

29–31 мая 2024
MAY 29–31 2024



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

ЧАСТЬ 1



*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 I



**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:
кандидат педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;
кандидат психологических наук, доцент **П.Н. Устин**;
кандидат психологических наук, доцент **А.Р. Халфиева**;
ассистент кафедры общей психологии **А.Э. Зайнуллин**;
ассистент кафедры общей психологии **О.В. Решетник**

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 – Казань: Издательство Казанского университета, 2024. – Ч. I. – 700 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://ifte.kpfu.ru>. – Загл. с титул. экрана.

ISBN 978-5-00130-853-9 (ч. I)
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 международные научно-практические конференции, в данной части представлены материалы конференции «Теория и практика междисциплинарных исследований в педагогическом 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 978-5-00130-853-9 (ч. I)
ISBN 978-5-00130-852-2

© Издательство Казанского университета, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

<i>М.В. Авакьян, Е.В. Осипова</i> КРИМИНАЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СКУЛШУТЕРА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	12
<i>Д.В. Авдеева, Э.Г. Сабирова</i> ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КИБЕРСПОРТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА В ШКОЛЕ	19
<i>Р.Р. Аетдинова, Г.М. Капитонова</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ПЕРЕДОВЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ДОСТИЖЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СУВЕРЕНИТЕТА	23
<i>Ю.И. Анушенкова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	30
<i>Л.В. Артищева</i> РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕФЕКТОЛОГАМИ ПРИ ОБЩЕНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	37
<i>Л.В. Артищева, А.Н. Назаров</i> ТИПИЧНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА	44
<i>Д.Р. Ахмеджанова, А.А. Бочавер</i> РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ УСПЕХОВ И РОДИТЕЛЬСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СУБЪЕКТИВНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	48
<i>А.А. Ахметжанова, И.В. Дворецкая, С.К. Жумажанова, А.Ю. Уваров</i> КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ ЖИЗНИ И УЧЕБЫ В ИИ-НАСЫЩЕННОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И ЕЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ	55
<i>А.Р. Рахманова, Е.В. Салимуллина, Р.Р. Шатинова</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	61
<i>К.Ю. Бабкина</i> СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	65
<i>И.А. Бакаева</i> МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО У ПОДРОСТКОВ	75

<i>Р.Р. Биктагиров, Г.Ф. Биктагирова, Н.Ю. Костюнина</i> СТРЕСС И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ: БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	77
<i>С.У. Бичурина, Р.М. Кадырова</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА	82
<i>А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, Ю.А. Серебренникова</i> ПРИОБРЕТЕНИЕ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ТЬЮТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ РУКОВОДСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ	91
<i>Т.А. Бороненко, А.В. Кайсина, В.С. Федотова</i> ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ	101
<i>Н.Т. Бурганова</i> ТРЕНИНГ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА	112
<i>В.И. Буслаева</i> РАБОТА МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И АДМИНИСТРАТИВНОЙ КОМАНДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	118
<i>В.Л. Васильев, А.Р. Гапсаламов, Т.Н. Бочкарева, Э.М. Ахметшин</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ СОПЕРНИЧЕСТВА И СОЛИДАРИЗАЦИИ УЧЕНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	125
<i>С.В. Васильева, М.С. Лыткин, А.В. Микляева</i> ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТРАЕКТОРИЯМИ ВЗРОСЛЕНИЯ	131
<i>А.А. Витвицкая</i> МАЙЕВТИКА СОКРАТА В РАБОТЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	136
<i>О.В. Волкова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРЕХОДА ШКОЛЬНИКА В ЗОНУ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ	145
<i>И.В. Воробьева, А.И. Матвеева, Д.Д. Шевалдина</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА: ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЧИНЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ МИНИМИЗАЦИИ	149

<i>П.А. Гавриленко</i> АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА «ШКАЛА АГЕНТСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ» НА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЫБОРКЕ ШКОЛЬНИКОВ	156
<i>Л.А. Газиева</i> ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	162
<i>З.А. Гарафиева, С.Н. Башинова</i> КОЛЛЕКТИВНОЕ РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	169
<i>Р.Р. Гарифуллин</i> ОСНОВЫ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ДИДАКТИКИ	174
<i>С.И. Гильманишина, В.А. Миннахметова, И.И. Агзамова, Р.Н. Сагитова</i> МЕТОДИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ	186
<i>И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ТАЛАНТЛИВЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА	192
<i>В.Б. Данкова</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ ЭМОЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	197
<i>А.Д. Даутова, А.Н. Шакирова</i> АНАЛИЗ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	205
<i>М.Н. Дерикошма, А.А. Кдырбаева, Е.В. Рябова</i> К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	211
<i>Л.М. Закирова</i> ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	217
<i>Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова</i> НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА	224
<i>Н.Е. Королева, М.С. Ильина, И.А. Щербакова, М.В. Камашева</i> МЕТОДИКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ	234

<i>К.О. Ипатов, Г.Ф. Шакирова</i> МЕТАКОГНИТИВНОСТЬ НАДСИТУАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ	240
<i>Ф.Р. Исхаков</i> КОНСТРУИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И НАРРАТИВНОЙ ТЕРАПИИ	247
<i>М.О. Исхакова, А.А. Лекерова, Н.А. Рахимжанова</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА	252
<i>Н.Н. Калацкая, Л.М. Романова</i> ЗАТРУДНЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ МОЛОДЫХ КУРАТОРОВ ВУЗА	257
<i>Л.А. Камалова</i> МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	262
<i>Д.А. Караваева</i> ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	272
<i>А.А. Карташова</i> РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ	280
<i>Г.И. Кирилова, М.Л. Грунис, Янсинюе Го, Имьинь Чэнь</i> ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ЦИФРОВОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	290
<i>Т.К. Королева</i> НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	295
<i>М.А. Костенко</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ	300
<i>В.М. Красикова, Л.А. Камалова</i> МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	307
<i>Ф.М. Кремень, С.А. Кремень</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	314

<i>Е.А. Крохина, В.В. Утемов</i> МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОНСТРУИРОВАНИЮ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	321
<i>И.В. Кузина, В.Ф. Мирнычева, Н.В. Федосеева</i> БЕРЕЖЛИВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	328
<i>Н.Е. Кутейникова, Е.В. Львова</i> ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНУТРИШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ	334
<i>Е.В. Литвиненко</i> ВЫЯВЛЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ МОТИВОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	343
<i>А.Ю. Логвиненко</i> МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	349
<i>А.С. Львова, О.А. Любченко, Ю.А. Серебренникова</i> НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	354
<i>Л. Вэйжань</i> ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА	362
<i>Н.С. Майорова</i> МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ОЛИМПИАДАХ И ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСАХ	370
<i>Д.В. Малыгин</i> СОВРЕМЕННЫЕ РИСКИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	379
<i>В.К. Маркова, Т.Н. Ермакова, Л.В. Бычкова, С.А. Тришкина</i> КАК ПЕДАГОГУ НАУЧИТЬСЯ ОПИСЫВАТЬ И ПРЕДСТАВЛЯТЬ СВОЙ ОПЫТ? МОДЕЛЬ МАСТЕРСКОЙ ДИССЕМИНАЦИИ ОПЫТА	388
<i>Д.В. Мельниченко, О.Ф. Шихова, Ю.В. Красавина</i> О ПРАКТИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ STEAM-ПОДХОДА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ИЖГТУ ИМЕНИ М.Т. КАЛАШНИКОВА	397

<i>А.В. Моисеенко, О.А. Дубиненко, И.А. Захарова</i> ОЦЕНКА РЕФЛЕКСИВНОСТИ КАК МЕТОД ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕЛЕВОЙ УПРАВЛЯЕМОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	402
<i>Э.И. Муртазина</i> ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ	410
<i>Р.Г. Мустафина, И.Ш. Мутаева, С.Р. Шарифуллина</i> ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	418
<i>Мухаметзянова Ф.Г., Мануйлов М.А., Данилова И.Ю.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	424
<i>А.Н. Нагимова, Г.Ф. Шакирова</i> ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЯВЛЯЮЩИХ ТАЛАНТ В ШАХМАТАХ	428
<i>А.К. Нисская, Е.М. Цыганова</i> ПОДДЕРЖКА И ОГРАНИЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКАХ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ РОДИТЕЛЕЙ	436
<i>А.К. Нисская</i> УСЛОВИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В СЕМЬЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	439
<i>Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова</i> НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА)	442
<i>Н.Ю. Ожмекова</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И УСЛОВИЯ	450
<i>Г.Р. Патенко, Л.Ю. Комарова</i> ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ БИОАКУСТИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ «СИНХРО-С» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЛИЦ С ПЕРВИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДИСФУНКЦИЕЙ	459
<i>И.А. Пешкова</i> ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА	465
<i>Л.В. Попова, М.М. Пикуленко</i> ГОТОВЫ ЛИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРЫ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	468
<i>К.С. Проданцов, М.В. Храмова</i> НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ	474

<i>И.Ю. Резванова, Н.В. Горлова</i> МОЖНО ЛИ ДОВЕРЯТЬ ЭКСПЕРТНЫМ ОЦЕНКАМ?	480
<i>О.А. Романова</i> ВНЕДРЕНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПЕДАГОГОВ	485
<i>Е.Н. Ряполова</i> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПИСАНИЯ МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	495
<i>К.И. Сайкина</i> ВОЗМОЖНОСТИ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	500
<i>Н.Р. Салихова, Г.Г. Семенова-Полях, А.И. Айдарова</i> МЕСТО СЕМЬИ СРЕДИ ФАКТОРОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СДЕЛАННЫМ ВЫБОРОМ НА ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	506
<i>Н.Р. Салихова, Г.Г. Семенова-Полях, Д.Д. Михайлова</i> РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РОЛИ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СУБЪЕКТОВ НА ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ	511
<i>Х.Х. Сахабиев, Г.Ф. Шакирова</i> СПЕЦИФИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ	516
<i>М.Ю. Сигачев, А.М. Галимов, А.Г. Сигачева</i> ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА: ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ	523
<i>А.Г. Сигачева</i> КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ	530
<i>О.В. Синицын</i> СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ	535
<i>Е.Г. Скобельцына, И.А. Хавкина, А.Т. Гараева, Р.М. Даминова, О.О. Романенко, Н.В. Тележников</i> РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА «УНИВЕРСИТЕТ – ШКОЛА: НАУКА – ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОИЗВОДСТВО» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОШИ «ЛИЦЕЙ ИМЕНИ Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО» КФУ)	540

<i>Е.В. Смольникова</i> СПЕЦИФИКА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	557
<i>М.Г. Соколова, Т.А. Сидорчук</i> ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	561
<i>М.Ю. Стожарова, А.А. Игонин</i> ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КОГНИТИВНОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПОРТИВНЫХ ИГР (НА ПРИМЕРЕ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА)	566
<i>Т.Т. Субанов</i> ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ	575
<i>К.Б. Сыроваткина-Сидорина</i> ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	589
<i>А.А. Таирова, Л.А. Камалова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДИАГНОСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕРЫ	594
<i>А.С. Третьякова, Г.Ф. Шакирова</i> ИДЕАЛЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ	600
<i>И.С. Трифонова</i> ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	608
<i>А.Р. Уланова, А.С. Лытаев, Г.З. Хабибуллина, Е.Ю. Фадеева</i> ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РАЗРАБОТКА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ	616
<i>Л.Т. Фатхуллина</i> ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ	624
<i>Л.Р. Фахрутдинова, Т.Н. Сабиров</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕРЕЖИВАНИЙ И ТРЕВОЖНОСТИ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНТОВ	627

<i>М.С. Федотова</i> КОММУНИКАТИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ	633
<i>Ф.Д. Халикова, А.В. Халиков, Ч.Р. Сабирова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА	637
<i>А.Т. Хамитова</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ	640
<i>А.П. Цуканова</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ: ОГРАНИЧЕНИЯ ИЛИ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ	642
<i>А.Н. Шайдуллин, Е.Ю. Фадеева, Г.Р. Юнусова</i> ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ПРЕДМЕТУ	649
<i>Т.И. Шакирова</i> ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ И НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ	653
<i>Г.Ф. Шакирова, А.И. Шигабутдинова</i> ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОДАРЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ	659
<i>Р.Р. Шихамова, М.В. Федоренко</i> УРОВЕНЬ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С САМООЦЕНКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ	666
<i>П.А. Шкурина, Г.Ф. Шакирова</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ У ДЕТЕЙ, СПОСОБНЫХ К СПОРТУ	669
<i>С.А. Шмелева</i> ДИНАМИКА И ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ	676
<i>О.С. Щербинина, И.Н. Грушецкая</i> ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ В ПЕРЕЖИВАНИЯХ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ – УЧАСТНИКОВ ОЛИМПИАД И КОНКУРСОВ	687
<i>Т.В. Яковенко, Л.У. Мавлюдова, Л.Н. Нугуманова, Р.Н. Гараев</i> ИНФОРМАЦИОННАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА НАСТАВНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН	693

*М.В. Авакьян, кандидат юридических наук, доцент,
Е.В. Осипова, кандидат юридических наук, доцент,
Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта,
г. Калининград, Россия*

КРИМИНАЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СКУЛШУТЕРА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

***Аннотация.** В статье рассматриваются криминалистические особенности личности скулшутеров, анализ которых позволяет уяснить мотивацию преступников, разработать криминалистический портрет скулшутера, а также сформулировать маркеры по заблаговременному выявлению лиц, склонных к проявлению агрессии в отношении неограниченного круга лиц. **Цель исследования** заключается в выявлении и систематизации закономерностей личностных особенностей лиц, совершивших вооруженное нападение на двух и более лиц в стенах образовательной организации. **В исследовании использованы** системно-структурный и сравнительно-правовой методы познания, метод ситуационного моделирования, синтеза и обобщения, а также метод конкретно-социологических исследований. **По результатам проведенного исследования** были выявлены типовые нравственно-психологические черты, характеризующие скулшутера, а также сформулирован криминалистический портрет личности преступника с учетом анализа материалов российской судебной практики.*

***Ключевые слова:** экстремизм, насилие в образовательных учреждениях, скулшутинг, криминалистическая характеристика преступлений, особенности личности, профилактика.*

*M.V. Avakyan, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor,
E.V. Osipova, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor,
Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russia*

FORENSIC SPECIFICITIES OF A SCHOOL SHOOTER'S PERSONALITY IN THE RUSSIAN FEDERATION

***Abstract.** The article examines the forensic characteristics of the personality of school shooters, the analysis of which allows us to understand the motivation of criminals, develop a forensic portrait of a school shooter, and also formulate markers for the early identification of persons prone to displaying aggression against an unlimited number of people. **The purpose of the study** is to identify and systematize the patterns of personal characteristics of persons who committed an armed attack on two or more persons within the walls of an educational organization. **The study used** system-structural and comparative legal methods of cognition, the method of situational modeling, synthesis and generalization, as well as the method of concrete sociological research. **Based on the results of the study**, typical moral and psychological traits characterizing a school shooter were identified, and a forensic portrait of the criminal's personality was formulated, taking into account the analysis of materials from Russian judicial practice.*

***Keywords:** extremism, violence in educational institutions, school shooting, forensic characteristics of crimes, personality traits, prevention.*

Введение. Образовательная среда является крайне уязвимой для воздействия любых деструктивных идеологических концепций. Повышенная восприимчивость молодежи и не сформировавшаяся способность критически осмыс-

лять поступающую информацию зачастую становятся отправной точкой для совершения противоправных деяний экстремистской и (или) террористической направленности, последствия которых угрожают жизни и здоровью неограниченного круга лиц, а также стабильности конституционного строя Российской Федерации.

Одной из наиболее актуальных угроз в области обеспечения безопасности образовательной среды для всех государств на сегодняшний день является проблема скулшутинга.

Как справедливо отмечает Е.В. Демидова-Петрова [1], скулшутинг является криминальным феноменом, продуцированным глобализацией, и требует качественно иного подхода к организации профилактической работы.

И если изначально на протяжении нескольких десятилетий данный феномен был характерен в значительном степени для Соединенных Штатов Америки, то буквально за два последних десятилетия проблематика скулшутинга приобрела актуальность и для Российской Федерации: начиная с 2014 г. случаи массовых убийств в российских образовательных организациях регистрируются ежегодно, а среднее количество жертв, приходящееся на одно такое криминальное событие, заметно увеличивается.

Данные обстоятельства позволили проблематике скулшутинга прочно закрепиться в общественно-публицистическом дискурсе и новостной повестке средств массовой информации, а также стать предметом научных изысканий для представителей различных отраслей знаний. Так, изучением данного явления на сегодняшний день занимаются социологи, философы, политологи, юристы, журналисты, психологи и другие представители гуманитарных наук.

Значительное внимание ученых в контексте исследования феномена скулшутинга сосредоточено на анализе личностных характеристик преступников. Во многом это обуславливается совокупностью социально-физиологических причин, воздействующих на личность в процессе взаимодействия с внешней средой, учет и анализ которых позволяет лучше уяснить психологические отношения лица к совершенному деянию и детерминацию преступного поведения.

Применительно к методологическому аппарату криминалистической науки особенности личности преступника – совокупность свойств, качеств личности – той или иной категории, равно как и криминалистический портрет преступника, являются структурным элементом такой научной категории, как криминалистическая характеристика преступлений. Анализ закономерностей, возникающих между отдельными структурными элементами криминалистической характеристики, направлен не только на оптимизацию процесса расследования определенной категории преступлений, но и на выработку эффективных инструментов по их профилактике.

Цель исследования. В связи с этим на основе методологии криминалистической науки была предпринята попытка анализа криминальных ситуаций массовых убийств в образовательных учреждениях, зарегистрированных на территории России, за последние десять лет с целью изучения характерных особенностей личности скулшутеров и выделения соответствующих закономерностей.

Методологическая и эмпирическая базы исследования. Для достижения поставленной цели были использованы системно-структурный и сравнительно-правовой методы познания, метод ситуационного моделирования, синтез и обобщение, а также метод конкретно-социологических исследований.

При этом на сегодняшний день скулшутинг как криминальный феномен не образует самостоятельного состава преступления, ответственность за которое предусмотрена уголовным кодексом Российской Федерации. Как правило, преступления, которые рассматриваются учеными-теоретиками как акты скулшутинга, квалифицируются сотрудниками правоохранительных органов как убийства двух или более лиц, совершенные общеопасным способом из хулиганских побуждений (п. «а», «е», «и» ч. 2 ст. 105 Уголовного кодекса Российской Федерации). Данное обстоятельство не позволяет структурно выделить в самостоятельную группу случаи скулшутинга в ежегодном мониторинге состояния преступности в стране, осуществляемом Главным информационно-аналитическим центром МВД России.

Помимо этого, ввиду широкой научной дискуссией относительно категориально-понятийного аппарата скулшутинга, не имеется каких-либо иных, общепринятых статистических форматов учета для данного криминального феномена. Количественные показатели учтенных актов случаев скулшутинга могут различаться на десятки в зависимости от методологического подхода к восприятию феномена скулшутинга исследователями [2; 3, с. 300].

Учитывая вышесказанное, основу эмпирических исследований для данной статьи составили выявленные, охарактеризованные и проанализированные в предыдущих публикациях авторов случаи проявления актов скулшутинга в школах, колледжах и вузах России, систематизированные по ряду криминалистических значимых параметров – дате, месту, механизму и общественно опасным последствиям преступления [4, с. 129–131].

Результаты исследования. С учетом специфики такого преступления, как скулшутинг, на наш взгляд, наибольшее значение имеют следующие особенности личности: анатомические (пол, возраст, антропометрические данные), социально-демографические (образование, род занятий, семейное положение, опыт противоправной деятельности) и нравственно-психологические (наличие психических отклонений или особенностей).

Анатомические свойства. Проведенный анализ материалов судебной практики показал, что средний возраст российского скулшутера составляет 14–18 лет. Возрастные категории преступников выглядят следующим образом: старше 18 лет – 25 %, 14–17 лет – 63 %, младше 14 лет – 12 %.

Наиболее возрастным российским скулшутером на сегодняшний день является Артем Казанцев, совершивший в возрасте 34 лет убийство 18 человек в средней общеобразовательной школе № 88 г. Ижевска.

При более детальном изучении возрастных особенностей скулшутеров была обнаружена корреляционная взаимосвязь с другим структурным элементом криминалистической характеристики – со способом совершения преступления.

Так, анализ вышеприведенных случаев скулшутинга показал, что чем старше посягатель, тем выше вероятность использования им огнестрельного оружия. Данная закономерность была выявлена в нескольких случаях скулшутинга: в 2014 г. в Москве десятиклассником использовались карабин и винтовка, в 2018 г. в Барабинске 17-летний студент колледжа использовал ружье, в 2019 г. в Благовещенске также студент колледжа использовал охотничье ружье, в 2021 г. в Перми 18-летний студент применил помповое ружье, в 2022 г. в г. Ижевске бывший выпускник школы – 34-летний Артем К. – также использовал огнестрельное оружие и убил 18 человек. При этом последний стрелок использовал при реализации своего преступного замысла два травматических пистолета, переделанных кустарным способом под стрельбу боевыми патронами. Повторное использование такого типа оружия может ознаменовать крайне опасную тенденцию.

Между тем лица младшей возрастной группы (от 12 до 15 лет) чаще используют для совершения преступлений бытовые (кухонные) приборы и самодельные взрывчатые устройства. Так, например, в Ивантеевке в 2017 г., в Улан-Удэ в 2018 г. и в Вольске в 2019 г. ученики (учащиеся средней школы) принесли в школу для реализации своего преступного замысла самодельные взрывпакеты, «коктейль Молотова» и топор.

В контексте анализа анатомических свойств необходимо отметить, что в 95 % проанализированных случаев преступления совершаются лицами мужского пола.

Первым и единственным на сегодняшний день актом скулшутинга с летальным исходом, совершенным лицом женского пола, является случай № 16, имевший место в декабре 2023 г. в Брянске, где 14-летняя ученица устроила стрельбу из охотничьего ружья по своим одноклассникам и в последующем совершила посткриминальный суицид.

Также необходимо упомянуть и эпизод № 8, произошедший в 2018 г. в Курганской области, когда 13-летняя ученица открыла стрельбу по своим одноклассникам из пневматического пистолета, принадлежавшего ее отцу. В результате посягательства семь учеников получили легкие ранения и ушибы.

Между тем вести речь о нарождающейся тенденции вовлечения лиц женского пола в акты скулшутинга преждевременно.

Социально-демографические свойства. В ходе проведенного исследования было установлено, что более половины от общего числа российских скулшутеров воспитывались в полных семьях (53 %), положительно характеризовались как со стороны сверстников, так и преподавателями.

Однако в случаях, приведших к наибольшему количеству жертв, преступники проживали и преимущественно воспитывались одним родителем. Так, Владислав Р., устроивший стрельбу в Керченском политехническом колледже, воспитывался матерью. Аналогично Тимур Б. с восьми лет проживал и воспитывался матерью, так как родители расторгли брак, и отец жил в другом городе. Артем К. также на протяжении большей части своей жизни проживал с мамой и бабушкой.

Уровень образования скулшутеров находится в прямой зависимости от их возрастных особенностей, поскольку большинство проанализированных лиц на момент совершения преступления не достигли возраста совершеннолетия. Между тем можно констатировать, что ни у одного российского скулшутера не было высшего образования. Преимущественно они обучались в школе и в ряде случаев – в образовательных учреждениях среднего профессионального образования (колледж, техникум). Самый возрастной на сегодняшний день российский скулшутер Артем К. также закончил техникум.

При этом сведения об уровне образования преступников необходимы как для определения общего кругозора конкретного преступника, так и для выявления категорий молодежи, требующих наибольшего профилактического воздействия.

Помимо этого, проведенный анализ показал, что скулшутеры имеют устойчивую социальную принадлежность к месту совершения преступления. Так, во всех рассмотренных случаях преступление совершалось либо действующим, либо бывшим учеником образовательного учреждения.

Отдельного упоминания заслуживает преступление, произошедшее в г. Ижевске, когда стрелок вернулся для совершения преступления спустя 17 лет с момента окончания школы.

Каких-либо сведений, подтверждающих наличие у скулшутеров предшествующего криминального опыта, в ходе исследования выявлено не было, что во многом обуславливается возрастными особенностями преступников (большинство из них – несовершеннолетние), за исключением упомянутого ранее Артема К., который ранее привлекался к уголовной ответственности за нападение с ножом на двух человек.

Кроме того, было установлено, что значительное число скулшутеров на регулярной основе занимались огневой подготовкой и имели устойчивые навыки обращения с огнестрельным оружием. Так, первичный опыт обращения с оружием в виде прохождения шестичасовых курсов в установленном законом порядке получили преступники в четырех случаях скулшутинга, двое из которых на регулярной основе посещали тир.

В качестве нравственно-психологических свойств преступника специалисты отмечают особенности характера, мотивационно-потребностные характеристики, систему ценностных ориентаций, установки личности и др., кроме того, в большинстве ситуаций речь идет о неблагоприятных личных обстоятельствах [5].

К примеру, в ситуации со скулшутером из Москвы (2014 г.) нравственно-психологической характеристикой, обусловившей преступный характер его действий, явилась параноидальная шизофрения, диагностированная у него в ходе судебно-психиатрической экспертизы [6]. Аналогичная ситуация сложилась и в отношении подростка-скулшутера из Томска (2014 г.), который был признан судом невменяемым [7].

Кроме того, наличием шизофрении было обусловлено и поведение Артема К., в отношении которого в рамках уголовного дела была проведена судебно-

психиатрическая экспертиза, подтвердившая его невменяемость в момент совершения преступления. Причем молодой человек состоял на учете в психоневрологическом диспансере с диагнозом «шизофрения».

Ситуацию с Ильназом Г. из Ижевска (2022 г.) можно рассматривать как проявление недостаточной настороженности и невнимательности со стороны окружающих его людей, поскольку на протяжении нескольких месяцев до совершения деяния им регулярно делались заявления родным и знакомым о восприятии себя всемогущим, что было оценено всеми как шутка. Московский скулшутер Сергей Г. (2014 г.) в показаниях касательно цели своих преступных действий сказал о наличии интереса к тому, что случится после его поступка, ему была интересна реакция окружающих на его действия.

Из всех проанализированных случаев скулшутинга, совершенных в Российской Федерации, наличие отклонений в психическом развитии было диагностировано у 31 % преступников. При этом наличие психического расстройства, как правило, предопределяет совершение хаотичного вида скулшутинга и, как следствие, приводит к значительному числу жертв.

Между тем психиатр В.Д. Менделевич отмечает, что типаж скулшутера не имеет четко выраженного психологического либо психопатологического портрета, у каждого преступника свои мотивы [8].

В контексте анализа нравственно-психологических свойств личности преступника следует также отметить, что каждый третий скулшутер совершил посткриминальный суицид. При этом умысел на совершение суицида был и других преступников и по каким-то причинам не удался. Так, например, подросток из Улан-Удэ (2018 г.) после совершенного нападения ударил себя ножом в грудь и выпрыгнул из окна образовательной организации, но выжил.

Помимо этого, важным психологическим аспектом при совершении скулшутинга стало подражание со стороны злоумышленников аналогичным преступлениям. Так, значительная часть скулшутеров в рамках предкриминальной ситуации проявляла интерес к проблематике колумбайна, что подтверждается подпиской на тематические группы и каналы в социальных сетях.

Мода на романтизацию скулшутинга, несомненно, является таким же продуктом глобализации, как и сам этот криминальный феномен. Однако если наличие на пистолетах преступника из Ижевска надписей “Columbine” и “Eric Dylan” в полной мере соответствует общемировым трендам, то несовершеннолетний преступник из Вольска (2019 г.) восхищался и пытался превзойти уже действия Владислава Р. из Керчи (2018 г.) что существенным образом отягощает ситуацию. Так, происходит автономизация скулшутинга в России: формируется самостоятельная идеологическая база, распространяется локальный медиаконтент (видео, фото, мемы), формируется запрос на отличный от зарубежного оригинала лексический запас слов (сленг) и сопутствующие признаки внешности.

В завершение хотелось бы отметить крайне точное утверждение О.Ю. Гомозовой о том, что психологические факторы являются основными чертами, связывающими мотивы большинства скулшутеров. Демонстрируя акцентуирован-

ные черты характера и собственную гедонистическую установку в связи с различными видами травли (буллинга), заниженной самооценкой, представленные предикторы могут неблагоприятно воздействовать на социальную адаптивность человека. По мнению психиатров, большая часть случаев скулшутинга была неразрывно связана с психическими расстройствами личности. Тем не менее мотив совершения такого преступления разнообразен, а единого понимания образа личности скулшутера в науке не существует. Индивидуально определенный механизм личности скулшутера непредсказуем, но все они считают, что единственно возможный способ достижения поставленной цели – применение насилия [9, с. 86].

Практическая значимость результатов исследования, представленных в статье. Она состоит в том, что на основе анализа закономерностей, выявленных в рамках трех групп личностных характеристик, был сформирован криминалистический портрет личности российского скулшутера. С учетом всего вышеизложенного типовой криминалистический портрет личности скулшутера на текущий момент выглядит следующим образом: лицо мужского пола в возрасте от 16 до 19 лет, уровень образования – средний, ранее не судим, проживает с родителями, не имеет вредных привычек, имеет первичный навык обращения с огнестрельным оружием, для него характерны низкий уровень социализации и приверженность идеям мизантропии, может иметь психические расстройства, не исключающие вменяемость, хоть раз интересовался проблематикой скулшутинга/колумбайна.

Литература

1. Демидова-Петрова Е.В. Криминализация несовершеннолетних и меры ее предупреждения в условиях глобализации / Е.В. Демидова-Петрова // *Юридическая наука и практика: Вестник Нижегородской академии МВД России*. – 2018. – № 4 (44). – С. 134–137.

2. Бирюкова А.А. Анализ проблемы вооруженного нападения учащихся в образовательных организациях / А.А. Бирюкова // *Актуальные проблемы безопасности жизнедеятельности и физической культуры: сборник научных статей факультета физической культуры и безопасности жизнедеятельности / под ред. Л.В. Кашицыной*. – Саратов: Саратовский источник, 2018. – С. 21–25.

3. Тыщенко Е.А. Скулшутинг: современная причина страхов учащихся / Е.А. Тыщенко // *Инновационное развитие науки и образования: сборник статей VIII Международной научно-практической конференции*. – 2019. – С. 300–302.

4. Осипова Е.В. Криминалистический анализ скулшутинга в России и за рубежом / Е.В. Осипова, М.В. Авакьян // *Союз криминалистов и криминологов*. – 2023. – № 1. – С. 128–137.

5. Антонян Ю.М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – М.: Юрист, 1996. – 336 с. – URL: http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2014/09/30/_antonjan_yu.m._psihologiya_prestupnika_i_rassledovaniya_prestupleniy.pdf/ (дата обращения: 28.04.2024).

6. Юмашева Е. «Школьного стрелка» признали невменяемым / Е. Юмашева, А. Гридаков // *Известия*. – URL: <https://iz.ru/news/569480#ixzz30lCuKnlZ/> (дата обращения: 04.05.2020).

7. УВД: подросток, стрелявший в томской гимназии, признан невменяемым // *РИА Томск*. – URL: <https://www.riatomsk.ru/article/20150526/uvd-podrostok-strelyavshij-v-gimnazii-tomj-priznan-nevmenyaemim/> (дата обращения: 02.04.2024).

8. Менделевич В.Д. Проблема дифференциации психопатологических расстройств и поведенческой патологии (на модели физиологически обусловленных расстройств волевой регуляции) / В.Д. Менделевич // Российский психиатрический журнал. – 2017. – № 5. – С. 34

9. Гомозова О.Ю. Течение «колумбайн» («скулишутинг») как опасное экстремистское деструктивное явление в современном обществе / О.Ю. Гомозова // Проблемы криминалистической науки, следственной и экспертной практики: сборник научных трудов. – Омск, 2023. – С. 85–89.

УДК 37.013.46

*Д.В. Авдеева, учитель английского языка,
МБОУ «Трехозерская средняя общеобразовательная школа»,
с. Три Озера, Россия,
магистр 2 курса,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия
Э.Г. Сабирова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ КИБЕРСПОРТИВНЫХ ИГР НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО (АНГЛИЙСКОГО) ЯЗЫКА В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье рассматривается возможность изучения иностранного (английского) языка посредством киберспортивных игр в общеобразовательном учреждении. Делается экскурс в историю и разработку киберспортивных видеоигр, описываются преимущества изучения иностранного (английского) языка с помощью погружения ребенка в видеоигру. В статье дается определение понятию «киберспорт», создается классификация киберспортивных игр пригодных для изучения иностранного (английского) языка школьниками в различных жанрах.

Ключевые слова: киберспортивные игры, английский язык, образовательный процесс, развивающие компьютерные игры, навыки и умения школьника.

*D.V. Avdeeva, English Teacher,
MBEI “Trekhozerskaya Secondary School”,
Three Lakes, Russia,
2nd Year Master,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia
E.G. Sabirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE USE OF ELEMENTS OF ESPORTS GAMES IN FOREIGN (ENGLISH) LANGUAGE LESSONS AT SCHOOL

Abstract. This article discusses the possibility of learning a foreign (English) language through esports games in a general education institution. An excursion into the history and development of esports video games is made, the advantages of learning a foreign (English) language by immersing a child in a video game are described. The article defines the concept of “esports”, creates

a classification of esports games suitable for learning a foreign (English) language by schoolchildren in various genres.

Keywords: *esports games, English, educational process, developing computer games, student skills and abilities.*

На сегодняшний день киберспорт – это быстро развивающийся вид спорта, соревнования, связанные с различными популярными видеоиграми. В феврале 2021 г. Министерство Просвещения Российской Федерации и Федерация компьютерного спорта подписали соглашение о развитии школьного киберспорта, следовательно, элементы киберспорта необходимо включать в образовательный процесс.

Согласно мнению В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко и С.Л. Новоселовой, игра выступает одной из форм обучения, в процессе игры школьник приобретает и совершенствует необходимые навыки и умения, которые будет использовать в своей жизни. Игра мотивирует и побуждает школьника к активности, вызывает в нем интерес и снимает напряжение. С каждым годом роль использования технических средств в обучении возрастает. Современный школьник начинает взаимодействовать с компьютером в школе, дома, во внеурочной деятельности [2, 3, 4].

На современном этапе развития общества мы можем использовать киберспортивные игры, платформы и приложения для эффективного обучения школьника.

Киберспорт – это вид спорта, где происходят индивидуальные или командные соревнования на основе компьютерных видеоигр. Однако следует учитывать, что компьютерные игры очень эффективны и при изучении иностранных языков. Киберспортивные игры помогают с лексикой и контекстом, они интерактивны, разнообразны и приносят школьникам удовольствие. Следует отметить, что к подбору киберспортивных игр нужно подходить аккуратно и выбирать их согласно возрасту школьников [5].

При помощи киберспортивных игр можно изучать новую лексику посредством контекста через диалоги персонажей, лексика в играх повторяется, поэтому ученик даже с помощью одной киберспортивной игры может выучить от 30 до 200 новых лексических единиц. В компьютерных играх лексику ребенок видит в контексте, а такие иностранные слова запоминаются легче.

На сегодняшний день киберспортивные игры представлены самыми различными типами, видами и жанрами, следовательно, каждый человек может подобрать для себя интересующую его игру и окунуться в мир изучения иностранного (английского) языка.

Рассмотрим более подробно преимущества изучения иностранного (английского) языка посредством киберспортивных игр [1] (табл. 1).

В представленной таблице подробно описаны шесть преимуществ изучения иностранного языка посредством киберспортивных игр.

**Преимущества изучения иностранного (английского) языка
посредством киберспортивных игр**

№	Преимущества	Краткая характеристика (описание)
1	Расширение словарного запаса	Любая киберспортивная игра является источником новой лексики. Если ребенка заинтересует сюжет игры, то он обязательно обратится к словарю. Со временем словарный запас ребенка пополнится новыми лексическими единицами
2	Улучшение восприятия англоязычной речи на слух	Речь героев киберспортивных игр озвучена непосредственно носителями языка, поэтому это оказывает положительное влияние наряду с подкастами и фильмами. В некоторых играх представлены субтитры для более эффективного восприятия
3	Изучение грамматических правил	Поскольку игры озвучены носителями языка, ребенок встречается с грамматическими упражнениями в естественном виде, а не в упражнениях из учебника, как мы привыкли это видеть
4	Погружение в языковую среду	Самый эффективный прием изучения иностранного (английского) языка – это создание для человека соответствующей языковой среды
5	Повышение мотивации	Игры затягивают ребенка в свой мир и для понимания речи ребенок все чаще и чаще изучает новую лексику, разбирает отдельные фразы героев игры, чтобы достичь успеха
6	Улучшение памяти, внимания и мышления	При изучении иностранного языка необходимо обладать хорошей памятью, чтобы запоминать тысячи новых слов, грамматические конструкции и т. д. Так же необходимо концентрировать свое внимание, чтобы не допустить ошибок и уметь формулировать свои мысли на иностранном языке. Почти каждая игра способна развивать у ребенка мышление

В 1980 г. впервые появился интерес к видеоиграм с целью пополнения словарного запаса человека, изучающего иностранный язык, однако многие люди того времени были негативно настроены по отношению к такому роду занятий, как видеоигры. Многие люди того времени считали, что видеоигры негативно влияют на игроков и их психологическое состояние. Тут необходимо не увлекаться игрой, а отводить для этого определенные временные рамки в целях сохранения здоровья ребенка (СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях»). Однако, исходя из опроса, проведенного Всероссийским центром изучения общественного мнения (ВЦИОМ), сегодня каждый пятый россиянин (20 %) играет в компьютерные видеоигры [5, 6, 7, 8].

Исходя из истории становления киберспорта, мы знаем, что Российская Федерация была одной из первых стран мира, которая признала киберспорт видом спорта в 2000 г. [7, 8].

Изучив много литературы и интернет-источников, мы составили свою жанровую классификацию видеоигр, которые можно использовать при эффективном изучении иностранного (английского) языка [8] (табл. 2).

Таблица 2

**Жанровая классификация видеоигр
для изучения иностранного языка**

№	Жанр	Наименование видеоигры
1	Action Games	Pilot Heroes, Fishy Rush, Catch the Thief, Nut Rush, Halloween Bubble Shooter, Air Battles, Penguin Run 3D
2	Platform Games	Minecraft, Fortnite: Save the World, Pix-ARK, Roblox, Eco, Block Story, Block N Load, Crash Bandicoot N. Sane Trilogy, Sonic Generations Collection, Spyro Reignited Trilogy
3	Puzzles	Untitled Goose Game, Moving Out, Plants vs. Zombies, Botanicula, Puyo Puyo Tetris 2, World of Goo, Machinarium, Pikuniku
4	Adventure Games	Stardew Valley, LEGO Star Wars: The Skywalker Saga, Kingdom Hearts 3, Toy Story, Super Monkey Ball Banana Mania
5	Interactive Encyclopedia	Assassin's Creed, Civilization

В данной таблице, составленной нами после изучения соответствующей литературы и интернет-источников, представлена классификация игр по нескольким жанрам, которые помогут в изучении иностранного (английского) языка.

Таким образом, исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что киберспортивные игры способствуют самостоятельному изучению иностранного (английского) языка. Они имеют ряд преимуществ в процессе этого изучения и могут использоваться как нетрадиционный метод обучения английскому языку как в школах, так и в вузах.

Литература

1. *Пять лучших игр на персональном компьютере для изучения английского языка.* – URL: <https://habr.com/ru/companies/englishdom/articles/429716/> (дата обращения: 03.09.2023).
2. Avdeeva D.V. *The influence of the Internet on the formation of a junior school child personality* / D.V. Avdeeva // *Inson farovonligini o'rganisnda fanlararo yondashuv xalqaro ilmiy konferensiya materiallari (Toshkent, 2023).* – Toshkent, 2023. – II qism. – С. 378–380.
3. Авдеева Д.В. *Применение элементов киберспорта в процессе развития логического мышления у младших школьников* / Д.В. Авдеева, Э.Г. Сабирова // *Педагогика и психология: перспективы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 21 декабря 2022 г.)* / ред. кол.: О.Н. Широков и др. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2022. – С. 24–26.

4. Авдеева Д.В. Перспективы применения развивающих компьютерных игр в процессе развития мышления у младших школьников / Д.В. Авдеева, Э.Г. Сабирова // Итоговая научно-образовательная конференция студентов Казанского федерального университета: сборник тезисов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Т. 3. – 1501 с.

5. Киберспорт: история и развитие. – URL: <https://www.cism-ms.ru/poleznye-materialy/kibersport-istoriya-i-razvitiye/> (дата обращения: 22.01.2024).

6. СанПиН 2.4.2.2821-10 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения в общеобразовательных учреждениях». – URL: https://shkola5lyantor-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/sanpin.pdf/ (дата обращения: 22.01.2024).

7. Табуева И.Н. Компьютерные игры как современная технология обучения иностранному языку в неязыковом вузе / И.Н. Табуева, И.А. Кашицин // The Scientific Heritage. – 2021. – No. 58. – P. 55–57. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompyuternye-igry-kak-sovremennaya-tehnologiya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze/viewer/> (дата обращения: 22.01.2024).

8. Что такое киберспорт простыми словами и как туда попасть. – URL: <https://geekplus.ru/chto-takoe-kibersport/#chto-takoe-kibersport/> (дата обращения: 03.09.2023).

УДК 378.4

*Р.Р. Аетдинова, кандидат педагогических наук, доцент,
Г.М. Капитонова, кандидат технических наук, директор
Передовой инженерной школы «Кибер Авто Тех»,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ПЕРЕДОВЫХ ИНЖЕНЕРНЫХ ШКОЛ В УСЛОВИЯХ ДОСТИЖЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО СУВЕРЕНИТЕТА

Аннотация. Одной из главных проблем современного инженерного образования является слабая междисциплинарная подготовка педагогических кадров. Это связано с тем, что преподаватели технических дисциплин имеют минимальную подготовку по дисциплинам социально-гуманитарного блока, что является спецификой содержания технического образования. При этом подготовка инженеров требует инновационных подходов к проектированию образовательной деятельности и, как следствие, привлечения педагогических кадров, обладающих компетенциями в области информационных технологий (Information Technology, IT), технических дисциплин, педагогики, экономики и других наук. Проектный подход в обучении, реализуемый в передовых инженерных школах, требует принципиально иной подготовки педагогических кадров. **Целью исследования** является разработка и обоснование основных направлений междисциплинарной подготовки преподавателей технических вузов. В качестве **методов исследования** были использованы методы общенаучного уровня и методы конкретно-научного уровня. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволит обосновать необходимость междисциплинарной подготовки педагогических кадров, как важного условия создания педагогической системы подготовки инженеров нового типа.

Ключевые слова: междисциплинарная подготовка, передовая инженерная школа, инженеры.

*R.R. Aetdinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
G.M. Kapitonova, Candidate of Technical Sciences, Director
of Advanced Engineering School “Cyber Auto Tech”,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

INTERDISCIPLINARY TRAINING OF TEACHING STAFF FOR ADVANCED ENGINEERING SCHOOLS IN CONDITIONS OF TECHNOLOGICAL SOVEREIGNTY

***Abstract.** One of the main problems of modern engineering education is the low of interdisciplinary training of teachers. This is associated to the fact that teachers of technical disciplines have minimal training in the social and humanitarian sciences, which is a specificity for technical education. At the same time, the training of engineers requires innovative approaches to the design of educational activities and the involvement of pedagogical personnel with competence in Information Technology (IT), technical disciplines, pedagogy, economics and other sciences. The project approach to education, implemented in advanced engineering schools, requires fundamentally different training of teachers. **The purpose of the study** is developing the main directions of interdisciplinary teacher training. As **research methods**, methods of a general scientific level and methods of a specific scientific level. **Conclusions and recommendations.** The research will make it possible to interdisciplinary training of teaching staff as an important condition for design of pedagogical system for training of new types of engineers.*

***Keywords:** interdisciplinary training, advanced engineering school, engineers.*

Введение. Технологический суверенитет и инновационное опережающее экономическое развитие России являются основными целями реализации Концепции технологического развития страны до 2030 г. [4]. Это повышает требования к инженерному образованию, создает необходимость подготовки инженеров, способных работать в команде, обладающих широким профессиональным мышлением, видением технологических перспектив инноваций, их создания и возможностью дальнейшей коммерческой реализации [1, 5]. Ключевую роль в подготовке инженеров нового типа играют передовые инженерные школы, созданные в тридцати университетах страны в рамках федерального проекта. Деятельность передовых инженерных школ направлена на подготовку инженеров, способных на создание передовых разработок и прорывных исследований, соответствующих международной технологической повестке и приоритетности технологического суверенитета страны в партнерстве с высокотехнологичными компаниями [7]. Подготовка таких инженеров требует инновационных подходов к проектированию образовательной деятельности и, как следствие, привлечения педагогических кадров, обладающих компетенциями в области информационных технологий (Information Technology, IT), технических дисциплин, педагогики, экономики и других наук. Проектный подход в обучении, реализуемый в передовых инженерных школах, требует принципиально иной подготовки педагогических кадров. Деятельность преподавателей при преподавании традиционных инженерных дисциплин в рамках образовательных стандартов не соответствует целям, поставленным перед передовыми инженерными школами. Преподаватели не связаны с реальным сектором экономики, многие годы отсутствует

возможность бесплатной оплачиваемой стажировки преподавателей на производстве [4]. Возникает необходимость разработки новых междисциплинарных подходов и направлений повышения квалификации педагогических кадров, включающих подготовку к осуществлению наставничества, организации проектной и научно-исследовательской деятельности студентов, созданию виртуальной и цифровой образовательной среды. Отдельным важным направлением является развитие практической подготовки педагогических кадров в рамках стажировок на высокотехнологических производствах, отвечающих требованиям современной экономики.

Теоретический анализ литературы. К проблеме междисциплинарной подготовки педагогических кадров, обучающихся инженеров, сегодня обращаются все больше и больше исследователей. Это проблема в последние годы встала особенно остро. Так, например, В.В. Кондратьев подчеркивает тот факт, что инженерная педагогика базируется на ряде взаимосвязанных друг с другом дисциплин «гуманитарного, естественно-научного и прикладного знания на основе логики инженерной деятельности» [3, с. 30]. Современные педагоги, преподающие инженерное дело, должны по-новому взглянуть на процесс преподавания, в своей работе они должны решать широкий круг инновационных задач образования, а также проводить исследовательскую деятельность и решать производственные задачи. В связи с этим для подготовки будущих инженеров необходим принципиально новый преподаватель, который не только будет подходить к их подготовке как к осуществлению передачи теоретических знаний, но и будет способствовать становлению у студентов личностных качеств, будет развивать у них критическое мышление, креативность, умение ориентироваться в том потоке информации, который существует сегодня в цифровом обществе.

Подготовка кадров для передовых инженерных школ в условиях достижения технологического суверенитета не должна ограничиваться только обучением технологиям, она должна носить междисциплинарный характер. К преподавателям технических вузов предъявляются требования не только по знанию преподаваемой дисциплины, но и по владению психологическими и педагогическими знаниями, навыками педагогического планирования, по знанию и применению в образовательном процессе инновационных технологий обучения будущих инженеров. Если на сегодняшний день многие преподаватели владеют предметными знаниями в достаточной мере, то методическая часть у них часто проседает. Изменения в методике преподавания столь стремительны, что те знания, которые преподаватели получили во время собственного обучения, уже устарели. В связи с этим возникает необходимость систематического отправления преподавателей на курсы повышения квалификации, также им необходимо принимать активное участие в мероприятиях по обмену опытом. Только таким образом можно подготовить педагогические кадры, которые будут эффективно осуществлять подготовку инженеров в соответствии с запросами общества.

В.В. Кондратьев правильно отметил, что осуществлять подготовку педагогических кадров для инженерных специальностей необходимо, учитывая два

компонента: вариативный, т. е. предметный, и инвариантный, т. е. межпредметный [3, с. 36].

О.Ю. Хацринова и Р.С. Сайфуллин делятся опытом эмпирического исследования, проведенного на базе Центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей Казанского национального исследовательского технологического университета, по развитию методической, дидактической и иной компетентности преподавателей технических вузов в системе дополнительного профессионального образования [8].

Учет этих функций позволит спроектировать инновационную программу подготовки педагогических кадров, носящую междисциплинарный характер.

В.В. Кондратьев, М.Ф. Галиханов и У.А. Казакова рассматривают ключевые проблемы профессиональной психологической и педагогической подготовки преподавателей технических направлений. Они считают, что необходимо целенаправленно формировать комплекс педагогических и психологических компетенций преподавателей инженерных направлений, а именно:

- модернизировать программы профессиональной подготовки преподавателей инженерных вузов и изменить все эти программы на основе современных тенденций и требований;

- организовать психолого-педагогическое сопровождение студентов всех уровней со стороны педагогического коллектива;

- спроектировать «профессионально-личностные маршруты формирования и совершенствования научного, интеллектуально-творческого, психолого-педагогического, дидактического, методического становления преподавателей инженерных вузов за счет освоения программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации» [2, с. 109];

- организовывать преподавателям совместно со студентами исследовательские проекты;

- использовать инновационные формы и методы организации образовательного процесса.

Т.Ю. Полякова и В.М. Приходько в статье «Компетенции преподавателя технического вуза в России и за рубежом» проводят аналогию между подготовкой педагогических кадров в нашей стране и за рубежом [5]. В статье показана необходимость вернуть в России соответствующий профессиональный стандарт, который был отменен в 2020 г. под давлением критики. По мнению исследователей, этот стандарт позволит качественно улучшить процесс подготовки преподавателей технических дисциплин.

Международное общество по инженерной педагогике (Internationale Gesellschaft für Ingenieurpädagogik, IGIP), занимающееся разработкой профессионального стандарта, ставит своей целью повышение качества инженерной подготовки. Для того чтобы решить эти проблемы, необходимо сотрудничество стран Восточной Европы. Общими усилиями можно выработать стратегию подготовки профессиональных кадров, которые станут ценными сотрудниками для передовых инженерных школ. За время своего существования IGIP представило четыре стандарта. Появление новых стандартов связано с ростом инноваций

и требований к инженерам в любой сфере. Главный момент, который отмечен в профессиональном стандарте, это требования к квалификации преподавателя.

В профессиональном стандарте обозначены функции, на которые необходимо обратить внимание при подготовке педагогических кадров для передовых инженерных школ, – преподавание, наставничество, организация деятельности студентов, разработка учебно-методического обеспечения.

Каждая из функций отвечает за формирование компетенций, необходимых педагогам, работающим с обучающимися инженерных направлений. Учет всех этих функций позволяет обеспечить междисциплинарный характер подготовки педагогических кадров.

Преимуществами профессионального стандарта, обосновывающими необходимость опираться на него при построении траектории междисциплинарной подготовки педагогических кадров для передовых инженерных школ в условиях достижения технологического суверенитета, являются:

- в профессиональном стандарте подробно расписаны компетенции, которые необходимо формировать у педагогических кадров инженерных школ (всего таких компетенций там обозначено двадцать);

- компетенции, описанные в профессиональном стандарте, сформулированы подробно и четко, что позволит отслеживать уровень их достижения педагогами (в стандарте, который был принят IGIP, обозначено всего четырнадцать компетенций, их трактовка достаточно обширна и расплывчата);

- направленность на выполнение преподавателем таких функций, как преподавание, методическая работа и наставничество;

- все компетенции, обозначенные в Стандарте, важны для технических вузов, однако не являются обязательными в программе подготовки педагогических кадров инженерных школ. Их включение в процесс подготовки этих преподавателей позволит наиболее полно и продуктивно провести обучение в соответствии с реальными запросами общества.

Опора на профессиональный стандарт позволит поэтапно построить курсы повышения квалификации педагогического состава инженерных школ, что позитивно отразится на качестве образования.

О важности взаимодействия стран и разработки единого подхода для профессиональной педагогической подготовки преподавателей инженерных направлений говорят такие исследователи, как Ф.Т. Шагеева, Е.С. Сергеева, Н.Г. Чернышов и др. [9]. Интересны результаты международного проекта “ENTER”, в ходе реализации которого участники разработали комплекс универсальных и специальных инженерно-педагогических компетенций, которые нужно сформировать у преподавателей технических направлений. Курс, предлагаемый в рамках проекта, включает три модуля, представляющие собой непрерывную систему обучения, состоящую из курса повышения квалификации с основами управленческих дисциплин, профессиональную переподготовку с основами психолого-педагогической подготовки и мини-курсы, включающие обуче-

ние инновационным педагогическим технологиям. Таким образом, проект обеспечивает всестороннюю психолого-педагогическую подготовку преподавателей инженерных дисциплин.

Целью исследования является проведение анализа результатов деятельности передовых инженерных школ по привлечению и подготовке педагогических кадров в период с 2022–2024 гг., разработка и обоснование основных направлений междисциплинарной подготовки преподавателей для Передовой инженерной школы «Кибер Авто Тех» Казанского федерального университета.

Методами исследования являются методы общенаучного уровня (индуктивно-дедуктивный анализ, конкретизация и обобщение) и методы конкретно-научного уровня (систематизация и обобщение концепций). В качестве эмпирических методов были использованы экспертный опрос и анкетирование преподавателей.

Результаты исследования. Проект «Передовые инженерные школы (ПИШ)» стартовал в 2022 г., когда Министерство науки и высшего образования Российской Федерации отобрало 30 первых школ из 15 регионов России. Высокие требования к результатам деятельности ПИШ предопределили требования к качеству подготовки привлекаемых педагогических кадров. К концу первого года работы ПИШ программы повышения квалификации охватили 7,9 тыс. человек. В 2024 г. подготовка преподавателей должна обеспечить переподготовку 28 тыс. преподавателей из технических вузов [10].

В Казанском федеральном университете функционирует Передовая инженерная школа «Кибер Авто Тех». На сегодняшний день для более качественной подготовки педагогических кадров необходимо разработать и обосновать основные направления междисциплинарной подготовки преподавателей. Такими направлениями должны стать:

1. Формирование компетенций, обозначенных в профессиональном стандарте. В соответствии с этим следует в подготовке педагогических кадров сделать акцент на следующих составляющих:

- сформировать у педагогического состава представления о современных подходах к преподаванию инженерного дела;
- обозначить нормы и возможности цифровизации образовательного процесса;
- обучить основам проектирования образовательного процесса, его планированию;
- предложить набор технологий обучения, позволяющий сформировать актуальные компетенции у будущих инженеров;
- ознакомить с цифровыми инструментами преподавания.

2. Наставничество в рамках реализации проектной деятельности и стартапов. Для этого следует внедрить такие элементы подготовки педагогических кадров, как:

- изучение гибких методологий управления проектированием и разработки программного обеспечения;

– обучение проектированию с применением возможностей искусственного интеллекта;

– создание шаблонов для проектирования;

– обучение парадигмам программирования.

3. Управление научно-исследовательской деятельностью студентов.

В рамках этого направления педагоги узнают, какие сложности возникают при организации научно-исследовательской деятельности, изучат приемы мотивации обучающихся. Отдельное внимание уделяется возможностям, которые открываются для проведения научно-исследовательской деятельности благодаря открытиям в инженерном деле.

4. Разработка образовательной среды. Элементами, которые включены в это направление подготовки педагогических кадров для передовых инженерных школ в условиях достижения технологического суверенитета, становятся:

– внедрение в образовательный процесс элементов геймификации и цифровых образовательных ресурсов и инструментов;

– формирование умения организовывать образовательное пространство в соответствии с современными требованиями;

– обучение проектированию рабочих программ с индивидуальной траекторией образовательного процесса и формирование фонда оценочных средств;

– обучение проектированию образовательного процесса с учетом образовательных целей и тенденций развития инженерной отрасли.

5. Организация бесплатных стажировок на высокотехнологических производствах, что позволит педагогам испытать на практике все новшества и возможности технологических процессов и даст возможность опираться на реальный опыт при построении системы обучения будущих инженеров.

Выводы и рекомендации. Проведенное исследование позволяет обосновать необходимость междисциплинарной подготовки педагогических кадров как важного условия создания педагогической системы подготовки новых инженеров. Междисциплинарная подготовка должна обеспечивать реализацию четырех основных функций педагогических кадров в передовых инженерных школах: преподавание, наставничество в рамках реализации проектной деятельности и стартапов, управление научно-исследовательской деятельностью студентов, разработка образовательной среды. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ и курсов дополнительного образования как для педагогических кадров передовых инженерных школ, так и для педагогических работников технических вузов.

Литература

1. Данилаев Д.П. Технологическое образование и инженерная педагогика / Д.П. Данилаев, Н.Н. Маливанов // *Образование и наука*. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 55–82.

2. Кондратьев В.В. Психолого-педагогическая подготовка преподавателей инженерных вузов в процессе дополнительного профессионального образования / В.В. Кондратьев, М.Ф. Галиханов, У.А. Казакова // *Педагогика и психология образования*. – 2019. – № 4. – С. 104–118.

3. Кондратьев В.В. Инженерная подготовка как основа системы подготовки преподавателей технических университетов / В.В. Кондратьев // Высшее образование в России. – 2018. – № 2. – С. 29–38.

4. Концепция технологического развития на период до 2030 г. – URL: <http://static.government.ru/media/files/KlJ6A00A1K5t8Aw93NfRG6P8OIbBp18F.pdf/> (дата обращения: 05.03.2024).

5. Полякова Т.Ю. Компетенции преподавателя технического вуза / Т.Ю. Полякова, В.М. Приходько // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 7. – С. 61–78.

6. Похолков Ю.П. Инженерное образование России: проблемы и решения. Концепция развития инженерного образования в современных условиях / Ю.П. Похолков // Инженерное образование. – 2021. – № 30. – С. 96–107.

7. Федеральный проект «Передовые инженерные школы». – URL: <https://engineers2030.ru/> (дата обращения: 05.03.2024).

8. Хауринова О.Ю. Повышение методической компетентности преподавателей инженерного вуза – гарантия обеспечения качества образования / О.Ю. Хауринова, Р.С. Сайфуллин // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 4. – С. 43–47.

9. Шагеева Ф.Т. Международный проект ENTER: новый подход к педагогической подготовке преподавателей инженерных дисциплин / Ф.Т. Шагеева, Е.С. Мищенко, Н.Г. Чернышов и др. // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 65–74.

10. Федеральный проект «Передовые инженерные школы». – URL: <https://sociocenter.info/projects/peredovye-inzhenernye-shkoly/> (дата обращения: 05.03.2024).

УДК 373.3

Ю.И. Анушенкова, учитель,
МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1»,
г. Великие Луки, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблема исследования заключается в том, что современные школьники обладают базовым уровнем функциональной грамотности. По качеству общего образования российская школа уступает десяти странам-лидерам по качеству образования по числу выпускников основной школы, демонстрирующих самые высокие результаты (не менее 11 %), и по числу учащихся, готовых к продолжению образования (в этих странах в среднем таких учеников 40 %). Актуальность формирования функциональной грамотности как вектора обновления содержания образования отражена в федеральных государственных образовательных стандартах и примерных рабочих программах начального общего образования. Основу функциональной грамотности составляет читательская грамотность. Современные младшие школьники должны владеть компетенциями XXI в.: уметь искать и извлекать информацию, интерпретировать информацию, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста в жизни. **Цель исследования:** экспериментально проверить эффективность разработанных авторских онлайн-тренажеров по формированию и развитию читательской грамотности младших школьников. **Методы исследования:** в рамках исследования использованы количественные методы исследования, а именно анонимное анкетирование 32 учащихся 2 класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» (г. Великие Луки, Псковская область). На основе авторских онлайн-тренажеров, разработанных доцентом Института психологии и образования Казанского федерального университета

Л.А. Камаловой, проведено исследование уровня развития читательской грамотности младших школьников. Учащимся даны 15 тренажеров по 10 вопросов в каждом тесте. Задания продуманы, четко структурированы, содержат разные варианты преподнесения задания, имеют разнообразные варианты ответов. При выполнении заданий тренажера у каждого школьника автоматически определяется количество баллов и появляется описание уровня развития его читательской грамотности. Онлайн-тренажеры фиксируют ошибки учащихся; после завершения работы учащийся может ознакомиться с правильными ответами. **Выводы и рекомендации.** Данные онлайн-тренажеры можно рекомендовать педагогам начальной школы для систематического использования на уроках литературного чтения с целью развития читательской грамотности учащихся 1–4 классов, для подготовки к контрольным итоговым работам по качеству чтения и понимания текста.

Ключевые слова: читательская грамотность, онлайн-тренажеры, литературное чтение, младший школьник, начальная школа.

*Yu.I. Anushenkova, Teacher,
MBEI "Secondary School No. 1",
Velikiye Luki, Russia*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS AND MECHANISMS FOR THE FORMATION OF READING LITERACY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. *The problem of the study is that modern schoolchildren have a basic level of functional literacy [2]. In terms of the quality of general education, Russian schools are inferior to the ten leading countries in terms of the quality of education in the number of primary school graduates demonstrating the highest results (at least 11 %), and in the number of students ready to continue their education (in these countries, on average, such students are 40 %) [4]. The relevance of the formation of functional literacy as a vector for updating the content of education is reflected in federal state educational standards and exemplary work programs for primary general education [1]. The basis of functional literacy is reading literacy [3]. Modern primary schoolchildren must possess the competencies of the 21st century: be able to search and extract information, interpret information, comprehend and evaluate the content and form of the text, use information from the text in life [5].*

Purpose of the study: *to experimentally test the effectiveness of the author's online simulators for the formation and development of reading literacy in junior schoolchildren. Research methods:* *within the framework of the study, quantitative research methods were used, namely: an anonymous survey of 32 2nd grade students of MBEI "Secondary School No. 1" in Velikiye Luki, Pskov Region. Based on the author's online trainers developed by L.A. Kamalova, associate professor at the Institute of Psychology and Education of the Kazan (Volga Region) Federal University, research was conducted on the level of development of reading literacy of primary schoolchildren. Students are given 15 simulators with 10 questions in each test. The tasks are well thought out, clearly structured, contain different options for presenting the task, and have a variety of answer options. When completing tasks in the simulator, the number of points for each student is automatically determined and a description of the level of development of his reading literacy appears. Online trainers record students' mistakes; After completing the work, the student can familiarize himself with the correct answers. Conclusions and recommendations.* *These online simulators can be recommended to primary school teachers for systematic use in literary reading lessons in order to develop the reading literacy of students in grades 1-4, to prepare for final tests on the quality of reading and understanding of the text.*

Keywords: *reading literacy, online simulators, literary reading, junior schoolchildren, and primary school.*

Проблема исследования. Понятие «функциональная грамотность» появилось в 1957 г., когда в период борьбы с безграмотностью ЮНЕСКО предложило обозначать им наличие базовых навыков чтения, счета и письма, позволяющих решать человеку простейшие жизненные задачи, связанные с его взаимодействием с окружающей средой. Позже это определение было дополнено, а значимость функциональной грамотности прописана в документах. Так, об актуальности формирования функциональной грамотности, являющейся вектором обновления содержания образования, идет речь в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования и примерных рабочих программах учебных предметов, курсов, модулей [1]. Составляющими функциональной грамотности называют читательскую, математическую и естественно-научную грамотность, а также новые направления: глобальные компетенции и креативное мышление. В современном обществе читательская грамотность составляет основу функциональной грамотности и является неотъемлемой составляющей успешного развития личности [3]. Чтению отведена ключевая роль в развитии речи, мышления, воображения и эмоциональной сферы ребенка, оно помогает расширить словарный запас и улучшить навыки письма.

Стоит признать, что в настоящее время развитие читательской грамотности является одной из актуальных проблем современного образования. Современные российские школьники обладают базовым уровнем функциональной грамотности [2]. Российская школа по качеству общего образования уступает десяти странам-лидерам по числу выпускников основной школы, которые демонстрируют самые высокие результаты (не менее 11 %), и по числу учащихся, готовых к продолжению образования (в среднем в этих странах таких учеников 40 %) [4]. Сегодня любой ребенок, имея свободный доступ к интернет-ресурсам, с интересом знакомится с ярким и коротким контентом самого разного содержания, зачастую, не требующим от него проведения анализа, синтеза и обобщения. Художественную литературу и научно-познавательные статьи современные дети читают без желания и в небольшом количестве. Поэтому перед образовательной организацией и непосредственно перед учителем начальных классов встает сложная задача по созданию определенных психолого-педагогических условий и подбору наиболее эффективных механизмов, способствующих развитию читательского интереса у учеников начальной школы. При этом следует говорить не просто о развитии необходимых качеств, а о формировании умелого взаимодействия со средой, в которой растет ученик. Современные младшие школьники должны владеть компетенциями XXI в.: уметь искать и извлекать информацию, интерпретировать ее, осмысливать и оценивать содержание и форму изучаемого текста, при возможности информацию из текста использовать в жизни [5].

К числу необходимых психолого-педагогических условий и механизмов, влияющих на формирование читательской грамотности учащихся начальной школы, можно отнести следующие:

– создание атмосферы, в которой чтение будет восприниматься как интересное и увлекательное занятие, чтобы каждый ребенок смог в полной мере насладиться процессом чтения;

- развитие мотивации к чтению, помогающее младшим школьникам понять, какое значение имеет чтение и почему оно важно для их развития;
- создание образовательной среды, позволяющей каждому ученику иметь постоянный свободный доступ к разнообразной литературе – книгам, журналам, газетам и др.;
- индивидуальный подход, дающий возможность каждому ученику не только научиться читать, но и полюбить чтение при условии оказания ему своевременной поддержки и помощи;
- сотрудничество с родителями, подтверждающее, что семейное чтение очень важный аспект культурного воспитания;
- использование инновационных технологий, методов и приемов, выбор которых должен быть таким, чтобы в процессе работы в ребенке произошли изменения, которые не только повысят результаты обучения, но и помогут сделать процесс чтения более интересным и доступным.

В разделе «Требования к условиям реализации программы начального общего образования» федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования прописана необходимость использования в образовательной деятельности современных образовательных и информационных технологий [1]. Из этого следует, что традиционная схема «учитель – ученик – учебник» в современной школе дополняется еще одним важным звеном под названием «компьютер». Современные образовательные и информационные технологии могут быть включены в любой этап урока: при объяснении нового материала, во время проведения закрепления, организации повторения или контроля за усвоением знаний, при отработке определенных умений и навыков. Удобство и результативность их использования были отмечены и во время организации дистанционного обучения.

Одним из удачных вариантов использования информационных технологий могут быть авторские онлайн-тренажеры по формированию и развитию читательской грамотности младших школьников, разработанные доцентом Института психологии и образования Казанского федерального университета Л.А. Камаловой, которые позволяют учителю легко и быстро организовать активную работу обучающихся на уроках литературного чтения.

Цель исследования. Экспериментально проверить эффективность разработанных авторских онлайн-тренажеров по формированию и развитию читательской грамотности младших школьников.

Методы исследования. В рамках исследования использованы количественные методы исследования, а именно анонимное анкетирование 32 учащихся 2 класса МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» (г. Великие Луки, Псковская область). На основе авторских онлайн-тренажеров проведено исследование уровня развития читательской грамотности младших школьников. Учащимся были предложены 15 тренажеров, в каждом из которых содержалось по 10 вопросов. Задания, предлагаемые ученикам, были составлены в строгом соответствии с содержанием программы по литературному чтению, четко про-

думаны и структурированы, в них содержались разные подходы к преподнесению заданий, имелись разнообразные варианты ответов. Вопросы точно соответствовали выбранному тексту, были направлены на отработку умения раскрывать основную идею текста, отмечать характерные особенности главных героев, обеспечивали выявление представления о последовательности событий, которые описываются в тексте, устанавливали смысловые связи содержания данного текста, например, с пословицами или поговорками, подталкивали к необходимости работы со словарем для определения значения того или иного незнакомого слова, стимулировали развитие логического мышления. При выполнении заданий тренажера у каждого школьника автоматически определялось количество заработанных баллов и появлялось описание уровня развития его читательской грамотности. Тренажер фиксировал допущенные учеником ошибки и после завершения работы предлагал познакомиться с правильными ответами. Ребенок, который хотел улучшить свой результат, имел возможность отработать сложные участки еще раз, так как количество выполнений тестового задания в тренажере было не ограничено. После завершения работы каждый из учащихся мог ознакомиться с правильными вариантами ответов.

Результаты исследования. На рисунке 1 представлена диаграмма, показывающая уровень развития читательской грамотности учеников 2 класса на примере двух произведений разных жанров.

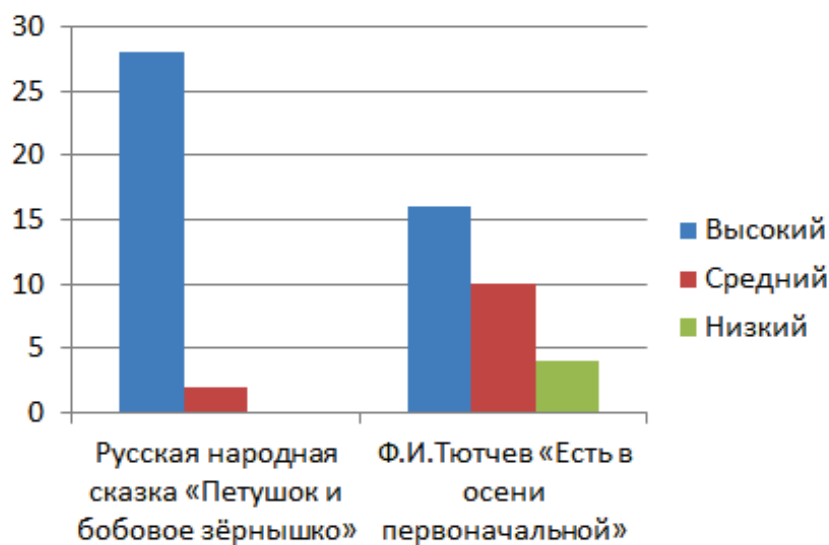


Рис. 1. Сравнение уровня развития читательской грамотности на примере разных жанров

Данные результаты говорят о том, что ученики довольно легко справляются с заданиями, основанными на понимании текста сказки о животных, но сталкиваются с трудностями при работе со стихотворными текстами.

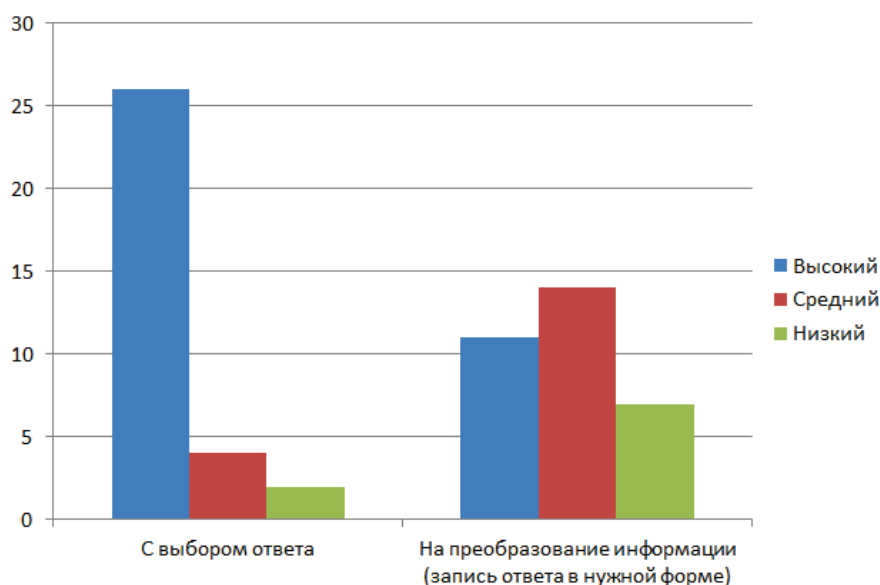


Рис. 2. Сравнение уровня развития читательской грамотности на примере разных видов заданий

Соответствующая диаграмма (рис. 2) показывает, что детям этого возраста проще справиться с заданиями, требующими выбора одного правильного ответа из ряда предложенных, но преобразовать информацию для того, чтобы оформить запись ответа в нужном виде, им достаточно сложно.

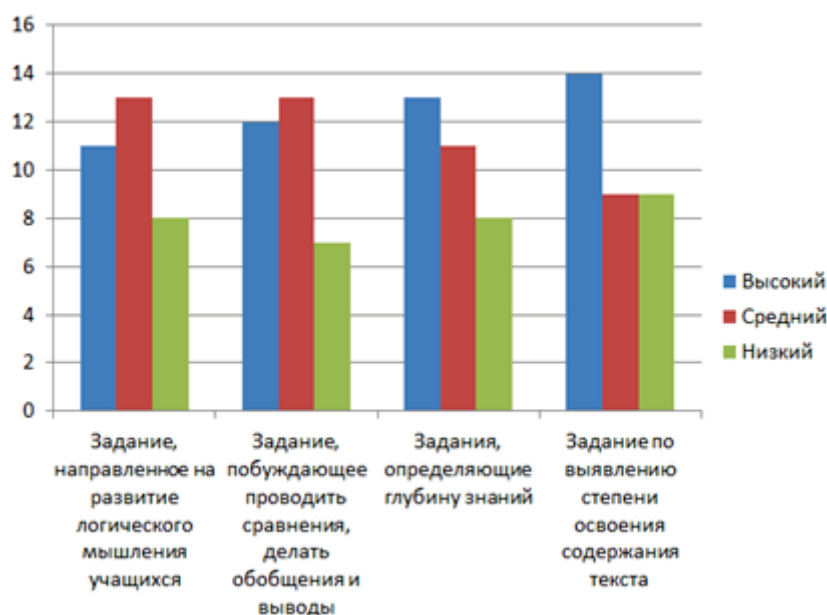


Рис. 3. Результаты выявления уровня развития читательской грамотности

Данные указанной выше диаграммы (рис. 3) показывают результаты использования в тренажерах тестовых заданий, требующих от учащихся размышления над ответом, актуализации имеющихся у них знаний. Чтобы понять полученные результаты, необходимо учитывать, что существует четыре главных умения, которыми характеризуется грамотность чтения и которыми должен овладеть каждый ученик:

- 1) ориентирование в содержании текста и понимание его целостного смысла;
- 2) нахождение в тексте нужной информации;
- 3) правильное толкование текста;
- 4) размышление о содержании текста и его оценивание.

Ученики второго класса еще в начале пути по формированию необходимых умений при работе с текстами, важно, чтобы в процессе обучения в каждом ребенке произошли изменения, характеризующиеся не только запасом приобретенных знаний, жизненным опытом, но и характером выполняемой им деятельности, его отношением к этой деятельности, уровнем его познавательных интересов, готовностью к самообучению и самовоспитанию. В этом возрасте чувствовать позитивное отношение к себе со стороны окружающих необходимо каждому ребенку. Поэтому коммуникативно-деятельностный подход, позволяющий организовать учебный процесс, в ходе которого учащиеся активно взаимодействуют не только с учителем, но и между собой, выдвигается на первый план и становится актуальным. Используемые на уроках литературного чтения онлайн-тренажеры помогают сделать их более живыми, интересными, насыщенными, позволяют ученикам улучшать полученные результаты, помочь тем, кто нуждается в поддержке и помощи, тем самым работа по формированию читательской компетентности учеников начальной школы, их восприятие себя как грамотного читателя, который способен к творческой деятельности, становится еще более значимой.

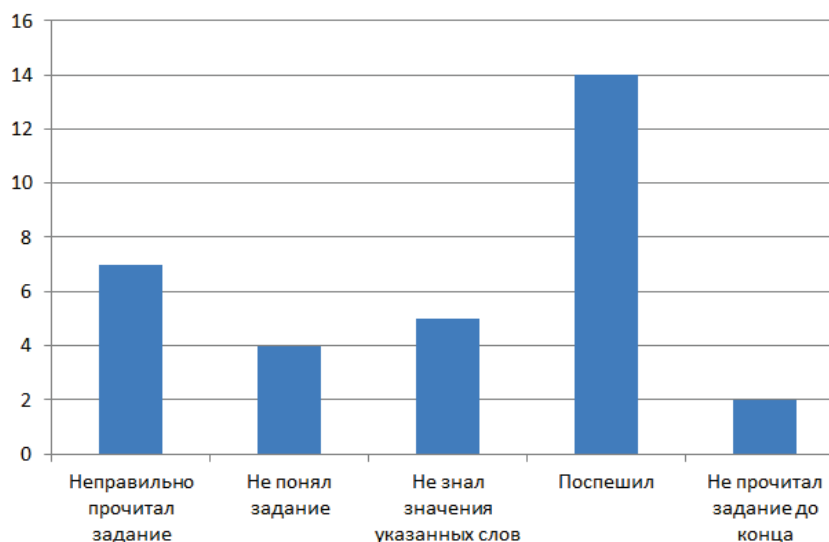


Рис. 4. Причины, влияющие на определение правильного уровня развития читательской грамотности младших школьников

Благодаря тому, что работа с онлайн-тренажерами позволяет учителю быстро обработать ответы учеников, был проведен анализ полученных результатов, в ходе которого удалось выяснить, что существует несколько причин, влияющих на результат каждого ученика. Ответы, данные учениками, отражены в диаграмме, представленной выше (рис. 4). Они помогли учителю своевременно

скорректировать деятельность учеников, позволили дать им нужные советы и рекомендации.

Заключение. Проведенная работа и полученные результаты говорят об эффективности использования на уроках литературного чтения компьютерной поддержки в виде онлайн-тренажеров. Такая форма работы нравится детям, выполняется ими с удовольствием без принуждения со стороны учителя. Дети с интересом разбирают предлагаемые задания, радуются собственным успехам и успехам одноклассников. При такой организации работы даже если что-то у ученика не получается с первого раза, это не огорчает ребенка, а мотивирует к повторному выполнению с целью улучшения результата. В ходе проводимой работы ученики с удовольствием общаются между собой, параллельно помогая друг другу осваивать тонкости выполнения работы на персональном компьютере: работа с мышкой, ввод текста с клавиатуры (заглавная и прописная буква, цифры, знаки препинания), использование полосы прокрутки. Данные онлайн-тренажеры можно рекомендовать педагогам начальной школы для систематического использования на уроках литературного чтения с целью развития читательской грамотности учащихся 1–4 классов, для подготовки к контрольным итоговым работам по качеству чтения и пониманию текста.

Литература

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>.
2. Вершловский С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140–144.
3. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
4. Колесова О.В. Формирование читательской грамотности у младших школьников / О.В. Колесова, А.А. Касимова // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 11 (76). – С. 26.
5. Универсальные компетентности и новая грамотность / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина, при участии К.О. Баранникова, Н. Зишла, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.

УДК 159.9

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

РЕГУЛЯЦИЯ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ДЕФЕКТОЛОГАМИ ПРИ ОБЩЕНИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Проблема исследования. Общение, согласно классике отечественной психологии [3], создает условия для оптимальной организации труда, обеспечивает ее поддержку. Любое общение как деятельность и как процесс реализуется на фоне тех или иных психических состояний общающихся. Общающиеся воздействуют друг на друга и на себя

с помощью внешних и внутренних средств [2], что также может иметь отражение в специфике состояний. Обе сферы жизнедеятельности человека – коммуникативная и эмоциональная – образуют единую систему взаимодействия с окружающим миром [4]. Профессиональная деятельность дефектологов протекает в условиях тесного взаимодействия и общения с коллегами и с детьми, имеющими нарушения в развитии. При подготовке профессионалов в сфере «человек-человек» (дефектологи) в рамках образовательного процесса все усилия направлены на развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Однако это не дает полного представления об успешности в дефектологии, которая в определенной мере определяется способностью понимать эмоциональный мир собеседника, умением регулировать психические состояния – свои и других людей, вырабатывать и использовать приемы саморегуляции для достижения положительного результата взаимодействия и решения трудовых задач. **Цель исследования:** изучить, какие стили, типы саморегуляции психических состояний используют дефектологи при общении с детьми, коллегами в условиях реализации своей профессиональной деятельности. **Методы исследования:** в рамках эмпирического исследования мы использовали количественные и качественные методы, а именно статистический анализ средних, корреляционный анализ, метод контент-анализа. **Выводы и рекомендации.** Было выявлено, что работающие дефектологи обладают высоким уровнем сформированности навыка рефлексии. Они достаточно корректно и адекватно могут распознавать, осознавать и идентифицировать свои переживания, чувства, а также переживания, эмоции других людей. Общий уровень эффективности саморегуляции у них высокий, в большей степени им удастся регулировать протекание психических процессов и переживания. Успешность саморегуляции обеспечивается когнитивными процессами (программирование действий) и личностными качествами (гибкость и настойчивость в достижении цели деятельности). Типы приемов саморегуляции у дефектологов следующие: актуализация позитивных образов и воспоминаний, самовнушение и самоприказы, активная разрядка и общение. Результаты исследования могут быть использованы при подготовке дефектологов, а также самими дефектологами при организации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: общение, психические состояния, дефектологи, саморегуляция, рефлексия, регуляция психических состояний.

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

REGULATION OF MENTAL STATES BY DEFECTOLOGISTS WHEN COMMUNICATING IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

Abstract. Research problem. Communication, according to the classic of Russian psychology [3], creates conditions for optimal organization of labor and ensures its maintenance. Any communication, both as an activity and as a process, is realized against the background of certain mental states of those communicating. Communicators influence each other and themselves by external and internal means [2], which can also be reflected in the specifics of states. Both spheres of human life, communicative and emotional, form a single system of interaction with the outside world [4]. The professional activities of defectologists take place in conditions of close interaction and communication with colleagues and with children with developmental disorders. When training professionals in the “person-to-person” sphere (defectologists) within the framework of the educational process, all efforts are aimed at developing universal, general professional and professional competencies. But this does not give a complete picture of success in defectology, which to a certain extent is determined by the ability to understand the emotional world of the interlocutor, the ability to regulate the mental states of oneself and others, to develop and use self-regulation techniques to achieve a positive result of interaction and solve work problems. **Purpose of the study:** to study what styles and types of self-

*regulation of mental states are used by defectologists when communicating with children and colleagues in the context of their professional activities. **Research methods:** as part of the empirical study, we used quantitative natural and qualitative methods, namely, statistical analysis of averages, correlation analysis, content analysis method. **Conclusions and recommendations.** It was found that working defectologists have a high level of reflection skills. They can quite correctly and adequately recognize, realize and identify their experiences, feelings, as well as the experiences and emotions of other people. The overall level of self-regulation efficiency is high; it is possible to regulate the flow of mental processes and experiences to a greater extent. The success of self-regulation is ensured by cognitive processes (action programming) and personal qualities (flexibility and perseverance in achieving the goal of the activity). The types of self-regulation techniques used by defectologists are the following: updating positive images and memories, self-hypnosis and self-orders, active relaxation and communication. The results of the study can be used in the training of defectologists, as well as by defectologists themselves when organizing professional activities.*

***Keywords:** communication, mental states, defectologists, self-regulation, reflection, regulation of mental states.*

Введение. Профессиональная деятельность дефектологов напрямую связана со взаимодействием с детьми, имеющими различные нарушения в развитии, начиная от легких речевых нарушений и заканчивая тяжелыми формами нарушений интеллекта, опорно-двигательного аппарата, речи и комплексными нарушениями. Специалисты дефектологического направления работы тесно взаимосвязаны между собой, вступают в дискуссии, обсуждения, планируя свои трудовые задачи. С одной стороны, вся их профессиональная деятельность сопровождается регулярным общением, с другой – и само общение выступает как деятельность.

Общение в работе специалистов дефектологического профиля определяет успешность реализации профессиональной деятельности и успешность коррекционного, воспитательного и учебного процессов. Коммуникативная компетентность помогает решать профессиональные задачи на основе общения и взаимодействия с отдельными субъектами [1]. Общение создает условия для оптимальной организации труда, обеспечивает ее поддержание [3].

Большую роль в общении и взаимодействии с другими людьми играет способность к управлению собой, своим поведением и состоянием. Любое общение как деятельность и как процесс реализуется на фоне тех или иных психических состояний общающихся либо детерминирует появление определенного эмоционального фона, отклика, реакции на ситуацию общения. Общающиеся воздействуют друг на друга и на себя с помощью внешних и внутренних средств [2], что также может иметь отражение в специфике состояний. Говоря о профессиональной деятельности дефектологов, отметим, что корректное, грамотное выстраивание общения с детьми во время коррекционного или учебного процесса возможно при наличии оптимальных для данных условий психических состояний и сформированных способностей, навыков саморегуляции. Все это в купе может обуславливать успешность такого взаимодействия.

В связи с вышесказанным целью исследования является изучение стилей, типов и эффективности саморегуляции психических состояний дефектологов при общении с детьми, коллегами в условиях реализации профессиональной деятельности.

База исследования. Испытуемыми были специалисты дефектологической направленности (логопеды, дефектологи, специальные психологи и воспитатели детских садов) – 30 человек от 22 до 45 лет.

Методы и методики исследования. Для оценки интенсивности психических состояний использовался опросник А.О. Прохорова «Рельеф психического состояния» (краткий вариант). Саморегуляция исследовалась с помощью следующих методик: опросник В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020», методика «Типология саморегуляции психических состояний» (А.О. Прохоров, А.Н. Назаров), методика «Эффективность саморегуляции психических состояний» (А.О. Прохоров, А.Н. Назаров). Анализировались средние выборки по каждому измеряемому показателю и их корреляции (по Пирсону). Данные обрабатывались с применением SPSS 2022.

Ход исследования. Испытуемые в течение дня оценивали свои психические состояния, связанные с различными ситуациями общения (групповые, фронтальные, индивидуальные занятия с детьми, собрания с родителями, совещания). В отдельное время они заполняли методики по саморегуляции.

Результаты исследования. Рассмотрим особенности саморегуляции поведения и психических состояний у дефектологов (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность характеристик саморегуляции у дефектологов

Стиль саморегуляции	Средние значения
Планирование целей	13,5
Моделирование значимых условий достижения целей	11,9
Программирование действий	15,9
Оценивание результатов	12,3
Гибкость	14,2
Надежность	10,3
Настойчивость	15,4
Типология саморегуляции	
Пассивный отдых	9,7
Актуализация позитивных образов и воспоминаний	12,1
Самовнушение/самоприказы	11,3
Активная разрядка	9,8
Размышление-рассуждение	9,6
Отключение-переключение	9,0
Общение	10,1
Пассивная разрядка	5,6
Эффективность саморегуляции	
Психические процессы	30,6
Физиологические проявления	22,6
Переживание	31,6
Поведение	27,1
Общий уровень эффективности саморегуляции	111,9

Саморегуляция поведения и психических состояний у дефектологов в основном опирается на когнитивно-регуляторные процессы, связанные с планированием целей своей профессиональной деятельности и программированием действий для достижения поставленной цели и решения текущих трудовых задач. Саморегуляция реализуется благодаря стилевым особенностям, а именно личностно-регуляторным свойствам, гибкости и настойчивости. У дефектологов есть возможность перестраивать, вносить коррекцию в систему саморегуляции при возникающих сложностях в общении в профессиональной деятельности. Они проявляют упорство и решительность в достижении поставленной цели деятельности.

Анализ данных показал, что дефектологи не всегда прибегают к осознанной саморегуляции, некоторые из них не могли стабилизировать свое психическое состояние. Для восстановления сил, выведения себя на оптимальный уровень, позволяющий продолжать занятия с детьми, используются в основном приемы самовнушения, актуализации позитивных образов или воспоминаний. Многие отмечают сам процесс общения как способ регуляции своего психического состояния.

Говоря об эффективности саморегуляции у дефектологов, отметим, что общий ее уровень достаточно высокий, особенно им удастся регулировать такие составляющие психического состояния, как психические процессы, физиологические проявления, переживания. Менее успешно дефектологам удается регулировать свое поведение.

Далее рассмотрим динамику интенсивности психических состояний в течение одного рабочего дня дефектолога (рис. 1).

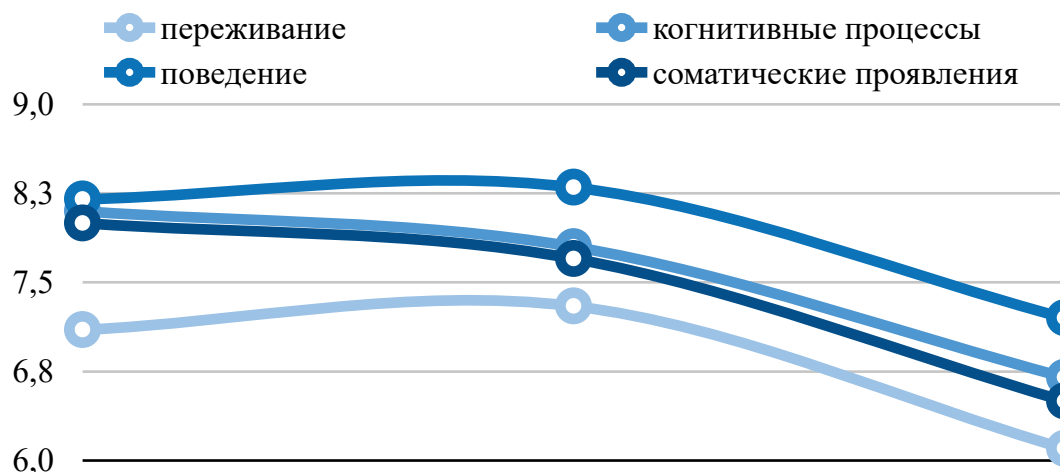


Рис. 1. Динамика характеристик психических состояний дефектологов в течение рабочего дня

В начале рабочего дня дефектологи переживают состояния высокой интенсивности (радость, бодрость, активность и т. д.), к середине дня интенсивность состояний немного снижается, а к концу дня отмечается выраженный спад (усталость, утомление, ожидание выходных, спокойствие и т. д.). При этом

такие характеристики состояний, как поведение и переживания, к середине рабочего дня повышают свою интенсивность. Это связано со спецификой профессиональной деятельности дефектологов. Как правило, этот временной период связан с активным включением во взаимодействие с детьми и с общением с ними. Дефектологи актуализируют свой потенциал и ресурсы для работы с детьми, требующей максимальной вовлеченности и активности. И к концу дня резкий спад состояний обусловлен, скорее всего, «выхлопом» энергии на занятиях и наступившим истощением.

Проанализируем, как же взаимосвязаны способности к саморегуляции и психические состояния, переживаемые дефектологами в различных ситуациях общения в профессиональной деятельности. Корреляции проводились для каждого временного среза.

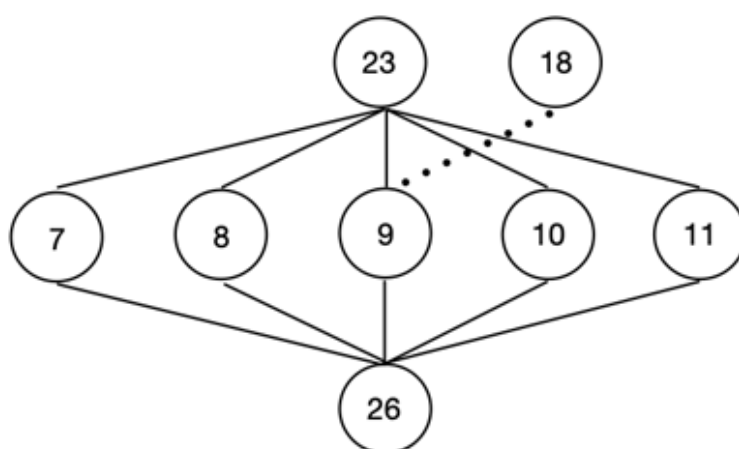


Рис. 2. Структура взаимосвязи характеристик саморегуляции поведения, психических состояний и ее эффективности: 7 – эффективность саморегуляции психических процессов, 8 – эффективность саморегуляции физиологических проявлений, 9 – эффективность саморегуляции переживаний, 10 – эффективность саморегуляции поведения, 11 – общий уровень эффективности саморегуляции, 18 – общение (тип саморегуляции), 23 – оценка результатов деятельности (стиль саморегуляции), 26 – настойчивость (стиль саморегуляции)

На рисунке 2 представлена корреляционная плеяда, отражающая обусловленность эффективности саморегуляции стилевыми предпочтениями. Все выявленные взаимосвязи имеют статистическую значимость $p < 0,05$. Эффективность саморегуляции психических состояний обеспечивается у дефектологов как когнитивно-регуляторными (показатель 23), так и личностно-регуляторными процессами (показатель 26). Развитая и адекватная оценка себя, своих действий и результатов своей деятельности, проявление упорства, решительности в достижении цели и задач позволяют дефектологам регулировать свое психическое состояние и поведение при реализации своих трудовых функций. Выявлена и обратная связь между показателями «эффективность регуляции переживаний» и «общение» (тип саморегуляции), т. е. дефектологи, вступая в коммуникативный процесс, снижают эффективность саморегуляции своих переживаний, им сложнее

управлять своими эмоциями и психическим состоянием. Учитывая тот факт, что основное время на работе у них проходит во взаимодействии и общении с детьми, можно говорить о том, что именно в процессе реализации профессиональной деятельности им сложно регулировать свои психические состояния и поведение.

Рассмотрим, как же взаимосвязаны характеристики саморегуляции с характеристиками психических состояний у дефектологов (рис. 3).

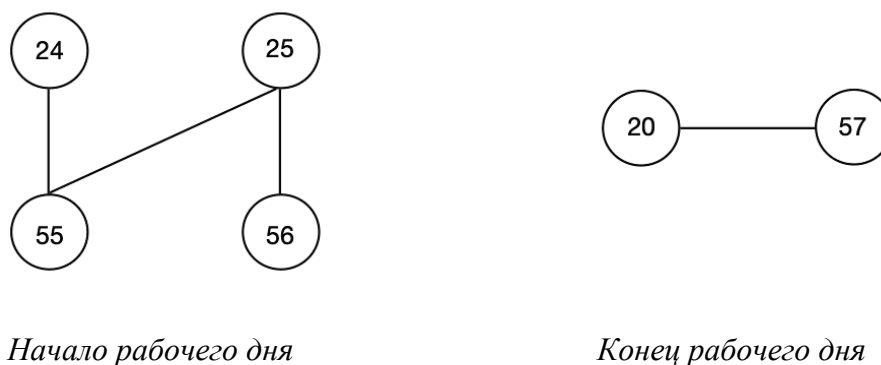


Рис. 3. Структура взаимосвязи характеристик саморегуляции и психических состояний у дефектологов: 20 – планирование целей деятельности (стиль саморегуляции), 24 – гибкость (стиль саморегуляции), 25 – надежность (стиль саморегуляции), характеристики психических состояний: 55 – активизация когнитивных процессов, 56 – поведенческие реакции, 57 – соматические процессы

Выявлены взаимосвязи характеристик стилей саморегуляции с характеристиками психических состояний в начале и конце рабочего дня. В начале рабочего дня дефектологи, опираясь на личностно-регуляторные качества, регулируют свое состояние на уровне активизации когнитивных процессов и поведенческих реакций, т. е. мы можем говорить о предварительной настройке себя на выполнение рабочих задач, требующих большой включенности. В середине рабочего дня не выявлены корреляции между показателями саморегуляции и психических состояний. Возможно, это связано с тем, что в ситуации общения с детьми при тесном с ними взаимодействии дефектологи находятся в состояниях, оптимальных для эффективной деятельности, о чем говорилось выше. В конце рабочего дня выявлена одна взаимосвязь между показателями саморегуляции и психических состояний. Соматические реакции стабилизируются включением когнитивных процессов по планированию целей деятельности.

Выводы. Общий уровень эффективности саморегуляции у дефектологов высокий, в большей степени им удастся регулировать протекание психических процессов и переживания. Успешность саморегуляции обеспечивается когнитивными процессами (программирование действий) и личностными качествами (гибкость и настойчивость в достижении цели деятельности). Типы приемов саморегуляции у дефектологов следующие: актуализация позитивных образов и воспоминаний, самовнушение и самоприказы, активная разрядка и общение. Динамика интенсивности состояний дефектологов отражает специфику професси-

ональной деятельности. Такие характеристики состояний, как поведение и переживания, к середине рабочего дня повышают свою интенсивность, что объясняется включенностью и вовлеченностью в процесс общения и взаимодействия с детьми в этот временной промежуток. Характеристики саморегуляции и психических состояний, переживаемых в разных ситуациях общения и взаимодействия с детьми и коллегами, коррелируют в основном только в начале рабочего дня.

Литература

1. Буравлева Н.А. Развитие коммуникативной компетентности обучающихся в ходе образовательного процесса / Н.А. Буравлева // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2015. – № 3. – С. 205–209.

2. Журавлев И.В. Теория речевого общения Е.Ф. Тарасова: методология и перспективы развития / И.В. Журавлев // Вопросы психолингвистики. – 2020. – № 2 (44). – С. 16–26.

3. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.

4. Титова О.А. Особенности коммуникативной сферы студентов вуза / О.А. Титова, Н.Н. Васягина // Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020. – Ч. 3. – С. 246–249.

УДК 159.9

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

*А.Н. Назаров, аспирант,
Казанский национальный исследовательский технический университет
имени А.Н. Туполева – КАИ,
г. Казань, Россия*

ТИПИЧНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Проблема исследования. Грамотное выстраивание образовательного процесса в XXI в. становится глобальной проблемой. В эпоху огромного потока информации и цифровых устройств крайне важно уметь выстраивать эффективную коммуникацию и понимать причинно-следственные связи, вызванные тем или иным состоянием субъекта. Выявляя типичные психические состояния в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса, мы способны понимать природу их деятельности. Это дает нам возможность не только корректировать взаимодействие субъектов образовательного процесса, но и влиять на его эффективность. **Цель исследования:** выявить и проанализировать типичные психические состояния, возникающие в процессе взаимодействия субъектов образовательного процесса. **Методы исследования:** нами были использованы количественные и качественные методы исследования. Было проведено анонимное анкетирование более 150 человек и проанализировано более 230 психических состояний. **Выводы и рекомендации.** Были выявлены типичные психические состояния, которые возникают у студентов разных направлений подготовки в начале, середине и конце образовательного процесса, а также в межличностном общении, при публичном выступлении, групповом принятии решений, общении через мессенджеры и в других ситуациях, связанных с образовательным процессом. На основе выявленных

типичных состояний можно выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы эффективность усвоения учебного материала была высокой.

Ключевые слова: психические состояния, образовательный процесс, взаимодействие, типология.

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

*A.N. Nazarov, graduate student,
Kazan Research National Technical University named after A.N. Tupolev – KAI,
Kazan, Russia*

A TYPICAL PAINFUL CONDITION IN THE PROCESS OF INTERACTION BETWEEN SUBJECTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. Research problem. Competently building the educational process in the 21st century will become a global problem. In the era of transmitting a flow of information and digital devices, it is important to be able to adjust the balance of communication and understand the cause-and-effect relationships caused by a particular state of the subject. By identifying typical painful conditions in the process of interaction between subjects of the educational process, we can understand their nature. activity. All this makes it possible not only to adjust the interaction of the subjects of the formative process, but also to influence its effectiveness. **The purpose of the study** is to identify and monitor typical painful conditions that arise during the interaction of subjects of the educational process. **In our research methods** we used quantitative and qualitative research methods. An anonymous survey of more than 150 people was conducted and more than 230 patients were analyzed. **Conclusions and recommendations.** Typical disease states have been identified that lead subjects to begin preparation at the beginning, in the middle and at the end of the educational process, as well as in interpersonal, public manifestation, group manifestation, communication through other messengers and the organized educational process. Based on the identified typical conditions, it is possible to develop the educational process in such a way that the efficiency of determining the basic material is higher.

Keywords: disease state, educational process, interaction, typology.

Введение. Профессия преподавателя всегда считалась самой престижной профессией. Преподаватель – это та профессия, которая создает человеческий капитал и в то же время встроена в рынок труда. От качества работы преподавателя очень многое зависит, при этом коммуникация в образовательном процессе выходит на первый план.

Все это становится максимально востребованным в эпоху цифровизации, когда процесс взаимодействия субъектов выходит на первое место. Коммуникация и раньше была значимым инструментом донесения информации, но сейчас, когда подрастающее поколение все больше и больше проводит время в виртуальном мире, значимость коммуникации резко повышается. Мы предполагаем, что взаимодействие субъектов образовательного процесса может происходить эффективнее, если выявить типичные психические состояния, связанные с этим процессом.

Данная область требует внимательного изучения, одним из подходящих направлений может стать исследование психических состояний, возникающих в процессе общения. На наш взгляд, образовательный процесс напрямую с этим связан, так как коммуникация – это неотъемлемая часть процесса образования. Наше исследование поможет более детально понять и выделить, какие состояния

студенты испытывают в образовательном процессе и какие из них можно назвать типичными.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 197 студентов гуманитарных и технических направлений. Что касается гуманитарных направлений, соотношение девушек и парней – 86 и 14 % соответственно, что в целом характерно для данных направлений. Что касается технических направлений, соотношение девушек и парней – 40 и 60 % соответственно, что в целом характерно для данных направлений. Если честно, мы ожидали увидеть меньшее число девушек, выбирающих технические направления, но, видимо, тенденция востребованности технических специалистов приводит в эту сферу все больше девушек.

В ходе исследования были выявлены типичные психические состояния, которые мы проанализировали и готовы представить в данной статье. Опросник содержал открытые вопросы, ответы на которые были проанализированы. Инструкция к опроснику: перед вами опросник, касающийся общения и психических состояний, переживаемых в процессе общения. Прочитайте каждый вопрос внимательно, отвечая на него, вспомните себя и свои переживания (эмоции, психические состояния) в различных ситуациях и условиях общения.

Например, «Какие психические состояния вы относите к состояниям общения / испытываете в процессе общения? Перечислите их».

В таблице 1 приведены наиболее часто встречающиеся типичные психические состояния, которые называли студенты гуманитарных направлений (мы провели количественный анализ, который представлен ниже).

Таблица 1

Типичные психические состояния общения студентов гуманитарных направлений

Состояние	Количество ответов	Доля от общего числа опрошенных
Радость, веселье	91	0,61
Интерес, заинтересованность	78	0,52
Воодушевление, увлеченность, вдохновение	38	0,25
Скука	28	0,19
Вовлеченность, концентрация, внимательность, сосредоточенность	25	0,17
Спокойствие	23	0,15
Грусть, печаль, уныние	21	0,14
Стресс, напряжение	20	0,13
Тревога	18	0,12
Волнение	18	0,12
Остальные	355	
Всего	710	

На первое место студенты гуманитарных направлений ставят такие состояния общения, как радость и веселье. На втором месте идут интерес и заинтере-

сованность, на третьем – воодушевление, увлеченность и вдохновение. Стоит отметить, что большее количество психических состояний имеют положительную окраску, они приятны для человека. Также обращаем внимание на то, что мы взяли десять состояний, которые встречались максимальное количество раз. Всего же было изучено 226 состояний. При том, что в опросе приняли участие 150 человек, доля состояний на одного человека составляет 1,5.

Давайте рассмотрим также студентов технических направлений. Инструкция и вопрос были идентичными. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Типичные психические состояния общения студентов
технических направлений**

Состояние	Количество ответов	Доля от общего числа опрошенных
Не знаю / не ответили	15	0,33
Радость	11	0,24
Спокойствие	5	0,11
Интерес, увлеченность, умиротворение	5	0,11
Грусть	4	0,09
Активность	3	0,07
Усталость	3	0,07
Бодрость	2	0,04
Адекватность	2	0,04
Правильность	2	0,04
Доверие	2	0,04
Дружелюбность	1	0,02
Бодрость	1	0,02
Эмоции	1	0,02
Эмпатия	1	0,02
Стресс	1	0,02
Агрессия	1	0,02
Жалость	1	0,02
Внимание	1	0,02
Поддержка	1	0,02
Счастье	1	0,02
Терпимость	1	0,02
Остальные	13	
Всего	78	

Как известно, студенты технических специальностей сталкиваются с проблемами при дифференциации своих чувств, эмоций, состояний. Это подтверждает и наш опросник. Они не знают, как определить то или иное состояние, возникающее в процессе общения, или не могут ответить на вышеназванный вопрос. Скорее всего, это связано с трудностями в определении самого состояния. Поэтому «Я не знаю» ответило большее количество людей, состояние радости – на втором месте, спокойствия – на третьем. Если мы исключим первый вариант

ответа, то на третьем месте окажутся интерес, увлеченность, умиротворение. Мы видим, что для студентов технических специальностей также важно, чтобы общение вызывало положительные эмоции.

Судя по большому количеству состояний и их определений, студенты гуманитарных направлений более детально и дифференцированно понимают свои эмоции, чувства.

Если говорить о сравнении студентов гуманитарных и технических направлений, то, несмотря на различия в формулировках, студенты обоих направлений выделяют радость и веселье практически одинаково. Это означает, что ядром общения можно считать состояния радости и веселья. Касательно периферии стоит отметить те состояния, которые также встречались у двух направлений, – это интерес и заинтересованность.

Заключение. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что несмотря на разное понимание собственных состояний, чувств и эмоций, студенты разных направлений подготовки выделяют два состояния, которые проявляются при общении чаще всего. Это состояния радости и веселья, также у обеих групп выявлены состояния интереса и заинтересованности. Следовательно, мы можем сделать вывод, что данные состояния являются типичными для студентов. Эти состояния можно применять в учебной деятельности, поскольку она, как было сказано выше, подразумевает прямой контакт со студентом.

Литература

1. Кузьминов Я. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования / Я. Кузьминов, П. Сорокин, И. Фрумин // Форсайт. – 2019. – Т. 13. – № 2. – С. 19–41. – URL: <http://doi.org/10.17323/2500-2597.2019.2.19.41>.

2. Лучинкина А.И. Особенности коммуникативного поведения личности подростков / А.И. Лучинкина, Е.С. Руденко // Российский психологический журнал. – 2022. – Т. 19. – № 2. – С. 118–128.

3. Мыскин С.В. Структура и содержание профессионального общения / С.В. Мыскин // Вопросы психолингвистики. – 2020. – № 1 (43). – С. 54–63.

4. Титова О.А. Особенности коммуникативной сферы студентов вуза / О.А. Титова // Стратегические ориентиры современного образования. – Екатеринбург, 2020. – С. 246–249.

УДК 373.3

*Д.Р. Ахмеджанова, PhD, доцент,
А.А. Бочавер, кандидат педагогических наук, директор,
Центр исследований современного детства Института образования
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия*

РОЛЬ АКАДЕМИЧЕСКИХ УСПЕХОВ И РОДИТЕЛЬСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В СУБЪЕКТИВНОМ БЛАГОПОЛУЧИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. В последние годы усиливается внимание к детскому субъективному благополучию (СБ) в образовании (Поливанова, 2020). Исследования показывают связь между

детским СБ и академическими результатами, мотивацией, социально-эмоциональными навыками, самооффективностью и саморегуляцией (Cespedes et al., 2021; Chu et al., 2020; Kanonire et al., 2020). Характеристики родителей, такие как родительский стресс и удовлетворенность, также могут быть связаны с СБ (Озорнина и др., 2022). Существует дефицит исследований роли детского СБ, а также стресса и удовлетворенности родителей в отношении академических результатов, особенно для детей младшего школьного возраста. **Цель исследования** – выявить связи между СБ, саморегуляцией, самооффективностью, стрессом, удовлетворенностью родителей и результатами по математике и чтению у младших школьников в рамках лонгитюдного исследования факторов школьной неуспешности. **Метод исследования.** Выборку составили 2 475 учащихся четвертых классов (49,4 % девочек, 50,6 % мальчиков), а также 1 032 родителя (87 % матерей, 13 % отцов). **Инструменты.** СБ измерялось с помощью «Опросника субъективного благополучия в школе» (Kanonire et al., 2020; Канонир и др., 2022), а для оценки самооффективности использовались две шкалы «Опросника самооффективности в начальной школе» (Akhmedjanova, 2024). Саморегуляция измерялась с помощью «Опросника саморегуляции обучения в начальной школе» (Akhmedjanova, Lizupova, 2024). Для оценки математической и читательской грамотности использовался инструмент «Прогресс» (Федерякин и др., 2021; Бакай и др., 2023). Для измерения стресса и удовлетворенности у родителей использовалась «Шкала родительского стресса» (Bochaver et al., 2023). Для статистического анализа результатов использовался метод множественной регрессии. **Выводы.** Результаты исследования показали, что родительский стресс и родительская удовлетворенность связаны с детским СБ и эти связи варьируются в зависимости от пола ребенка. Такие факторы, как оценки по математике, самооффективность по математике и чтению и саморегуляция, положительно связаны с детским СБ в 4 классе. В то же время родительский стресс отрицательно связан с детским благополучием, особенно у девочек. В статье обсуждаются возможности использования результатов для повышения благополучия у младших школьников.

Ключевые слова: субъективное благополучие, родительский стресс, родительская удовлетворенность, самооффективность, саморегуляция, академические результаты.

**D.R. Akhmedzhanova, PhD, Associate Professor,
A.A. Bochaver, Candidate of Pedagogical Sciences, Director,
Center for Research on Modern Childhood of Institute of Education
of National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia**

ROLE OF ACADEMIC PERFORMANCE AND PARENTAL WELL-BEING IN SUBJECTIVE WELL-BEING OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

Abstract. An increasing attention is observed around children's subjective well-being (SWB) in educational contexts (Polivanova, 2020). Research shows associations between children's SWB and their academic outcomes, motivation, social-emotional skills, self-efficacy, and self-regulated learning (SRL; Cespedes et al., 2021; Chu et al., 2020; Kanonire et al., 2020). Parental stress and satisfaction also associate with children's SWB (Ozorina et al., 2022). There is a dearth of research on the role of elementary school children's SWB and parental stress and satisfaction in relation to academic achievement. **The purpose of this study** was to examine the relationship between SWB, SRL, self-efficacy, parental stress and satisfaction with academic outcomes of school students as part of the longitudinal study of school failure factors. **Research method.** The sample included 2 475 fourth-grade students (49,4 % girls, 50,6 % boys) and 1 032 parents (87 % mothers, 13 % fathers). **Tools.** The Subjective Well-Being Questionnaire (Kanonire et al., 2020; Kanonire et al., 2022) was used to measure SWB, and the Domain-Specific Self-efficacy Scales for Elementary School

(Akhmedjanova, 2024) to assess self-efficacy. To measure SRL, the Self-Regulated Learning Strategies Scale in Elementary School was used (Akhmedjanova, Lizunova, 2024). To assess mathematical and reading literacy, we used the "Progress" test (Federyakin et al., 2021; Bakai et al., 2023). The Parental Stress Scale (Bochaver et al., 2023) was used to measure parental stress and satisfaction. The multiple regression method was used to analyze data. **Conclusion.** The results showed that parental stress and satisfaction are associated with children's SWB, and these associations vary depending on the children's gender. Such factors as math grades, self-efficacy in math and reading, and SRL are positively associated with children's SWB in the 4th grade. While parental stress is negatively associated with child well-being, especially in girls. The report discusses how the results can be used to improve SWB in elementary school students.

Keywords: subjective well-being, parental stress, parental satisfaction, self-efficacy, self-regulated learning, academic achievement.

Введение. В последние годы усиливается тенденция роста внимания к детскому субъективному благополучию (СБ) в образовательных контекстах (Поливанова, 2020). Существует множество определений СБ и различные подходы его изучения. Исследования показывают связь между детским СБ и академическими результатами, мотивацией, социально-эмоциональными навыками, самооффективностью и саморегуляцией (Cespedes et al., 2021; Chu et al., 2020; Kanonire et al., 2020). С детским СБ могут быть связаны родительский стресс и удовлетворенность (Озорнина и др., 2022). В то же время существует недостаточное количество исследований, измеряющих детское СБ, а также родительский стресс и удовлетворенность по отношению к академическим достижениям, особенно для детей младшего школьного возраста.

Теоретический анализ литературы. Возросший интерес к детскому СБ отчасти обусловлен включением этого конструкта в исследования PISA, реализуемые Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР). В соответствии с представлениями ОЭСР, СБ выступает как совокупность показателей психологического, когнитивного, социального, физического и материального благополучия (Поливанова, 2020; OECD PISA, 2015). Притом, что существуют слабые связи между общим СБ и академическими результатами (Канонир и др., 2022), К.Н. Поливанова (2020) обращает внимание на парциальность этих связей, так как СБ включает в себя множество составных компонентов.

Детское СБ также связано с саморегуляцией и самооффективностью, которые вносят вклад в академическую успешность школьников. Лонгитюдное исследование китайских четвероклассников ($n = 1,090$) показало, что начальный уровень саморегуляции вносит значимый вклад в развитие читательских привычек и благополучия в будущем (Chu et al., 2020). С течением времени дети, у которых наблюдалось быстрое развитие навыков саморегуляции, показывали более высокие уровни чтения и благополучия. Авторы пришли к выводу, что развитие навыков саморегуляции помогает в поддержке читательских привычек и благополучия. Другое исследование с чилийскими подростками выявило, что конструкт самооффективности (уверенность учащегося в способности выполнять те или иные задания) выступает в роли медиатора между Я-концепцией и благополучием (Cespedes et al., 2021).

Другим важным фактором в развитии и поддержке детского СБ являются характеристики родителей (Озорнина и др., 2022). Особенный интерес представляет феномен родительского стресса, возникающий при нехватке родительских возможностей и ресурсов для решения родительских задач (Vochaver et al., 2023). Высокий родительский стресс негативно сказывается на качестве детско-родительских отношений и заботы о детях, что может привести к поведенческим и другим проблемам у детей.

Исследования отдельных компонентов СБ и показателей академических успехов детей, а также саморегуляции и мотивации проливают свет на природу связей между этими показателями. В то же время существует недостаток исследований роли характеристик родителей в отношении академических достижений и СБ, особенно среди российских детей начальной школы.

Цель исследования. Цель этого исследования – определить связи между СБ, саморегуляцией, самоэффективностью, родительским стрессом, родительской удовлетворенностью и академическими результатами учащихся в начальной школе. Исследование проводилось в рамках лонгитюдного исследования факторов школьной неуспешности (<https://ioe.hse.ru/failure-factors>).

База исследования. Выборку составили 2 475 учащихся четвертых классов общеобразовательных школ (49,4 % девочек, 50,6 % мальчиков), а также 1 032 родителя (87 % матерей, 13 % отцов). Для каждого учащегося было получено информированное согласие на участие в исследовании от родителей или официальных опекунов.

Методы и методики исследования. Для измерения СБ использовался «Опросник субъективного благополучия в школе» (Kanonire et al., 2020; Канонир и др., 2022), а для оценки самоэффективности – «Опросник самоэффективности в начальной школе» (Akhmedjanova, 2024). В данном исследовании использовались две шкалы опросника: самоэффективность по математике и по чтению. Для измерения саморегуляции использовался «Опросник саморегуляции стратегий обучения в начальной школе» (Akhmedjanova, Lizunova, 2024). Математическая и читательская грамотность оценивалась с помощью теста «Прогресс» (Федерякин и др., 2021; Бакай и др., 2023). Для измерения стресса и удовлетворенности родителей использовалась адаптированная «Шкала родительского стресса» (Vochaver et al., 2023). Все инструменты демонстрировали хорошие психометрические показатели и рекомендованы для использования. Для статистического анализа результатов использовался метод множественной регрессии.

Результаты исследования. По всей выборке множественная регрессия показывает положительные эффекты успехов по чтению, благополучия, самоэффективности по математике и пола ребенка на показатели по математике (табл. 1), а также отрицательные эффекты саморегуляции и типа поселения (в селах ниже баллы по математике, чем в крупных городах). По всей выборке множественная регрессия показывает положительный эффект на результаты по чтению успехов по математике и самоэффективности по математике и самоэффективности по чтению, а также пол ребенка вносит отрицательный факт (результаты по чтению выше у девочек).

Таблица 1
Результаты регрессионного анализа предикторов и их вклада в результаты по математике, чтению и детскому благополучию

	Математика				Чтение				Благополучие			
	β	SE	t	p	β	SE	t	p	β	SE	t	p
Интерцепт	14.12	5.22	2.71	0.007	28.86	4.87	5.92	< 0.001	26.06	4.79	5.44	< 0.001
Предмет (чтение/математика)	0.43	0.04	11.97	< 0.001	0.39	0.03	11.97	< 0.001	0.13	0.03	3.94	< 0.001
Детское благополучие*	0.16	0.04	3.94	< 0.001	-0.02	0.04	-0.46	0.64	-0.02	0.04	-0.46	0.64
Самозффективность по математике	0.96	0.15	6.38	< 0.001	0.33	0.15	2.25	0.02	0.37	0.14	2.59	0.009
Самозффективность по чтению	-0.09	0.16	-0.57	0.57	0.32	0.15	2.11	0.03	0.37	0.15	2.5	0.01
Саморегуляция	-0.14	0.05	-3.07	0.002	-0.03	0.04	-0.68	0.49	0.64	0.04	17.57	< 0.001
Родительский стресс	0.07	0.06	1.18	0.24	0.04	0.06	0.59	0.56	-0.12	0.06	-2.15	0.03
Родительская удовлетворенность	0.09	0.10	0.91	0.36	0.007	0.09	0.08	0.94	0.10	0.09	1.11	0.27
Родительское благополучие	0.02	0.04	0.26	0.79	-0.05	0.04	-1.21	0.23	0.07	0.04	1.68	0.09
Пол (ребенка)	1.34	0.65	2.05	0.04	-2.08	0.62	-3.37	< 0.001	-1.81	0.60	-2.99	0.003
Пол (родителя)	-1.91	1.11	-1.71	0.09	1.08	1.06	1.02	0.31	0.38	1.04	0.37	0.72
Тип поселения	-1.24	0.48	-2.58	0.01	0.05	0.46	0.11	0.91	0.16	0.45	0.35	0.73
R ²	0.32				0.25				0.41			
Adj. R ²	0.32				0.24				0.40			

* В регрессии для предиктора «благополучие» используется предиктор «чтение».

Также результаты множественной регрессии выявили положительный вклад на показатели детского СБ оценок по математике, самооффективности по математике и самооффективности по чтению, саморегуляции, а также отрицательные эффекты родительского стресса и пола ребенка (девочки более благополучные).

Был проведен отдельный анализ для мальчиков и девочек. У мальчиков множественная регрессия показывает положительный эффект успехов по чтению, самооффективности по математике и благополучия на показатели по математике, объясняя 32 % дисперсии, а также положительный эффект только успехов по математике на показатели по чтению, объясняя 24 % дисперсии. У мальчиков множественная регрессия показывает положительный эффект успехов по математике, самооффективности по математике и саморегуляции на показатели по благополучию, объясняя 39 % дисперсии.

У девочек множественная регрессия показывает положительный эффект успехов по чтению, самооффективности по математике и благополучия на показатели по математике, объясняя 32 % дисперсии, а также отрицательные эффекты саморегуляции и типа поселения (у детей в селах хуже показатели по математике). У девочек множественная регрессия показывает положительный эффект только успехов по математике, а также пограничный эффект самооффективности по математике на показатели по чтению, объясняя 27 % дисперсии. У девочек множественная регрессия показывает положительный эффект успехов по математике и саморегуляции, а также отрицательный эффект показателей родительского стресса на показатели по благополучию, объясняя 39 % дисперсии. Мы также провели отдельный анализ родительского стресса и удовлетворенности и выяснили, что они оказывают маленький, но значимый эффект на детское субъективное благополучие в 4 классе [$F(1029) = 9,11, p < .001$]. Увеличение уровня родительской удовлетворенности на 1 балл по шкале ведет к повышению детского СБ на 0,07 балла [$\beta_1 = 0,07, t(1029) = 2,19, p = .01$]. Увеличение уровня родительского стресса на 1 балл по шкале ведет к понижению детского СБ на 0,06 балла [$\beta_2 = -0,06, t(1029) = 0,02, p < .001$].

У мальчиков наблюдается маленький, но значимый эффект родительской удовлетворенности на детское СБ [$F(517) = 3,7, p = .02$]. Таким образом, увеличение уровня родительской удовлетворенности на 1 балл по шкале ведет к повышению детского СБ у мальчиков на 0,09 балла [$\beta_1 = 0,09, t(517) = 2,07, p = .04$]. У девочек наблюдается маленький, но значимый эффект родительского стресса на детское СБ [$F(509) = 6,47, p = .001$]. Таким образом, увеличение уровня родительского стресса на 1 балл по шкале ведет к понижению детского СБ на 0,08 балла у девочек [$\beta_2 = -0,08, t(509) = 0,02, p < .001$].

Заключение. Результаты по математике, а также самооффективность по математике и самооффективность по чтению, а также саморегуляции обучения вносят вклад в субъективное благополучие у четвероклассников. Родительский стресс и родительская удовлетворенность слабо, но значимо связаны с детским благополучием. Таким образом, увеличение родительского стресса связано с понижением детского благополучия. В свою очередь, увеличение родительской

удовлетворенности связано с повышением детского благополучия. Имеют место различия по полу: у мальчиков повышается уровень благополучия, когда выше уровень родительской удовлетворенности, а у девочек понижается уровень благополучия, когда выше уровень родительского стресса.

Основываясь на результатах этого исследования, мы можем сформулировать несколько рекомендаций для родителей и преподавателей. Во-первых, мы рекомендуем давать обратную связь мальчикам и девочкам по-разному, учитывая, что похвала для мальчиков ведет к более ощутимым результатам по их благополучию, а девочки острее реагируют на критику. Во-вторых, рекомендуется развивать у детей самоэффективность как отдельно по предметам, так и в отношении учебной деятельности в целом. В-третьих, следует помогать детям развивать навыки саморегуляции обучения, помогая им с организацией их среды обучения и времени, а также участвуя в обсуждении и выборе более эффективных стратегий усвоения новой информации и поддерживая навык обращения за помощью.

Литература

1. Бакай Е.А. Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности / Е.А. Бакай, Э.М. Юсупова, И.В. Антипкина // *Вопросы образования / Educational Studies Moscow*. – 2023. – № 1. – С. 8–28. – URL: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-8-28>.
2. Канонир Т.Н. Мониторинг субъективного благополучия в школе: оценка в рамках современной теории тестирования / Т.Н. Канонир, И.Л. Углова, А.А. Куликова // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 2022. – № 4. – С. 247–272.
3. Озорнина Н.Ю. К проблемам понятийного аппарата в исследованиях родительства в образовании / Н.Ю. Озорнина, К.А. Любичкая, А.А. Бочавер // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 2022. – № 2 (168). – С. 42–65.
4. Поливанова К.Н. Новый образовательный дискурс: благополучие школьников / К.Н. Поливанова // *Культурно-историческая психология*. – 2020. – Т. 16. – № 4. – С. 26–34. – DOI: 10.17759/chp.2020160403.
5. Федерякин Д.А. Измерение базовой математической грамотности в начальной школе / Д.А. Федерякин, Г.С. Ларина, Е.Ю. Карданова // *Вопросы образования*. – 2021. – № 2. – С. 199–226.
6. Akhmedjanova D. Domain-specific self-efficacy scales for elementary and middle school students / D. Akhmedjanova // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2024. – Vol. 17. – Is. 1. – P. 45–66. – URL: <https://doi.org/10.11621/pir.2024.0103>.
7. Akhmedjanova D. Development and initial validation of the self-regulated learning survey for elementary school students / D. Akhmedjanova, E. Lizunova // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. – 2024. – Vol. 21. – Is. 2. – P. 155–175. – URL: <https://doi.org/10.17323/1813-8918-2024-2-155-175>.
8. Bochaver A. Initial psychometric properties of the Parental Stress Scale examined using a sample of Russian mothers / A. Bochaver, D. Akhmedjanova, R. Bayramyan et al. // *Frontiers in Psychology*. – 2023. – Vol. 14. – DOI: 10.3389/fpsyg.2023.1202401.
9. Cespedes C. Relationship between self-concept, self-efficacy, and subjective well-being of native and migrant adolescents / C. Cespedes et al. // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 11. – Art. 620782.
10. Chu L. The longitudinal effect of children's self-regulated learning on reading habits and well-being / L. Chu, P.H. Li, M.N. Yu // *International Journal of Educational Research*. – 2020. – Vol. 104. – Art. 101673.

11. Kanonire T.N. Multicomponent framework for students' subjective well-being in elementary school / T.N. Kanonire, D.A. Federyakin, I.L. Uglanova // *School Psychology*. – 2020. – Vol. 35. – Is. 5. – P. 321–331.

12. OECD PISA 2015 Results: How's Life? Measuring Well-being. – Paris: OECD Publishing, 2017.

УДК 373

*А.А. Ахметжанова, магистр педагогических наук
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина,
г. Астана, Казахстан*

*И.В. Дворецкая, кандидат наук об образовании
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия*

*С.К. Жумажанова, магистр гуманитарных наук
Национальная академия образования имени И. Алтынсарина,
г. Астана, Казахстан*

*А.Ю. Уваров, доктор педагогических наук, профессор,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия*

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ ДЛЯ ЖИЗНИ И УЧЕБЫ В ИИ-НАСЫЩЕННОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ И ЕЕ ДОКАЗАТЕЛЬНОЕ ОЦЕНИВАНИЕ

Аннотация. Быстрое распространение цифровых инструментов, которые интенсивно используют методы искусственного интеллекта (ИИ), дает возможность автоматизировать многие виды работ, выполнение которых еще вчера считалось привилегией человека. Одновременно с этим, от обучаемых требуется решать более сложные задачи, выявлять фейки, анализировать результаты «интеллектуальной работы» умных цифровых инструментов (ИИ-инструментов). Это углубляет новый цифровой разрыв между теми, кто способен продуктивно использовать цифровые технологии, в том числе ИИ-инструменты, и теми, кто способен использовать их только для решения рутинных задач, не всегда контролируя полученные решения. Этот разрыв уже осознан педагогическим сообществом, и работа над его преодолением начата. Цель проводимого исследования – создание теоретической и практической основы для совершенствования оценки результатов обучения школьников, которые учатся и живут в цифровой среде, насыщенной ИИ-инструментами. В статье представлены первые результаты работы международного коллектива исследователей из Национальной академии образования имени И. Алтынсарина (г. Астана) и Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (г. Москва). Они включают сравнительный анализ обсуждаемых сегодня в мире расширений состава компетенций учащихся для жизни и учебы в ИИ-насыщенной среде. Результаты такого анализа служат основой для разработки доказательных свидетельств, которые необходимы для построения нового поколения инструментов оценивания информационно-коммуникационной компетентности обучающихся, действующих в ИИ-насыщенной среде, а также для выявления факторов, влияющих на формирование у современных школьников компетенций, необходимых для жизни и учебы в такой среде.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, основная школа, доказательное оценивание, компьютерное тестирование, оценка компетентности.

*A.A. Akhmetzhanova, Master of Education
National Academy of Education named after I. Altynsarin,
Astana, Kazakhstan
I.V. Dvoretzkaya, PhD in Education,
National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia
S.K. Zhumazhanova, Master of Arts,
National Academy of Education named after I. Altynsarin,
Astana, Kazakhstan
A.Yu. Uvarov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
National Research University Higher School of Economics,
Moscow, Russia*

COMPETENCY OF SCHOOLCHILDREN FOR AI-RICH DIGITAL ENVIRONMENT: ITS EVIDENCE-BASED ASSESSMENT

***Abstract.** The rapid spread of digital tools that intensively use artificial intelligence (AI) methods automate many types of work, previously considered as a human privilege. At the same time, there are demands on the ability of students to solve more complex problems, successfully identify fakes, and analyze the results of “intelligent work” performed using smart tools. This deepens the second digital divide between those who are able to productively use digital technologies, including those containing AI tools, and those who are able to use them only for routine tasks, not always controlling the results of the proposed computer solutions. This problem has already been realized in the pedagogical community, and work on it has begun. The aim of the research is to create a theoretical and practical basis for improving the assessment of learning outcomes of schoolchildren who study and live in a digital environment saturated with AI-tools and services. The report presents the first results of the work of an international team of researchers from the National Academy of Education named after I. Altynsarin (Astana) and the Institute of Education of the National Research University Higher School of Economics (Moscow), which include a comparative analysis of the extensions of students’ competencies for living and learning in an AI-rich environment, discussed today in the world. Based on this analysis, it is further planned to identify key factors influencing the formation of schoolchildren’s competencies necessary for living and studying in AI-rich environments, and to develop additional to existing evidence-based evidence to assess high-level skills.*

***Keywords:** information and communication competence, basic school, evidence-based assessment, computer testing, competency assessment.*

Введение. В педагогическом обществе широко известна концепция цифровых разрывов. С распространением средств информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) технологический разрыв (доступ к цифровым инструментам) ликвидируется. Однако при этом обостряются проблемы второго (различия в навыках, [4]) и третьего (различия в формировании культурного и социального капиталов, [10]) цифровых разрывов. В условиях широкого распространения интеллектуальных (умных) инструментов, или ИИ-инструментов, разрыв между теми, кто способен творчески и нестандартно использовать цифровые инструменты, и теми, кто использует их в лучшем случае рутинно, будет нарастать.

Этот факт хорошо осознается руководителями систем образования в мире, международными организациями [2]. Так, в 2021 г. все страны ЮНЕСКО подписали первое в истории соглашение по искусственному интеллекту, определяющее общие ценности и принципы, необходимые для обеспечения безопасного

развития и использования искусственного интеллекта. В 2022 г. организацией разработано руководство для лиц, ответственных за формирование образовательной политики, в котором приводятся рекомендации по наиболее эффективному использованию возможностей искусственного интеллекта и одновременному нивелированию рисков, связанных с использованием технологий ИИ в образовании. В настоящее время в ЮНЕСКО обсуждают рамку ИИ-компетенций для школьников и педагогов, которая будет утверждена в этом году. Кроме того, в текущем году Генеральной Ассамблеей ООН принята резолюция по искусственному интеллекту, направленная на расширение участия развивающихся стран в цифровом преобразовании, внедрение мер для соблюдения прав интеллектуальной собственности, а также прозрачности, предсказуемости, надежности работы систем искусственного интеллекта.

Согласно рекомендациям ОЭСР, базовые знания ИИ или «грамотность в области ИИ» следует преподавать на разных уровнях формального образования, в том числе в школах. Государственная политика призвана сыграть важную роль в содействии более широкому обучению со стороны работодателей, в обеспечении комплексного подхода к развитию навыков для ИИ на всех этапах жизненного цикла, от начального образования до обучения на протяжении всей жизни.

На уровне стран одним из распространенных образовательных трендов последних лет стало внедрение национальных стратегических документов по использованию ИИ в различных сферах, включая образования. К примеру, в Австралии с 2018 по 2022 г. действовала национальная инициатива «Поддержка ИИ в школах», в рамках которой было организовано обучение педагогов и разработаны онлайн-ресурсы для преподавания и обучения, с особым акцентом на сельских и отдаленных школах. А в 2023 г. на национальном уровне принята «Австралийская рамка для генеративной ИИ в школах», направленная на оказание поддержки школам в ответственном и этичном использовании инструментов генеративного ИИ. В США в 2022 г. принят Закон о цифровом равенстве, нацеленный на оказание содействия в разработке эффективных планов цифрового равенства для преодоления цифрового разрыва и обеспечения возможности обучения с использованием технологий. В Сингапуре запущен национальный ИИ-проект «Персонализированное образование посредством адаптивного обучения и оценивания», в рамках которого в национальную платформу онлайн-обучения внедрена адаптивная система обучения с поддержкой ИИ. Данная система определяет, как каждый учащийся реагирует на учебные материалы и занятия, а также предлагает пошаговый план дальнейшей работы, адаптированный для каждого учащегося. Для учителей предусмотрена автоматизированная система выставления оценок с поддержкой ИИ. Министерство образования Кореи объявило о планах распространить всеобщее обучение ИИ от детского сада до начальных и средних школ к 2025 г. В Испании на национальном уровне запущена Школа вычислительного мышления и искусственного интеллекта, которая предлагает открытые образовательные ресурсы и программы подготовки учителей в сфере ИИ.

Тем не менее сегодня пока еще отсутствуют доказательные свидетельства для поэтапного формирования компетенций школьников, необходимых для работы в ИИ-насыщенной образовательной среде. С учетом быстрой скорости расширения возможностей искусственного интеллекта, вопрос обозначения компетенций обучающихся, необходимых для обучения в ИИ-насыщенной среде, актуализируется. Таким образом, необходима расширенная модель компетенций школьников, которые учатся и живут в цифровой среде, насыщенной инструментами и сервисами, использующими методы искусственного интеллекта.

Исследовательские вопросы:

1. Какие компетенции обозначаются в литературе как важные для того, чтобы школьники могли учиться и работать в цифровой среде, насыщенной инструментами и сервисами, использующими методы искусственного интеллекта.
2. Как выделенные компетенции можно соотнести между собой? Можно ли предложить рамку для этого?

Методология и материалы. Для проведения исследования была выбрана методология анализа предметного поля (scoping review), так как такой подход позволяет выделить и соотнести ключевые концепции и рамки и подходит для анализа сложных тематик, находящихся на этапе становления [3, 8].

Поиск релевантных работ по тематике ИИ-грамотности осуществлялся по основным научным электронным базам – Scopus, Web of Science, ERIC. Были использованы следующие поисковые запросы (табл. 1).

Таблица 1

Примеры запросов для поиска по научным электронным базам

“ai literacy” * (framework OR tool AND develop* OR college OR high school)
(“ai literacy” OR “ai competence”) (approach* OR initiative AND develop* OR enhance OR increase OR school OR K-12 OR high school)
(“ai literacy” OR “ai competence”) AND (framework OR tool OR approach* OR initiative AND develop* OR enhance* OR increase* OR school OR K-12)

Из полученного списка публикаций были отобраны 19 статей, которые составили ядро анализа. В первую очередь в этот список вошли оригинальные работы, содержащие описание отдельных навыков учащихся для работы в ИИ-насыщенной среде. Была подготовлена база публикаций, по каждой публикации был приведен список компетенций и ключевых категорий, составлено аннотированное описание, отмечены вопросы на перспективный анализ. После этого результаты анализа составляющих рамок были суммированы и обобщены.

Результаты. Компетенции, требуемые для работы в ИИ-насыщенной цифровой среде, являются расширением тех, которые приняты для оценки, когда обучаемые должны демонстрировать способность:

- корректно формулировать проблему;
- находить информацию из различных источников;
- структурировать информацию по определенным критериям;
- оценивать качество информации и надежность ее источников;

- сравнивать и обобщать информацию из разных источников;
- делать правильные выводы на основе существующей информации;
- представлять информацию другим людям.

Данную группу компетенций в международных исследованиях качества образования обозначают как читательскую грамотность, т. е. способность человека понимать, использовать, оценивать информацию для достижения собственных целей, расширения знаний и участия в социальной жизни. Поскольку развитие ИИ происходит стремительно и не всегда с благими намерениями, крайне важно тщательно проверять генерируемую информацию, оценивать ее источники, формулировать правильные выводы. В связи с этим на первый план выходят навыки критического, логического и креативного мышления обучающихся.

С другой стороны, наряду с базовыми навыками грамотности распространение получают компетенции, которые позволяют людям критически оценивать технологии ИИ, эффективно общаться и сотрудничать с ИИ, использовать ИИ в качестве инструмента онлайн, дома и на рабочем месте. В научной среде за таким набором компетенций уже закрепился термин «грамотность в области ИИ». К примеру, важными представляются знания основных концепций ИИ, навыки использования и применения знаний об ИИ, понимания алгоритмов работы ИИ, этических аспектов работы с данными на основе ИИ и др. [6]. При этом зарубежными исследователями подчеркивается, что искусственный интеллект не должен заменить критическое мышление и оригинальность работ обучающихся, а, напротив, должен служить средством улучшения навыков рассуждения, письма и исследования [9].

Распространение ИИ-инструментов переворачивает традиционную пирамиду внимания к отдельным составляющим образования и оцениваемым образовательным результатам. Если раньше от учащихся требовали в первую очередь знать и понимать (основное внимание в ходе обучения уделялось данным и информации) [5], то в цифровой среде, которая насыщена ИИ-инструментами, треугольник внимания переворачивается. Основное внимание должно уделяться слабо формализуемому «человеческим» составляющим – экспертизе и переносу (рис. 1).

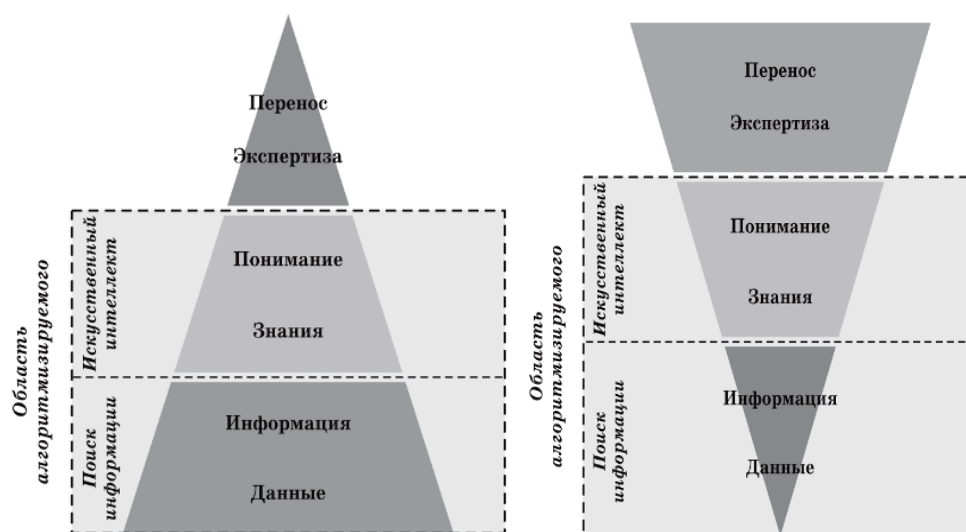


Рис. 1. Изменения в пирамиде внимания [8]

В этой ситуации на первый план выходят компетенции (1) и (4–6).

Таким образом, при оценке информационно-коммуникационной компетентности (ИКК) [4] учащихся в ИИ-насыщенной среде требуется:

- заново обсуждать, выбирать и оценивать доказательные свидетельства, демонстрирующие сформированность ИКК;
- фиксировать требуемые уровни подготовки тестируемых (Achievement Level Descriptors (ALDs)) для измеряемого конструкта (ИКК) и его семи составляющих;
- определить перечень наблюдаемых переменных для оценки каждой из составляющих.

Выводы. Проведенный анализ литературы показал, что цифровая трансформация (или просто трансформация) общего образования находится в центре внимания исследователей и педагогов во многих странах мира [7]. Исследования и работа в этом направлении активно опираются на использование инструментов, использующихся методы искусственного интеллекта, а сами эти инструменты становятся все более доступными и совершенными. Актуальность обновления модели компетенций учащихся сегодня хорошо осознана, и к этой работе приступили, в том числе, ведущие международные организации в рамках инициативы «Искусственный интеллект и будущее обучения».

Сегодня ИКТ-компетентность учащихся зафиксирована в стандартах. Разработчики школы будущего (смарт-школы) недавно согласовали между собой компетенции, которые необходимы выпускникам для жизни в информационном обществе. Нужны разработки, позволяющие оценить, в какой мере они сегодня формируются у школьников и что требуется изменить в учебной работе учащихся, которые живут и учатся в ИИ-насыщенной среде и пользуются инструментами, поддерживаемыми ИИ.

Требования к ИИ-компетентности школьников можно рассматривать как уточнение (расширение, обновление) существующих требований к их ИКК. Требуются исследования, которые позволят:

- обсуждать, выбирать и оценивать доказательные свидетельства, демонстрирующие сформированность ИКК для ИИ-насыщенной образовательной среды;
- фиксировать требуемые уровни подготовки тестируемых (Achievement Level Descriptors (ALDs)) для измеряемого конструкта (ИКК) и его семи составляющих;
- определить перечень наблюдаемых переменных для оценки каждой из составляющих.

Международная группа исследователей из научных организаций Москвы и Астаны приглашает коллег к сотрудничеству в этой области.

Литература

1. Авдеева С.М. Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся: подходы, инструмент, валидность и надежность результатов / С.М. Авдеева, М.Г. Руднев, Г.М. Васин и др. // Вопросы образования. – 2017. – № 4. – С. 104–132.

2. *AI competency frameworks for school students and teachers* // UNESCO. – URL: <https://www.unesco.org/en/digital-education/ai-future-learning/competency-frameworks/> (дата обращения: 01.03.2024).

3. Arksey H. *Scoping studies: Towards a methodological framework* / H. Arksey, L. O'Malley // *International Journal of Social Research Methodology*. – 2005. – Vol. 8. – Is. 1. – P. 19–32.

4. Attewell P. *Comment: The first and second digital divides* / P. Attewell // *Sociology of Education*. – 2001. – Vol. 74. – Is. 3. – P. 252–259.

5. Bialik M. *Knowledge for the age of artificial intelligence: What should students learn* / M. Bialik, C. Fadel // *Center for Curriculum Redesign*. – 2018.

6. Long D. *What Is AI Literacy? Competencies and Design Considerations* / D. Long, B. Magerko // *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. – 2020. – P. 1–16.

7. Patino A. *Active learning and education 4.0 for complex thinking training: Analysis of two case studies in open education* / A. Patino, M.S. Ramirez-Montoya, M. Buenestado-Fernandez // *Smart Learning Environments*. – 2023. – Vol. 10. – Is. 1. – P. 8.

8. Pham M.T. *A scoping review of scoping reviews: Advancing the approach and enhancing the consistency* / M.T. Pham et al. // *Research Synthesis Methods*. – 2014. – Vol. 5. – Is. 4. – P. 371–385.

9. Rudolph J. *ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education?* / J. Rudolph, S. Tan, S. Tan // *Journal of Applied Learning and Teaching*. – 2023. – Vol. 6. – P. 1–22.

10. Van Deursen A.J.A.M. *The third-level digital divide: Who benefits most from being online?* / A.J.A.M. Van Deursen, E.J. Helsper // *Communication and information technologies annual*. – Leeds: Emerald Group Publishing Limited, 2015. – Vol. 10. – P. 29–52.

УДК 378

*А.Р. Рахманова, старший преподаватель,
Е.В. Салимуллина, старший преподаватель,
Р.Р. Шапирова, старший преподаватель,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, касающиеся экспертизы воспитательной деятельности в образовательной организации. Предлагается модель проектирования процесса педагогической экспертизы воспитательной деятельности с учетом требований системности, повторяемости и многофункциональности данного процесса. Особое внимание к проектированию процесса педагогической экспертизы связано с обновлением требований к воспитательному процессу с учетом реалий современного развития государства.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, модель, критерии, воспитание, подход, деятельность.

*A.R. Rakhmanova, Senior Lecturer,
E.V. Salimullina, Senior Lecturer,
R.R. Shapirova, Senior Lecturer,
Yelabuga Institute of Kazan Federal University,
Yelabuga, Russia*

DESIGN OF THE PROCESS OF PEDAGOGICAL EXAMINATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION

***Abstract.** The article discusses the issues of examination of educational activities in an educational organization. A model for designing the process of pedagogical examination of educational activities is proposed, taking into account the requirements of consistency, repeatability and multi-functionality of this process. Particular attention to the process of designing the pedagogical examination process is associated with updating the requirements for the educational process, taking into account the realities of modern development of the state.*

***Keywords:** pedagogical examination, model, criteria, education, approach, activity.*

Проблема исследования. В условиях трансформации общества, которая существенным образом влияет на образование, проявляются проблемы, требующие своего решения. Сегодня эти условия трансформации называют «временем перелома», что приводит к новому пониманию вклада образования в развитие страны. Формирование некогнитивных навыков XXI в. зависит от решения вопросов воспитания с учетом изменений, происходящих в обществе, и потребности формирования ценностей, имеющих на сегодняшний день актуальнейшее значение. События, связанные с решением задач специальной военной операции, показали актуализацию величайшей ценности таких понятий, как «Отечество», «патриотизм», «российский народ». Особое место в этом понимании, на наш взгляд, необходимо уделять определению механизмов формирования ценностных ориентиров в образовательной среде. Сегодня общество, на наш взгляд, осознает, что воспитательный процесс не должен быть «пущен на самотек», что это самый сложный процесс формирования человека будущего, от которого зависит судьба нашей страны. И на этот процесс оказывает влияние большое количество факторов, что и должно учитываться всеми участниками этого процесса. В этом сложном вопросе мы рассмотрели проблему проектирования процесса педагогической экспертизы. Дискуссия о том, как развивать потенциал подрастающего человека в современных условиях, обостряет проблему экспертизы воспитательной деятельности в школе. Ведь достигаемый результат должен быть оценен и соотнесен с тем идеалом, который заявлен в целях и задачах образовательной организации. В реализуемом федеральном государственном общеобразовательном стандарте (ФГОС) очень четко определены ожидаемые личностные результаты образовательного процесса. В стандарте требования к личностным результатам освоения основной образовательной программы (корректируются в силу требований времени) [2] коррелируются с основной задачей, которая стоит перед нами, – «формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [3]. Важнейший личностный результат, который должен быть получен в результате реализации ФГОС СОО, – «осознание обучающимися российской

гражданской идентичности» [2], предполагает, что воспитательная работа в школе будет организована так, что будет гарантировать такой результат. При этом важно определиться с тем, что мы будем понимать под осознанностью обучающегося. Ведь даже поиск по толковым словарям не дает однозначного ответа на данный вопрос.

Сегодня сформировалось понимание того, что технический прогресс требует от нас адаптации к быстро изменяющемуся миру. Формируется новая среда, где искусственный интеллект требует признания и понимания, как использовать его возможности в воспитании детей. Хотя мы еще не ответили на вопрос, а какие воспитательные возможности несет в себе эта «новинка» – искусственный интеллект? И в какой степени мы учитываем его в своей деятельности? Не могут ли сбыться самые негативные сценарии по развитию искусственного интеллекта, когда не будут востребованы заявляемые сегодня личностные результаты развития растущего ребенка?

При этом так же актуальна и задача поддержания аутентичности в образовании. Возникает вопрос, каким образом оценить достижение воспитательного идеала в этих новых условиях? Воспитание – очень сложная и неоднозначная область для оценивания. Эти вопросы дают возможность определить **цель исследования**, заключающуюся в проектировании педагогической экспертизы процесса воспитания в школе, учитывающего современные требования и реалии образовательной организации.

Под педагогической экспертизой мы понимаем «способ изучения действительности, осуществляемый компетентными и независимыми специалистами (экспертами), который позволяет увидеть и понять то, что трудно оценить количественно» [1].

Использованные **методы исследования** – стандартные, особое место среди них занимает моделирование рассматриваемого процесса.

Выводы и рекомендации. Изучение данной проблемы и поиск ее решения опирались на анализ литературы, который показал, что надежных современных инструментов оценки результата воспитательной деятельности крайне мало [1]. Это предъявляет новые требования к инструментам оценки воспитательной деятельности в современной школе.

Важно отметить, что системность, повторяемость и многофункциональность характеризуют экспертную деятельность при оценке процесса воспитания в школе. Исходя из этого, выделяют дескриптивные и качественные критерии экспертизы, которые определяются по основным объектам воспитания – цели и задачи деятельности, учитывающие современные требования, четко определенные сегодня государством в области воспитания, отношений, возникающих в процессе коммуникации участников образовательного процесса, среды, направленной на достижение личностного развития детей. Е.В. Киселева определяет, что «дескриптивный подход дает возможность анализировать по принципу «есть/нет», а качественный – оценить уровневые характеристики того, что анализируется» [1].

На основе анализа психолого-педагогической литературы и выделенных критериев экспертизы мы предложили модель процесса педагогической экспертизы воспитательной деятельности в образовательном учреждении на основе проблемно-ориентированного и ресурсного анализа процесса воспитания – определение проблемных точек в воспитательном процессе конкретной школы, выявление существующих, но не в полной мере используемых ресурсов образовательной организации и существующей культурной среды. Есть понимание того, что среда определяет и отношение к образовательному процессу, который происходит в данной среде. Особое внимание в модели уделяется объектам экспертизы, которые будут определять технологию проведения экспертных действий, а также целевому компоненту воспитательной системы. Здесь важно понимание, осознание каждым участником рассматриваемого процесса целевых установок школы в области воспитания.

Цель воспитания мы рассматриваем как антропологическое основание деятельности, которая должна быть организована в школе при выработке эффективных воспитательных отношений и среды, направленной на достижение каждым обучающимся личностного развития. На основе экспертного заключения вырабатываются выводы и рекомендации, делается прогноз. Одними из условий эффективности процедуры экспертизы является наличие запроса на нее у тех, кто осуществляет эту деятельность, и доверие к проводимым процедурам и мнению экспертов. Ибо только это условие обеспечит дальнейшую реализацию предлагаемых экспертами мер и достижение тех целей, которые ставились перед экспертными мероприятиями.

Анализ показателей, который осуществляется с учетом реалий школы и требований времени, создает возможность оценить процесс воспитательной деятельности с точки зрения условий реализации этого процесса, что, в свою очередь, дает возможность оценить влияние данного процесса на развитие индивидуального потенциала обучающегося, т. е. на развивающий потенциал воспитательного процесса в данной организации. На основе выделенных дескриптивных и качественных критериев компонентов процесса, подлежащего экспертизе, должны создаваться различные варианты карт эксперта для анализа выделенных компонентов. Эти карты в каждой школе могут отличаться, ведь каждая школа сама по себе уникальна!

Результаты исследования могут быть использованы всеми, кто заинтересован в эффективности изучаемого процесса. В первую очередь это администрация школы и сам педагогический коллектив. Хорошо, если они выступают единомышленниками в процессе воспитания школьников. В результатах, на наш взгляд, заинтересованы и родители. Ведь если экспертиза пройдет эффективно и будут даны «работающие» рекомендации, то и родители получают новые инструменты воспитания детей, дающие положительный эффект.

В проектировании воспитательного процесса нами предложена модель, которая может быть использована всеми заинтересованными участниками данного процесса. Модель экспертизы строится на основе определения проблемных точек в воспитательном процессе конкретной школы и выявления существующих,

но не в полной мере используемых ресурсов школы и среды, где осуществляется воспитание.

Литература

1. Киселева Е.В. Педагогическая экспертиза процесса воспитания в образовательной организации: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Киселева. – М., 2020. – 270 с
2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями) // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 04.04.2024).
3. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/> (дата обращения: 04.04.2024).

УДК 378.1

**К.Ю. Бабкина, психолог-консультант,
ООО «Бестдоктор»,
г. Москва, Россия**

**Р.М. Хусаинова, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

СПЕЦИФИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Психологическая служба образования нуждается в исследованиях, раскрывающих взаимосвязь и специфику проявлений прокрастинации и перфекционизма в деятельности учителей, что позволило бы разрабатывать программы профилактики профессионального сопровождения учителей, а также проектировать мероприятия, направленные на поддержание психологического благополучия педагогов. Фактор прокрастинации и перфекционизма, их взаимосвязь, а также их влияние на профессиональную деятельность и эмоциональное благополучие необходимо рассматривать с точки зрения педагогической деятельности учителей. Статья посвящена изучению особенностей проявления прокрастинации и перфекционизма в педагогической деятельности и специфики взаимосвязи данных феноменов в связи с увеличением педагогического стажа учителей. В научной литературе прокрастинация рассматривалась как низкий уровень саморегуляции (Tuckman, Sexton, 1989), как паттерн поведения (Ковылин, 2013), исследовались факторы профессиональной прокрастинации (Gupta, Hershey, Gaur, 2002; Nguyen, Steel, Ferrari, 2013), а также анализировалась взаимосвязь прокрастинации и социально предписанного перфекционизма (Ларских, Матюхина, 2015). **Цель исследования:** определить, какая группа учителей, разделенных по степени увеличения педагогического стажа, предъявляет к себе требований больше, чем этого требуют обстоятельства деятельности. **Теоретической основой исследования** стали работы Е.П. Ильина, Н.Г. Гаранян, В.С. Ковылина, J.R. Ferrari, С.Н. Lay, Р. Steel, Gupta, Hershey, Gaur, описывающих проявления прокрастинации и перфекционизма в профессиональной сфере деятельности. **Установлено,** что в группе учителей с педагогическим стажем до 10 лет прокрастинация взаимосвязана с перфекционизмом на высоком уровне значимости. Учителя данной группы демонстрируют высокий уровень притязаний. Однако у них не всегда достаточно времени на выполнение поставленных задач, соответственно, прокрастинация является своеобразным побочным эффектом и способом так адаптироваться к профессиональной ситуации.

Ключевые слова: учитель, перфекционизм, прокрастинация, педагогический стаж, педагогическая деятельность.

*K. Yu. Babkina, Psychologist-Consultant,
Bestdoctor LLC,
Moscow, Russia*

*R.M. Khusainova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE SPECIFICS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PROCRASTINATION AND PERFECTIONISM IN TEACHER ACTIVITY

Abstract. *The psychological service of education needs research that reveals the relationship and specificity of the manifestations of procrastination and perfectionism in the activities of teachers, which would allow to develop programs of preventive professional support for teachers, as well as to design activities aimed at maintaining the psychological well-being of teachers. The factor of procrastination and perfectionism, their interrelation, as well as their influence on professional activity and emotional well-being should be considered from the point of view of teachers' pedagogical activity. The article is devoted to the study of peculiarities of manifestation of procrastination and perfectionism in pedagogical activity and specificity of interrelation of these phenomena in connection with the increase of teachers' pedagogical experience. In the scientific literature, procrastination was considered as a low level of self-regulation (Tuckman, Sexton, 1989), as a pattern of behavior (Kovylin, 2013), factors of professional procrastination were studied (Gupta, Hershey, Gaur, 2002; Nguyen, Steel, Ferrari, 2013), the relationship between procrastination and socially prescribed perfectionism was also analyzed (Larskikh, Matyukhina, 2015). **The purpose of the study:** to determine which group of teachers, divided by the degree of increase in pedagogical experience, makes more demands on themselves than the circumstances of their activity require. **The theoretical basis of the study** was the works of E.P. Ilyin, N.G. Garanyan, V.S. Kovylin, J.R. Ferrari, C.H. Lay, P. Steel, Gupta, Hershey, Gaur, describing the manifestations of procrastination and perfectionism in the professional sphere of activity. **It was found** that in the group of teachers with teaching experience up to 10 years procrastination is correlated with perfectionism at a high level of significance. Teachers of this group demonstrate a high level of pretensions. However, there is not always enough time to fulfill the tasks set, respectively, procrastination is a kind of side effect and a way to adapt to the professional situation.*

Keywords: *teacher, perfectionism, procrastination, teaching experience, pedagogical activity.*

Введение. Актуальность темы исследования обусловлена тем, что уровень прокрастинации и перфекционизма в деятельности учителя негативно влияет на его психологическое здоровье, а также качество профессиональной деятельности. Прокрастинация – распространенный феномен, по данным В.С. Ковылина, от 46 до 95 % студентов являются прокрастинаторами [0]. Согласно П. Стилу, с 1978 по 2010 г. количество людей, страдающих прокрастинацией, увеличилось с 15 до 60 % [0].

Прокрастинация и перфекционизм – это факторы, препятствующие комфортному развитию в профессиональной деятельности учителей и своевременному выполнению необходимых обязанностей. Данная тема является особенно важной в связи с ее новизной, а также в связи с огромным влиянием этих факторов на качество выполненной работы учителей и их эмоциональное состояние.

Впервые термин «прокрастинация» употребил П. Рингенбах в своем труде «Прокрастинация в жизни человека» (1977). Впоследствии многих ученых и исследователей увлек вопрос изучения прокрастинации с точки зрения ее причин (книга А. Эллиса и В. Кнауза «Преодоление прокрастинации»), а также прокрастинацию рассматривали как паттерн поведения (Solomon, 1984; Lay, 1986; Rothblum, Solomon, 1986) [0].

К. Лэй в своих трудах подчеркивает иррациональность откладывания задач и дискомфорт, который испытывают прокрастинаторы [0, 0]. Другие исследователи пишут о прокрастинации как о промедлении в выполнении задач по доброй воле человека, без размышлений о негативных последствиях (Steel, 2007). Согласно Б. Тукману, прокрастинация – это низкий уровень саморегуляции или ее отсутствие, избегание решения актуальных задач (Tuckman, Sexton, 1989).

Прокрастинация распространена во всех аспектах жизни человека, но особое внимание хочется уделить прокрастинации в профессиональной сфере деятельности. Так, описано влияние феномена прокрастинации на сотрудников IT-компаний [0], выявлено влияние прокрастинации на спортсменов [0], на педагогических работников школ [0, 0, 0]. Актуальность изучения явления прокрастинации, а также ее взаимосвязи с перфекционизмом, обусловлена распространенностью этих феноменов. В.С. Ковылин определяет данный феномен как откладывание выполнения задач на будущее, а также рассматривает прокрастинацию как паттерн поведения, заключающийся в откладывании ведущей деятельности [0].

Дж.Р. Феррари упоминал связь между прокрастинацией и перфекционизмом. Он разделил прокрастинаторов на два типа – нерешительных и избегающих. Нерешительные откладывают выполнение задачи в связи со страхом перед совершением ошибок, что позволяет отнести данный тип прокрастинаторов к перфекционистам, которым также свойственно испытывать подобный страх. Второй тип прокрастинаторов – избегающий тип – имеют тенденцию откладывать деятельность, чтобы избежать оценки других людей [0].

Существуют как ситуативные причины прокрастинации (отсутствие ценности данной задачи, большой срок выполнения задания), так и индивидуально-психологические факторы прокрастинации, к которым можно отнести и перфекционизм. Перфекционизм, согласно современной науке, это характеристика личности, которая подразумевает высокие требования к себе и другим, своей деятельности, а также к миру в целом [0].

Впервые понятие «перфекционизм» упоминается в 1965 г. М. Холендером. Он описал данное понятие как высокие требования, которые человек требует от себя в процессе осуществления ежедневных занятий [0]. Изучением данного явления занимались такие ученые, как П. Хьюитт, Г. Флетт, Д. Бернс, Д. Хамачек [0]. В отечественной науке исследованием перфекционизма занимались Н.Г. Гаранян [0], Е.П. Ильин [0] и др. Согласно отечественным психологам, перфекционизмом является стремление человека к недостижимому идеалу не только личности субъекта, но и результатов деятельности.

На данный момент актуален вопрос взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма, а также как эти феномены влияют друг на друга. М.В. Ларских и Н.Г. Матюхина [0] исследовали данный фактор и пришли к выводу, что наибольшая корреляция между прокрастинацией и перфекционизмом существует в социально предписанном перфекционизме. Давление на человека, соответствие требованиям окружающих, попытка не разочаровать себя и других, что парадоксально, ведет не к развитию деятельности, а, наоборот, к прокрастинации.

Однако мнения ученых о взаимосвязи прокрастинации и перфекционизма неоднозначны. С.Б. Мохова и А.Н. Неврюев в своем исследовании психологических коррелятов прокрастинации не обнаружили различий между данными, полученными у перфекционистов и неперфекционистов [0]. В исследовательской работе Е.А. Тащиной [0], посвященной взаимосвязи перфекционизма и прокрастинации, существуют корреляционные связи исключительно с показателями перфекционизма по шкале П.А. Шулер [0]. В данной методике перфекционизм описан с точки зрения одномерного конструкта, включающего в себя высокие требования субъекта по отношению к себе.

Данные противоречия в результатах ранее проведенных исследований послужили основанием для нашей работы.

Методы исследования:

- теоретические методы исследования: системный анализ, описательный метод, систематический обзор научно-исследовательской литературы;
- эмпирические методы исследования включают эмпирическое сравнение, таблично-графический метод, эмпирическое исследование в формате тестирования;
- математико-статистические методы обработки данных включают описательную статистику, а также коэффициент корреляции Спирмена.

Методики исследования:

- опросник «Шкала прокрастинации» (Б. Тукман, в адаптации Т.Л. Крюковой), данная методика состоит из одной интегральной шкалы и позволяет измерить общий уровень прокрастинации;
- «Трехфакторный опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой, данный тест измеряет три фактора перфекционизма – озабоченность оценками, высокие стандарты и негативное селектирование, также опросник содержит общую шкалу перфекционизма.

Выборка. В эмпирическом исследовании приняли участие 50 человек, работающих в сфере начального и среднего школьного образования в г. Казани, из них 47 женщин и 3 мужчин. Возраст респондентов – от 21 года до 69 лет. Стаж работы респондентов в должности учителя – от 1 года до 37 лет, средний стаж – 14,5 лет. Педагоги специализируются на разных дисциплинах, в исследовании приняли участие учителя начальной школы, учителя изобразительного искусства, математики, литературы, истории, географии и пр.

Данную выборку респондентов мы также разделили на две группы, основываясь на стаже работы в образовательной сфере: 1 группа – учителя с педагогическим стажем работы до 10 лет, 2 группа – учителя с педагогическим стажем

работы более 11 лет. При выборе диапазонов профессионального стажа мы основывались на классификации профессиональных кризисов Э.Ф. Зеер [0]. В период профессионального стажа в 10–11 лет учителя сталкиваются с кризисом профессиональной карьеры и модификацией профессиональной Я-концепции педагога.

Результаты. На начальной стадии нашего исследования был проведен анализ уровня перфекционизма и прокрастинации у учителей по всем методикам.

На рисунке 1 представлена диаграмма, показывающая распределение средних арифметических значений описываемых показателей у учителей обеих групп по методикам «Шкала прокрастинации» Б. Тукмана в адаптации Т.Л. Крюковой и «Трехфакторный опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой.



Рис. 1. Средние арифметические значения показателей у учителей по методикам «Шкала прокрастинации» Б. Тукмана в адаптации Т.Л. Крюковой и «Трехфакторный опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой

Значения по показателю «Прокрастинация» у учителей обеих выборок находятся в диапазоне «низкий уровень». Это означает, что учителя не откладывают свои профессиональные задачи и пытаются выполнить работу своевременно. Соответственно, состояние дискомфорта, связанное с переживанием профессиональной безответственности, им незнакомо. Основываясь на полученных нами результатах и на исследовании Б. Тукмана [0], мы можем утверждать, что

учителя имеют высокий уровень саморегуляции. Несмотря на это, опыт исследования результатов шкалы «Общая прокрастинация» К. Лэй показывает, что полученные результаты стоит проверить на социальную желательность, так как феномен прокрастинации осуждается в обществе и многие люди склонны уменьшать ее проявления в своей повседневной жизни [15].

Следующим этапом нашей работы был анализ средних арифметических значений в обеих группах учителей по методике «Трехфакторный опросник перфекционизма», которая не только отображает основную шкалу – «Общий уровень перфекционизма», но и включает в себя три дополнительные шкалы – «Озабоченность оценками», «Высокие стандарты» и «Негативное селектирование».

Среднеарифметические значения показателей по шкале «Общий перфекционизм» находятся в диапазоне «средний уровень» – 42,92 балла у учителей 1 группы и 40,16 балла у учителей 2 группы (рис. 1) и указывают на достаточно высокие требования учителей к себе и другим, своей деятельности, а также к миру в целом. В целом для обеих групп учителей свойственна озабоченность оценками со стороны окружающих при неблагоприятных сравнениях с ними. Это можно объяснить тем, что педагоги чаще ставят себе высокие стандарты по отношению к собственной деятельности в связи с желанием произвести положительное впечатление на коллег, администрацию и учеников. Следует вывод, что учителям свойственно стремиться к идеалу при выполнении своей работы и максимальному уменьшению количества совершенных ошибок. Можно сказать, что учителя строги к себе и окружающим, тяжело переносят собственные и чужие недостатки, не принимают посредственные результаты деятельности.

Шкала «Озабоченность оценками» набрала наибольшее количество баллов из всей методики – 15,6 балла у учителей 1 группы и 14,12 балла у учителей 2 группы. Данная шкала отображает озабоченность оценками от окружающих людей при негативном сравнении себя с ними. Соответственно, учителя обеих групп склонны ориентироваться на мнение окружающих, опасаются негативной оценки, боятся совершить ошибку и быть увиденным в этот момент. Таким образом, учителя ориентируются в своей работе на мнение окружающих.

Шкала «Негативное селектирование» показывает склонность человека к фокусированию на негативных событиях в жизни больше, чем на положительных. Данное качество приводит к обесцениванию собственных достижений в профессиональной деятельности, а также к заикливанию на негативном результате работы, ориентируясь на предыдущий отрицательный опыт. Педагогам обеих групп свойственен достаточно высокий уровень по шкале «Негативное селектирование» – 12,96 балла у учителей 1 группы и 10,44 балла у учителей 2 группы. Это связано с тем, что данная профессия предполагает постоянное развитие навыков педагога, повышения квалификации. Большое количество требований к учителям приводят к их заикливанию на ожидании положительного результата работы и принижению уровня собственных достижений.

Показатель «Высокие стандарты» имеет самое низкое среднее арифметическое значение в обеих группах учителей – 11,56 балла у учителей 1 группы и

12,48 балла у учителей 2 группы. Низкие значения по данной шкале могут означать, что педагогам в меньшей степени свойственно предъявлять к самим себе и своей деятельности высокие стандарты. Можно предположить, что данный результат обусловлен фиксацией не на собственной оценке своих достижений, а на оценке окружающих людей по отношению к результатам работы учителей.

В связи с описанным выше можно сделать вывод, что учителям на этапе становления в профессии свойственен низкий уровень прокрастинации в связи с желанием выполнить поставленные задачи как можно скорее, чтобы успеть довести работу до идеала и исправить возможные ошибки. Опытные педагоги лучше справляются с планированием времени на выполнение задач, чем педагоги со стажем работы меньше 10 лет, что приводит к уменьшению уровня прокрастинации и, следовательно, уменьшению уровня тревоги и чувства вины в связи с откладыванием дел на потом. Опытные педагоги больше осознают ценность своей деятельности и имеют стремление к ее своевременному выполнению. Учителя 1 группы испытывают озабоченность оценками со стороны коллег, администрации и учеников, в большей степени стараются произвести приятное впечатление и боятся столкнуться с критикой окружающих, чем учителя 2 группы. Как следствие, из этого вытекает высокий уровень негативного селективного поведения, что приводит к обесцениванию собственных достижений и фиксации на негативном опыте и совершенных в прошлом ошибках. С другой стороны, учителя обеих групп меньше предъявляют к себе требований в соответствии с высокими стандартами, так как у них происходит фиксация не на своем отношении к собственной деятельности, а на отношении окружающих к результатам их работы.

Следующим этапом нашего исследования стал анализ корреляционных взаимосвязей в описываемых группах. У учителей 1 группы со стажем работы менее 10 лет из семи анализируемых показателей три имеют прямые взаимосвязи. Наибольшее количество взаимосвязей имеет показатель «Прокрастинация» (рис. 2).

В нашем исследовании показатель «Прокрастинация» имеет прямые взаимосвязи со всеми показателями перфекционизма – «Озабоченность оценками», «Негативное селективное поведение», за исключением шкалы «Высокие стандарты».

Основываясь на полученных данных, можно утверждать, что у учителей 1 группы уровень прокрастинации тесно связан с общим уровнем перфекционизма ($r = 0,531$, при $p \leq 0,01$). Увеличение требований к своей деятельности и желание сделать работу безупречно влекут за собой повышения желаний отложить эту работу, потому что завышенные требования к себе действительно не дают возможности приступить к профессиональным действиям. Данные результаты согласуются с исследованием [0], в котором утверждается, что перфекционизм является существенной частью и одной из основополагающих причин прокрастинации.



Рис. 2. Корреляционная плеяда зависимости показателей прокрастинации от показателей перфекционизма для учителей со стажем работы менее 10 лет

Каждая методика отражена в определенной геометрической фигуре:

○ – методика «Шкала прокрастинации» (Б. Тукман, в адаптации Т.Л. Крюковой);

□ – методика «Трехфакторный опросник перфекционизма» Н.Г. Гаранян, А.Б. Холмогоровой.

Взаимосвязь с показателем «Озабоченность оценками» ($r = 0,559$, при $p \leq 0,01$) позволяет утверждать, что с увеличением уровня переживания учителем возможного оценивания со стороны окружающих ему все труднее приступить к самому действию и он прокрастинирует, т. е. чем больше учитель думает о том, как его оценивают окружающие, тем ему труднее выполнить работу в срок. Тем самым избегается какая-либо оценка, как положительная, так и отрицательная. Данный результат обусловлен сопротивлением педагога негативному результату работы, который является защитным механизмом психики. Избегая выполнения задач, педагоги берегут себя от дискомфорта, прогнозируемого в будущем от столкновения с негативными отзывами о проделанной работе.

Взаимосвязь с показателем «Негативное селектирование» ($r = 0,505$ при $p \leq 0,01$) указывает, что чем больше учитель фиксируется на негативном опыте в выполнении задач и на обесценивании собственных достижений, тем больше времени он откладывает выполнение работы. Профессия педагога тесно связана с ориентацией на результат, куда входит показатель успеваемости учеников, удовлетворенность образованием со стороны родителей учащихся и вышестоящих органов управления образованием. На педагогов давит огромная ответственность – обязанность достигать высоких положительных результатов в своей профессиональной деятельности. Это вызывает у них страх при выполнении задач, парализует их. Таким образом, предыдущий негативный опыт и фиксация на нем не дают им возможности исправить ошибки и приобрести новый положительный опыт, на который можно было бы опереться при выполнении профессиональных задач.

Взаимосвязь с показателем «Высокие стандарты» не зафиксирована. Мы полагаем, это связано с тем, что профессия педагога предполагает ориентацию

в большей степени на оценку окружающих и прошлый опыт работы, чем на собственное отношение к результатам своей работы.

Таким образом, учителя со стажем до 10 лет стараются выполнять свою работу безукоризненно, но переживают трудности в том, чтобы начать действовать. Мы полагаем, это связано с тем, что учителя фиксируются на собственном негативном опыте.

На основании вышеописанных данных мы можем сделать вывод, что чем выше уровень перфекционизма педагога, в том числе ориентации на оценку окружающих, обесценивания собственных достижений, тем выше уровень прокрастинации педагога, которая является способом не сталкиваться с собственными неудачами, пусть и ценой дискомфорта при откладывании задач на потом. Данный способ избежать неудачи в будущем приводит к формированию цикла прокрастинации, подкрепляя его как защитный механизм от страха неудачи.

Анализ корреляционных взаимосвязей во 2 группе учителей свидетельствует об отсутствии значимых взаимосвязей в описываемых показателях.

Таким образом, полученные эмпирические данные позволили сделать следующие выводы:

1. Прокрастинация взаимосвязана с перфекционизмом у учителей со стажем работы до 10 лет.

2. Учителя со стажем работы в школе менее 10 лет испытывают меньше дискомфорта и меньше свойственны откладывать выполнение профессиональных задач на поздний срок в случае меньшей ориентации на негативную оценку окружающих.

3. Прокрастинация педагогов с меньшим опытом работы приводит к более строгой оценке собственных достижений, фиксации на негативном профессиональном опыте и собственной некомпетентности.

Результаты данного исследования могут быть использованы психологами при психологическом сопровождении педагогов, профессионального ориентирования и консультирования.

Литература

1. Барабанищикова В.В. Феномен прокрастинации в деятельности членов виртуальных проектных групп / В.В. Барабанищикова, Е.О. Каминская // *Национальный психологический журнал*. – 2013. – № 2 (10). – С. 43–51. – DOI: 10.11621/npj.2013.020713.

2. Барабанищикова В.В. Феномен прокрастинации в деятельности спортсменов индивидуальных и командных видов спорта / В.В. Барабанищикова, М.В. Останина, О.А. Климова // *Национальный психологический журнал*. – 2015. – № 3 (19). – С. 91–104.

3. Виндекер О.С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay (на примере студенческой выборки) / О.С. Виндекер, М.В. Останина // *Актуальные проблемы психологического знания*. – 2014. – № 1. – С. 116–126.

4. Гаранян Н.Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н.Г. Гаранян // *Вопросы психологии*. – 2009. – № 6. – С. 52–60.

5. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева // *Психологический журнал*. – 2006.

6. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – С. 224.

7. Карловская Н.Н. Взаимосвязь прокрастинации и перфекционизма у учителей / Н.Н. Карловская, И.Л. Шистакова // *Личность в трудных жизненных ситуациях как актуальное научное направление копинг-исследований в России: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Омск, 12–13 ноября 2009 г.)*. – Омск: Омский государственный университет, 2009. – С. 127–130.
8. Ковылин В.С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В.С. Ковылин // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. – 2013. – № 2. – С. 22–40.
9. Ларских М.В. Взаимосвязь между перфекционизмом и прокрастинацией у студентов / М.В. Ларских, Н.Г. Матюхина // *Universum: психология и образование*. – 2015. – № 7. – С. 7.
10. Мартынова М.А. Специфика проявления прокрастинации в старшем школьном и студенческом возрасте и возможности ее преодоления с помощью тайм-менеджмента / М.А. Мартынова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – С. 446–448.
11. Мохова С.Б. Психологические корреляты общей и академической прокрастинации у студентов / С.Б. Мохова, А.Н. Неврюев // *Вопросы психологии*. – 2013. – № 1. – С. 25–33.
12. Сыманюк Э.Э. Психология профессионально обусловленных кризисов / Э.Э. Сыманюк. – Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 320 с.
13. Таццилина Е.А. Исследование прокрастинации и перфекционизма у студентов университета различных направлений подготовки: маг. дис. / Е.А. Таццилина. – Екатеринбург, 2014. – С. 79.
14. Хусаинова Р.М. Проявление феномена прокрастинации у учителей в зависимости от качества жизни / Р.М. Хусаинова // *Сибирский психологический журнал*. – 2018. – № 68. – С. 162–173.
15. Шевелев А.Н. Социопедагогическое исследование молодых учителей: проблемы, характерные черты и готовность к профессиональной деятельности / А.Н. Шевелев, Н.Н. Кузина, В.Ю. Смольников // *Человек и образование*. – 2018. – № 4. – С. 196–201.
16. Ferrari J.R. Christmas and procrastination: Explaining lack of diligence at a “real-world” task deadline / J.R. Ferrari // *Personality and Individual Differences*. – 1993. – P. 25–33.
17. Hamachek D. Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism / D. Hamachek // *Psychology*. – 1978. – Vol. 15. – P. 27–33.
18. Hollender M.H. Perfectionism / M.H. Hollender // *Comprehensive Psychiatry*. – 1965. – Vol. 6. – Is. 2. – P. 94–103.
19. Lay C.H. At last, my research article on procrastination / C.H. Lay // *Journal of Research in Personality*. – 1986. – Vol. 20. – P. 474–495.
20. Lay C.H. Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior / C.H. Lay, S. Silverman // *Personality and Individual Differences*. – 1996. – P. 61–67.
21. Verešova M. Procrastination, stress and coping among primary school teachers / M. Verešova // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2013. – Vol. 106. – P. 2131–2138.
22. Schuler P.A. Voices of perfectionism: Perfectionistic gifted adolescents in a rural middle school / P.A. Schuler. – Storrs: University of Connecticut; The National Research Center of the Gifted and Talented, 1999.
23. Solomon L.J. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates / L.J. Solomon, E.D. Rothblum // *Journal of Counseling Psychology*. – 1984. – P. 503–509.
24. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure / P. Steel // *Psychological Bulletin*. – 2007.
25. Tuckman B.W. The development and concurrent validity of the Procrastination Scale / B.W. Tuckman // *Educational and Psychological Measurement*. – 1991. – Vol. 51. – P. 473–480.

МЕТОДИКА РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНЫХ НАВЫКОВ БУДУЩЕГО У ПОДРОСТКОВ

***Аннотация.** Метакогнитивные навыки будущего рассматриваются как основа для формирования адаптивности в новом техногенном и изменчивом мире. Самоорганизация становится одним из ключевых качеств современного успешного человека. Развитие метакогнитивных навыков возможно при формировании у личности мотивации на работу по самообразованию и самосовершенствованию.*

Цель исследования: формирование у обучающегося потребности в самоанализе и навыков самоорганизации и коммуникации в образовательной среде.

Методика обучения школьников метакогнитивным навыкам строится на самоанализе дефицитных областей, саморефлексии и формировании субъектности в образовательном процессе. Методика спроектирована в формате тренинговых и проектных мероприятий, в групповом формате с последующей индивидуальной рефлексией и образовательным запросом. Для развития обучающихся с повышенным образовательным запросом такая методика является наиболее актуальной, так как часто при высокой интеллектуальной нагрузке ребята испытывают трудности в организации собственной деятельности. Это может приводить к эмоциональному выгоранию и психосоматическим расстройствам. Методика развития метакогнитивных навыков апробирована в специализированных школах для одаренных детей.

***Ключевые слова:** навыки будущего, метакогнитивные навыки, одаренность, психологическое сопровождение, самоорганизация.*

*I.A. Bakayeva,
Candidate of Psychological Sciences
Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia*

METHODS OF DEVELOPING METACOGNITIVE SKILLS THE FUTURE OF TEENAGERS

***Annotation.** The metacognitive skills of the future are considered as the basis for the formation of adaptability in a new man-made and changing world. Self-organization is becoming one of the key qualities of a modern successful person. The development of metacognitive skills is possible when a person is motivated to work on self-education and self-improvement. The purpose of the study: the formation of the student's need for introspection and skills of self-organization and communication in the educational environment. The methodology of teaching students metacognitive skills is based on self-analysis of deficient areas, self-reflection and the formation of subjectivity in the educational process. The methodology is designed in the format of training and project activities, in a group format followed by individual reflection and educational background. For the development of students with an increased educational demand, this technique is the most relevant, since often, with a high intellectual load, children experience difficulties in organizing their own activities. This can lead to emotional burnout and psychosomatic disorders. The methodology of developing metacognitive skills has been tested in specialized schools for gifted children.*

***Keywords:** skills of the future, metacognitive skills, giftedness, psychological support, self-organization.*

Навыки будущего в современном мире понимаются как совокупность личностных качеств, компетенций, умений, которые обеспечивают человеку успешную самореализацию на данном этапе развития и будут способствовать успешности в будущем в профессиональном и личностном росте. Мы исходим из концепции выделения трех категорий навыков будущего – когнитивные навыки, некогнитивные навыки и метакогнитивные навыки. Под метакогнитивными навыками понимаются универсальные навыки – самоорганизация, мотивация, креативность, коммуникация, которые способствуют успешности человека в любом виде деятельности независимо от предметной сферы [1].

В нашем исследовании мы исходим из того, что первичным в формировании метакогнитивных навыков будущего является развитие самоорганизации и коммуникации человека, что будет служить фундаментом для всех остальных навыков. Самоорганизация – это саморазвитие личности, основанное на самопознании, самоопределении, самоуправлении, самосовершенствовании, преодолении стереотипов сознания, самоконтроле и, как итог, самореализации в выбранной сфере деятельности. Это кропотливая и настойчивая работа над собой с целью задействовать весь свой творческий потенциал [1, 2, 3].

Цель исследования: формирование у обучающегося потребности в самоанализе и навыков самоорганизации и коммуникации в образовательной среде.

В процессе исследования и реализации методики мы исходили из концепции дефицита ресурсов личности и осознанности личности. Методика обучения школьников метакогнитивным навыкам построена на саморефлексии присутствующих навыков и анализе дефицитных областей. Сама методика представляет из себя ряд занятий тренингового и проектного характера, в групповом формате, включающими такие темы как развитие самоорганизации, целеполагания, коммуникация, тайм-менеджмент, мотивация саморазвития. В качестве диагностического инструментария были включены следующие методики: опросник самоорганизации деятельности [4], диагностика уровня рефлексии [5], методика диагностики типа школьной мотивации у старшеклассников (Е. Лепешова), анкета «Целеполагание и планирование жизни» [6].

Результаты исследования могут быть использованы при организации работы со старшеклассниками в общеобразовательных учреждениях и специализированных школах для работы с одаренными детьми.

В результате апробации методики выявлены значимые развития в уровне самоорганизации и рефлексивности подростков, которые прошли методику развития метакогнитивных навыков. Наиболее существенные отличия были у подростков с высоким образовательным запросом, в мотивации которых присутствует мотив самореализации и мотивации достижения. Продолжение исследования планируется на базе студентов высших учебных заведений по модели проектно-образовательных интенсивов.

Работа выполнена при финансовой поддержке государственного задания Минобрнауки России в сфере научной деятельности (FENW-2023-0062).

Литература

1. Андреев В.И. Саморазвитие менеджера / В.И. Андреев. – М.: Дело, 2014. – 275 с.
2. Русинова Ф.Н. Менеджмент и самоменеджмент в системе рыночных отношений / Ф.Н. Русинова. – М.: Инфра-М, 2005. – 450 с.
3. Орешкин В.Г. Self-менеджмент: установление позитивных межличностных отношений: учебное пособие / В.Г. Орешкин. – СПб.: Университет при МПА ЕвразЭС, 2018. – 211 с.
4. Протас О.С. Метакогнитивные навыки как условие профессионального саморазвития будущего педагога / О.С. Протас // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е. Педагогические науки. – 2022. – № 7. – С. 11–13.
5. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) / Е.Ю. Мандрикова // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87–111.
6. Карнов В.А. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / В.А. Карнов // Психологический журнал. – 2003. – № 5. – С. 45–57.
7. Манукян В.Р. Опыт исследования индивидуально- психологических особенностей целеполагания и жизненного планирования / В.Р. Манукян // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11. – № 57. – С. 9. – URL: <http://psystudy.ru/> (дата обращения: 28.12.2023).

УДК 37.032

**Р.Р. Биктагиров, магистрант,
Г.Ф. Биктагирова, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.Ю. Костюнина, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

СТРЕСС И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ СТУДЕНТОВ: БИБЛИОМЕТРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Аннотация. На сегодняшний день исследования стресса и стрессоустойчивости не являются новыми, тем не менее данная проблематика остается актуальной, она не угасает, более того, с увеличением темпа жизни, уровня новых реалий, требований и объема работы современный человек более подвержен стрессовым состояниям. Очень важно понимать, что такое стресс и как сформировать стрессоустойчивость в различных ситуациях. **Цель исследования** – проведение библиометрического анализа понятий «стресс» и «стрессоустойчивость» в современных исследованиях. **Методы исследования:** теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, синтез, обобщение и систематизация, основным методом выступает библиометрический анализ. **Результаты.** В процессе проведения библиометрического анализа мы пришли к следующим выводам – понятие «стресс» чаще изучается исследователями из различных наук, при этом разнообразие проблем изучения рассматривается в контексте медицинских и психологических исследований, а стресс рассматривается как психологический и физиологический феномен в зависимости от его характера и влияния на организм человека. Также большое внимание уделяется профессиональному контексту и изучению факторов и причин стресса. При этом расширяется количество междисциплинарных исследований. Изучение стрессоустойчивости представлено в меньшей степени, в основном это работы, связанные с педагогическими аспектами формирования стрессоустойчивости у различных категорий людей.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, стрессоустойчивость студентов, библиометрический анализ.

*R.R. Biktagirov, Master's Student,
G.F. Biktagirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.Yu. Kostyunina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

STRESS AND STRESS TOLERANCE OF STUDENTS: BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF MODERN STUDIES

***Abstract.** To date, studies of stress and stress resistance are not new, nevertheless, this problematic remains relevant, it does not fade away, and moreover, with the increasing pace of life, the level of new realities, requirements and volume of work, modern man is more susceptible to stressful conditions. It is very important to understand what stress is and how to form stress resistance in various situations. **The aim of the study** is to conduct a bibliometric analysis of the concepts of "stress", "stress resistance" in modern research. **Methods of research:** theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the studied problem, synthesis, generalization and systematization, bibliometric analysis is the main method. **Results.** In the process of bibliometric analysis, we came to the following conclusions: The concept of "stress" is more often studied by researchers in different sciences, and the variety of problems of study is considered in the context of medical, psychological research, stress is considered as psychological and physiological depending on the nature and impact on the human body. Also, much attention is paid to the professional context and the study of factors and causes of stress. The number of interdisciplinary studies is increasing. The study of stress tolerance is represented to a lesser extent, but it is based on the works related to pedagogical aspects of forming stress tolerance in various categories.*

***Keywords:** stress, stress tolerance, stress tolerance of students, bibliometric analysis.*

Проблема исследования. На сегодняшний день исследования стресса и стрессоустойчивости не являются новыми, тем не менее данная проблематика остается актуальной, она не угасает, более того, с увеличением темпа жизни, уровня новых реалий, требований и объема работы современный человек более подвержен стрессовым состояниям. Вуз – не только базис высшего образования и личностного развития студентов, но и огромное пространство, которое также предъявляет новые требования.

Каждый человек в различных обстоятельствах испытывает стресс. Поэтому очень важно понимать, что это за понятие и нужно ли ему противостоять. Поэтому вначале необходимо разобраться в понятиях «стресс» и «стрессоустойчивость».

Концептуализация понятия «стресс» началась в XVII в. и использовалась в технических науках. В последующем, в XVIII–XIX вв., данный термин рассматривался как медицинское понятие и связывался с напряженным ритмом, приводящим к нервным заболеваниям и требующим лечения. В XX в. концепция общего адаптационного синдрома Г. Селье положила начало научной теории стресса [15]. Изучение данного многоаспектного феномена привело к различным концепциям и теориям изучения стресса и его последствий.

Стресс рассматривается как состояние организма, как реакция на что-то, т. е. он исследуется как физиологическое состояние.

Кроме того, под стрессом понимают «фактор, способствующий нарушению психической адаптации, затрагивающий психофизиологический, психологический, социально-психологический уровни регуляции» [5].

Понятие «стрессоустойчивость» связывают с разнообразными факторами. Оно рассматривается и как понятие, синонимичное понятию «эмоциональная устойчивость» [8], а также более расширенно и иногда размыто. Его определяют и как интегративное либо комплексное свойство личности [2, 3], и как отражение ее волевых характеристик [12, 14], также под данным феноменом понимается совокупность личностных качеств, способность управлять своими эмоциями [4]. Л.М. Митина рассматривает стрессоустойчивость как «свойство психики, благодаря которому педагог способен успешно осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных условиях» [11, с. 78], т. е. профессионально-значимое качество личности педагога. Единой трактовки данного понятия нет, однако исследователи единодушны в том, что это понятие очень важно, при этом требуются более четкая формулировка понятия «стрессоустойчивость» и ее формирование в различных сферах деятельности.

В качестве **цели исследования** выступает проведение библиометрического анализа понятий «стресс» и «стрессоустойчивость» в современных исследованиях.

Методы исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, синтез, обобщение и систематизация, основным методом выступает библиометрический анализ. С помощью него мы провели анализ научных статей за 2019–2023 гг. в информационных базах данных eLibrary.ru и Google Scholar, где изучаются понятия «стресс» и «стрессоустойчивость».

Результаты. Вначале нами был проведен библиометрический анализ понятия «стресс» в крупнейшей российской базе данных eLibrary.ru. Исследования, посвященные данному феномену, упоминаются в базе данных 16 618 раз с 1974 г., при этом за последние пять лет (2019–2023 гг.) представлено 9 355 публикаций. При этом интерес к изучению данного термина возрастает. Поисковая система Google Scholar, созданная в 2004 г., также дает информацию по поиску ключевых понятий и возможность провести анализ данного феномена. Понятие «стресс» упоминается здесь в 37 200 публикациях, из них с 2019 по 2023 г. – в 16 700 (табл. 1).

Таблица 1

**Количество публикаций, где встречается понятие «стресс»,
в базах данных eLibrary.ru и Google Scholar с 2019 по 2023 г.**

Год	Количество публикаций в eLibrary.ru	Количество публикаций в Google Scholar
2019	1 396	3 540
2020	1 680	3 390
2021	1 895	3 510
2022	2 021	3 580
2023	2 363	2 680

При этом можно увидеть, что в базе eLibrary.ru нарастает количество исследований стресса, а в системе Google Scholar примерно одинаковое количество упоминаний стресса ежегодно и даже чуть меньше в 2023 г.

Библиометрический анализ показывает, что ключевое понятие «стрессоустойчивость» в российской базе данных eLibrary.ru упоминается 5 203 раза, при этом за последние пять лет (2019–2023 гг.) представлено 3 177 публикаций. При этом интерес к изучению данного термина возрастает с 2019 по 2022 г. и чуть меньше в 2023 г. В поисковой системе Google Scholar понятие «стрессоустойчивость» упоминается в 28 320 публикациях, из них с 2019 по 2023 г. – в 15 100. Вместе с тем в системе Google Scholar отмечается возрастание интереса к феномену стрессоустойчивости с 2019 по 2022 г. и уменьшение внимания к данному понятию в 2023 г. Возможно, не все исследования прошлого года еще попали в базы данных (табл. 2).

Таблица 2

Количество публикаций, где встречается понятие «стрессоустойчивость», в базах данных eLibrary.ru и Google Scholar с 2019 по 2023 г.

Год	Количество публикаций в eLibrary.ru	Количество публикаций в Google Scholar
2019	549	2480
2020	600	2830
2021	619	3327
2022	724	3923
2023	685	2540

Дискуссионные вопросы. Подводя итог исследованию дефиниций «стресс» и «стрессоустойчивость» с помощью библиометрического анализа и обобщения данных, можно отметить, что изучение этих дефиниций является объектом различных наук. В зависимости от научных предпочтений исследуются различные проявления, виды, факторы и последствия стресса. Мы проанализировали проблемы, которые поднимаются в исследованиях, посвященных стрессу и стрессоустойчивости. Более половины исследований посвящено его значению и проявлению с точки зрения медицины и биологии. В период с 2019 по 2023 г. стало больше исследований, в которых изучаются психологические проблемы, связанные с различными факторами и явлениями, касающимися проявлений стресса, поднимаются вопросы психоэмоционального, посттравматического, профессионального стресса [9], его профилактики. Появились междисциплинарные исследования, в которых стресс изучается с позиций разных наук. Понятие «стрессоустойчивость» больше присутствует в психолого-педагогических работах, при этом там рассматриваются аспекты развития стрессоустойчивости, факторы ее повышения и особенности у студентов различных направлений подготовки и с разными типами высшей нервной деятельности в период экзаменационной сессии и др. Мы также провели обзор исследований, в которых изучаются профессиональный, экзаменационный и студенческий стресс [6, 13, 16]. Количество подобных исследований также увеличивается за последние годы (606 работ), при этом профессиональный стресс рассматривается больше в связи с представителями силовых структур, врачами, меньше педагогами. Количество науч-

ных исследований возрастает, что является положительным моментом. Они затрагивают все больше сфер изучения, особенно междисциплинарного порядка, а также формирование стрессоустойчивости у различных категорий.

Результаты и выводы. В процессе проведения библиометрического анализа мы пришли к следующим выводам – проблемы стресса и стрессоустойчивости актуальны, и интерес к ним только возрастает. Понятие «стресс» чаще изучается исследователями из различных наук, при этом разнообразие проблем изучения рассматривается в контексте медицинских и психологических исследований, а стресс рассматривается как психологический и физиологический феномен в зависимости от его характера и влияния на организм человека. Также большое внимание уделяется профессиональному контексту и изучению факторов и причин стресса. Качественный анализ научных публикаций свидетельствует о наличии междисциплинарных исследований (по медицине, психологии, педагогике, биологии, юриспруденции и др.), что позволяет более глубоко исследовать различные факторы, проявления и последствия стресса и квалифицированно проектировать процесс развития стрессоустойчивости.

Несмотря на то, что изучение стрессоустойчивости представлено в меньшей степени, тем не менее имеющиеся публикации направлены на компетентностную разработку формирования стрессоустойчивости у различных категорий, в том числе и у студентов. При этом данное направление развивается. В дальнейшем мы хотим провести подобный библиометрический анализ данных понятий в зарубежных исследованиях, которые охватывают более широкое поле исследования, что позволит более эффективно проводить формирующую работу.

Литература

1. Аболин Л.М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения / Л.М. Аболин // *Вопросы психологии*. – 1989. – № 4. – С. 141–149.
2. Бодров В.А. Информационный стресс: учебное пособие для вузов / В. А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ, 2000. – 352 с.
3. Варданян Б.Х. Механизмы регуляции эмоциональной устойчивости / Б.Х. Варданян // *Категории, принципы и методы психологии. Психические процессы*. – М.: Наука, 1983. – С. 542–543.
4. Величковский Б.Б. Многомерная оценка индивидуальной устойчивости к стрессу: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Б.Б. Величковский. – М., 2007. – 28 с.
5. Газиева М.З. Современные подходы к проблеме исследования стресса и стрессоустойчивости / М.З. Газиева // *Мир науки, культуры, образования*. – 2018. – № 3 (70). – С. 348–350.
6. Галактионов И.В. Особенности взаимосвязи уровня жизнестойкости и повседневных стрессоров у студентов / Галактионов И.В. // *Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке*. – 2023. – Т. 20. – № 4. – С. 123–127.
7. Гаркуша Н.В. Роль стрессоустойчивости в профессиональном становлении будущих педагогов-психологов / Н.В. Гаркуша, О.Б. Дутчина, Г.Ю. Колесникова // *Перспективы науки*. – 2021. – № 2 (137). – С. 105–107.
8. Дьяченко М.И. О подходах к изучению эмоциональной устойчивости / М.А. Дьяченко, В.А. Пономаренко // *Вопросы психологии*. – 1990. – № 1. – С. 106–112.
9. Зайцева М.А. Профилактика стресса среди молодежи / М.А. Зайцева // *Alma mater (Вестник высшей школы)*. – 2023. – № 10. – С. 37–48.

10. Ильина И.Ю. Профессиональный стресс в деятельности преподавателей вузов / И.Ю. Ильина // Экономика образования. – 2022. – № 6 (133). – С. 44–52.
11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 320 с.
12. Платонов К.К. О системе психологии / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.
13. Питкин В.А. Физические нагрузки как профилактика стресса у студентов-первокурсников / В.А. Питкин // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2023. – № 7 (221). – С. 255–259.
14. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 479 с.
15. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 127 с.
16. Сырникова О.С. Показатели учебного стресса и стрессоустойчивости у студентов вуза / О.С. Сырникова // К вершинам науки: сборник научных статей по результатам Всероссийского конкурса. – Елец, 2023. – С. 106–110.

УДК 378

*С.У. Бичурина, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия*

*Р.М. Кадырова, кандидат педагогических наук, профессор,
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами,
г. Ташкент, Узбекистан*

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА

Аннотация. Стратегическая задача развития образования в настоящее время заключается в обновлении его содержания, методов обучения и достижение на этой основе нового качества его результатов. Деятельность педагога и обучающегося должна стать инновационной. Коммуникативная компетентность педагога является одним из основных показателей его профессионализма [1]. Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа коммуникативной компетентности педагога, объективной диагностике и ее совершенствовании. Исследование направлено на разрешение имеющегося противоречия между социальным заказом общества к подготовке нового поколения педагогов, обладающих коммуникативной компетентностью и ее несоответствием на практике [2]. **Цель исследования:** определить содержание работы по развитию коммуникативных способностей будущих учителей; разработать научно-методические рекомендации по развитию коммуникативных способностей будущих педагогов средствами социально-психологического тренинга. **Методы исследования:** теоретические – изучение философской, психологической и педагогической литературы, рефлексивно-системный анализ обоснованной организации социально-психологического тренинга; эмпирические – тестирование, анкетирование, факторный качественный анализ результатов тестирования. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости уточнения сущности коммуникативных способностей как личностно значимого профессионального качества будущего специалиста в сфере «человек-человек», важной составляющей успешной профессиональной деятельности педагога, наиболее выраженного и значимого для них вида социальных отношений. Основной причиной трудностей, возникающих в педагогическом общении, является не достаточная коммуникативная компетентность его субъектов. Развитие коммуникативной компетентности будущих педагогов средствами социально-психологического тренинга

является специально организованным педагогическим процессом целенаправленного личностного их развития.

Ключевые слова: коммуникативные способности, коммуникативная компетентность, социально-психологический тренинг, виды тренингов.

*S.U. Bichurina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

*R.M. Kadyrova, Candidate of Pedagogical Sciences, Professor,
Tashkent State Pedagogical University named after Nizami,
Tashkent, Uzbekistan*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE ABILITIES OF FUTURE TEACHERS BY MEANS OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL TRAINING

Abstract. *The strategic task of the development of education at present is to update its content, teaching methods and, on this basis, achieve a new quality of its results. The activities of the teacher and student should become innovative. The communicative competence of a teacher is one of the main indicators of his professionalism [1]. The relevance of the research topic is due to the need for a comprehensive analysis of the communicative competence of a teacher, objective diagnosis and its improvement. The study is aimed at resolving the existing contradiction between the social order of society to prepare a new generation of teachers with communicative competence and its inconsistency in practice [2].* **Purpose of the study:** *to determine the content of work on developing the communicative abilities of future teachers; develop scientific and methodological recommendations for developing the communication abilities of future teachers through socio-psychological training.* **Research methods:** *theoretical – study of philosophical, psychological and pedagogical literature, reflexive-system analysis of the justified organization of socio-psychological training; empirical – testing, questioning, factorial qualitative analysis of test results.* **Conclusions and recommendations.** *The conducted research allows us to conclude that it is necessary to clarify the essence of communication abilities as a personally significant professional quality of a future specialist in the “person-to-person” field, an important component of the successful professional activity of a teacher, the most pronounced and significant type of social relations for them. The main reason for the difficulties that arise in pedagogical communication is the insufficient communicative competence of its subjects. The development of communicative competence of future teachers through socio-psychological training is a specially organized pedagogical process of their targeted personal development.*

Keywords: *communication skills, communicative competence, socio-psychological training, types of training.*

Введение. В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования отмечается, что социальный заказ в системе педагогического образования отражается в требованиях к подготовке нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовности к непрерывному процессу образования в течение всей жизни [8].

Требования к компетенции педагога определяются функциональными заказами, которые ему необходимо реализовать в своей деятельности [4].

В отечественной психологии существует множество определений феномена «коммуникативные способности». Одни ученые считают, что коммуникативные способности входят в состав коммуникативного потенциала личности, а другие – в состав коммуникативной компетенции [5].

Для нашего исследования подходит второе положение, так как коммуникативная компетентность в наиболее общем виде выражается в способности устанавливать социальные контакты с другими людьми, входить в разные роли, приходить к взаимопониманию в разных условиях интеракции и на разных уровнях обмена информацией, что так важно для профессиональной деятельности учителя [4].

Коммуникативные способности – это комплексное многоуровневое личностное образование, совокупность коммуникативных характеристик личности, а также ее социально-перцептивные и операционно-технические знания и умения, обеспечивающие регуляцию и протекание деятельности общения. В их структуру входят следующие компоненты:

1) гностический – способность человека понимать других людей – это стремление к пониманию других людей, умение слушать партнера по общению, наблюдательность;

2) экспрессивный – самовыражение своей личности – это желание быть понятым другими, правдивость, культура речи, доверие к партнерам [9].

Теоретический анализ литературы. Впервые определение коммуникативной компетенции дал Д. Хаймз (1972 г.), дополнив понятие лингвистической компетенции, данное Н. Хомским [11] (1965 г.). Он утверждал, что высказыванию присущи свои правила, которым подчиняются правила грамматики, усвоение которых обеспечивает способность пользоваться языком в процессе коммуникации. Этим понятием Д. Хаймз [10] объединял следующие компетенции:

- лингвистическую – правила языка;
- социально-лингвистическую – правила диалектной речи;
- дискурсивную – правила построения смыслового высказывания;
- стратегическую – правила поддержания контакта с собеседником.

Коммуникативную компетенцию А. Холлидей определяет как внутреннюю готовность и способность к речевому общению.

В отечественной психологии данный термин впервые был использован А.А. Бодалевым и трактовался как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов (знаний и умений) [7].

Теоретические основы коммуникативной компетентности определяются такими исследователями, как М.Н. Вятютнев, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Н.В. Кузьмина, М.В. Мазо, как способность осуществлять речевую деятельность.

По определению А.К. Болотовой и Ю.М. Жукова коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в его общении с людьми или способности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В ее состав включается совокупность

знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [2].

Комплексное исследование коммуникативной компетентности встречается в работах И.Н. Зотовой [6]. По ее мнению, она представляет собой комплексное образование, состоящее из трех компонентов:

1) эмоционально-мотивационный – его образуют потребности в позитивных контактах, мотивы развития компетентности, смысловые установки «быть успешным» партнером взаимодействия, а также ценности общения и цели;

2) когнитивный – сюда входят знания из области взаимоотношений людей и специальные психологические знания, полученные в процессе обучения, а также смыслы, образ другого как партнера взаимодействия, социально-перцептивные способности, личностные характеристики, образующие коммуникативный потенциал личности;

3) поведенческий – индивидуальная система оптимальных моделей межличностного взаимодействия, а также субъективного контроля коммуникативного поведения.

В результате анализа работ различных авторов, изучающих коммуникативную компетентность, И.Н. Зотова также делает вывод, что в ее структуру включаются достаточно разноплановые элементы [6]. Вместе с тем среди этого многообразия четко выделяются следующие коммуникативные компоненты – знания, умения, способности.

Цель исследования – определить содержание работы по развитию коммуникативных способностей у будущих учителей; разработать научно-методические рекомендации по осуществлению данного процесса в педагогических вузах.

База исследования. В исследовании приняли участие студенты вторых курсов Ташкентского государственного педагогического университета имени Низами и Казанского (Приволжского) федерального университета.

Методы и методики исследования: теоретический анализ, сбор информации – анкетирование, тестирование, эксперимент, математическая обработка результатов исследования.

Тестирование осуществлялось на основе следующих материалов: тест-опросник коммуникативных и организаторских склонностей (В.А. Синявский, Б.А. Федоришин), тест коммуникативных умений, методика диагностики коммуникативной социальной компетентности.

Для подтверждения достоверности различия диагностических показателей нами был применен критерий χ^2 Пирсона.

Результаты исследования. Студентам был предложен тест-опросник коммуникативных и организаторских склонностей, на основе которого они смогли определить у себя проявление коммуникативных и организаторских склонностей. Отвечая на утверждения, им следовало выбрать один из вариантов ответов – «да» или «нет». В соответствии с набранными баллами они были условно разделены на следующие уровни (табл. 1).

Таблица 1

Уровни сформированности коммуникативных и организаторских склонностей у учащихся

Уровни	Баллы	Количество студентов
Низкий	1–4	4
Ниже среднего	5–8	7
Средний	9–12	7
Высокий	13–16	6
Высший	17–20	6

Анализ результатов тестирования свидетельствует о том, что четыре студента характеризуются низким уровнем проявления сформированности коммуникативных и организаторских склонностей, семь – испытывают трудности в установлении контактов с людьми и в выступлении перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не отстаивают свое мнение, планируют свою работу, однако их склонности не отличаются высокой устойчивостью, шесть – постоянно стремятся расширить круг своих знакомых, занимаются общественной деятельностью, помогают близким, друзьям, проявляют инициативу в общении, с удовольствием участвуют в организации общественных мероприятий, шесть – испытывают потребность в коммуникативной и организаторской деятельности и активно стремятся к ней.

С целью выявления коммуникативных умений студентам было предложено ответить на 18 вопросов анкеты-опроса, выбрав два варианта ответа – «да» или «нет». В соответствии с набранными баллами они были условно разделены на следующие уровни (табл. 2).

Таблица 2

Уровни проявления коммуникативных умений у студентов

Уровни	Количество баллов	Количество учащихся	%
I – высокий	12–18	4	14
II – средний	6–11	19	68,5
III – низкий	0–5	5	17,5

К первому (высокому) уровню (12–18 баллов) отнесены студенты замкнутые, неразговорчивые, предпочитающие одиночество, имеющие мало друзей. Незримые процессы в общении препятствуют формированию у них межличностных отношений.

Ко второму (среднему) уровню (6–11 баллов) отнесены студенты, владеющие умением поддержать беседу, но иногда отказывающие партнеру в полном внимании;

К третьему (низкому) уровню (0–5 баллов) отнесены студенты, умеющие слушать, поддерживать беседу, проявлять внимание и терпение к собеседнику.

Количественный анализ результатов анкетирования свидетельствует о том, что в группе четыре студента характеризуются замкнутостью, неразговорчивостью и стремлением к одиночеству, у девятнадцати проявляется нормальная коммуникабельность, а пять обладают развитыми коммуникативными умениями.

В завершение была проведена методика коммуникативной и социальной компетентности. Ее результаты представлены в табл. 3.

Таблица 3

Уровни сформированности коммуникативной и социальной компетентности у студентов

Уровни	Факторы						
	А	В	С	Д	К	М	Н
	Количество студентов						
Максимальный уровень (16–20 баллов)	5	5	5	2	4	5	4
Преобладающая выраженность фактора (13–15 баллов)	8	8	4	3	9	10	13
Средний уровень (8–12 баллов)	15	16	9	14	14	15	12
Низкий уровень (5–7 баллов)	3	1	2	1	3	0	1

Таким образом, анализ исследуемого вопроса показал, что большая часть из опрошенных студентов (66,5 %) обладает средним уровнем сформированности коммуникативных способностей.

Анализ результатов анкетирования студентов свидетельствует о недостаточной сформированности у них коммуникативной компетентности. Данный факт указывает на то, что при подготовке будущих учителей в вузе уделяется недостаточное внимание их ознакомлению с теоретическими и практическими основами коммуникативной компетентности, развитию у них коммуникативных способностей.

Следовательно, существует противоречие между требованиями к качеству подготовки высококвалифицированных специалистов для системы образования и их несоответствием этим требованиям в процессе обучения в вузе.

Для устранения вышеотмеченного противоречия нами разработан программно-методический материал по развитию коммуникативных способностей будущих педагогов средствами социально-психологического тренинга, на основе которого была проведена экспериментальная работа со студентами.

В формирующем эксперименте приняли участие 16 студентов 2 курса. При этом планировалось решить следующие задачи:

1) учебные – овладение студентами знаниями о коммуникативной компетентности и ее роли в профессиональном становлении педагога, формирование коммуникативных способностей у будущих учителей;

2) развивающие – научить студентов развивать и совершенствовать навыки коммуникативной компетентности.

Формирующий эксперимент был проведен на основе социально-психологического тренинга, основополагающие моменты которого заключались в том, что он является групповой формой работы, представляет собой активную форму обучения, ориентирован на развитие коммуникативной компетентности, следовательно, воздействие оказывается на способности и установки, влияющие на общение.

Согласно экспериментальной программе со студентами 2 курса было проведено восемь тренинговых занятий (всего шестнадцать учебных часов).

Интегративный подход в проведении обучения позволил наиболее глубоко подойти к вопросам взаимодействия в социуме, позволил участникам получить ценный опыт в познании как собственной личности, своих убеждений, привычек, так и навыков межличностного взаимодействия, увидеть себя глазами сокурсников, прожить вместе сложные жизненные ситуации, смоделированные на тренинге, отреагировать и выразить свои переживания, обсудить актуальные проблемы.

В процессе последующих занятий проводились различные упражнения, способствующие формированию профессионально значимых качеств у студентов на основе толерантности, например, «Что такое «коммуникативная компетентность?»», «Чем мы похожи?»», «Эмблема толерантности», «Пантомима невербального общения», «Черты толерантной (интолерантной) личности учителя» и др.

Проводимые со студентами разминки способствовали:

- созданию комфортной психологической среды;
- повышению внутригруппового доверия и сплоченности ее членов;
- самопознанию и самовыражению с помощью метафорических средств;
- формированию взаимопонимания, согласованности действий в группе;
- развитию умений межличностного общения.

После завершения формирующего эксперимента со студентами экспериментальной группы была проведена повторная диагностика коммуникативной компетентности.

Результаты диагностики коммуникативной компетентности по всем трем методикам представлены ниже.

Для того чтобы определить, произошли ли изменения в развиваемом свойстве, мы использовали Т-критерий Вилкоксона.

Мы сформулировали следующие гипотезы: H_0 – проведенный тренинг не сформировал коммуникативные способности у будущих учителей, H_1 – проведенный тренинг сформировал коммуникативные способности у будущих учителей. Результаты их проверки представлены в табл. 4.

По таблице 5 определяем критические значения $T_{кр}$ для $n = 30$.

Таким образом, гипотеза H_0 отвергается и принимается H_1 . Различия в результатах до и после тренинга существуют.

Таблица 4

Расчет Т-критерия Вилкоксона

н/п	Показатели контрольной группы	Показатели экспериментальной группы	Сдвиг	Абсолютная величина	Ранг	Символ нетипичного сдвига
1	8	10	-2	2	20,5	
2	4	5	-1	1	8,5	
3	16	15	+1	1	8,5	#
4	11	12	-1	1	8,5	
5	7	8	-1	1	8,5	
6	15	14	+1	1	8,5	#
7	4	6	-2	2	20,5	
8	12	12	0	0	1,5	
9	20	18	+2	2	20,5	#
10	6	8	-2	2	20,5	
11	10	12	-2	2	20,5	
12	14	15	-1	1	8,5	
13	3	5	-2	2	20,5	
14	11	12	-1	1	8,5	
15	19	18	+2	2	20,5	#
16	5	7	-2	2	20,5	
17	13	15	-2	2	20,5	
18	10	11	-1	1	8,5	
19	18	16	+2	2	20,5	#
20	2	5	-3	3	28	
21	14	16	-2	2	20,5	
22	17	16	+1	1	8,5	#
23	7	11	-4	4	30	
24	8	10	-2	2	20,5	
25	17	16	+1	1	8,5	#
26	9	12	-3	3	28	
27	19	16	+3	3	28	#
28	7	9	-2	2	20,5	
29	12	12	0	0	1,5	
30	15	16	-1	1	8,5	
					465	111,5

Таблица 5

Критические значения Т-критерия Вилкоксона

<i>n</i>	<i>P</i>	
	0,05 %	0,01 %
30	150	121

Таким образом, можно сделать вывод, что тренинг способствует развитию коммуникативных способностей у будущих педагогов.

После проведения социально-психологического тренинга в экспериментальной группе по сравнению с контрольной увеличился процент студентов, стремящихся к общению, проявляющих в нем инициативу, опирающихся на свое мнение, не боящихся его высказывать, у них увеличилась эмоциональная стабильность в общении, внимательность по отношению к собеседнику.

Внедрение социально-психологического тренинга по формированию коммуникативной компетентности у будущих педагогов будет способствовать развитию навыков позитивного взаимодействия, разрешения конфликтных ситуаций, социально-психологической устойчивости, социальной чувствительности, адекватной самооценки, чувства собственного достоинства и уважения к достижениям других людей через отработку способов успешной коммуникации.

Во время тренинга были созданы психологически комфортные условия, что способствовало снижению неуверенности, страха и робости. Студенты стали раскованными и начали проявлять больше инициативы в общении.

Заключение. Развитие коммуникативных способностей у будущих педагогов представляет собой специально организованный педагогический процесс целенаправленного личностного развития студента в качестве активного субъекта познавательной и практической деятельности. Для этого необходимы выявление, изучение и совершенствование индивидуальных способностей педагога, проявляющихся в межличностных взаимоотношениях, развитие у него рефлексии и коммуникативной компетентности, актуализация его коммуникативной компетентности. В результате выпускники педагогических вузов в процессе обучения способны овладеть не только профессиональной, но и коммуникативной компетенцией. Потребности современной школы таковы, что необходимы существенные изменения в содержании психологической подготовки будущих педагогов в вузе, а также в целях, методах и технологии работы психологической службы образовательного учреждения для преодоления ограничений коммуникативной компетентности педагога.

Литература

1. Близнецова О.И. Изучение ценностно-смысловой сферы личности как психического новообразования юношеского возраста / О.И. Близнецова, И.П. Шапенкова // *Вестник Нижегородского государственного гуманитарного университета*. – 2015. – № 2.
2. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие / С.Н. Батракова. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 1986. – 80 с.
3. Болотова А.К. Психология коммуникаций / А.К. Болотова, Ю.М. Жуков. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2015. — 496 с.
4. Васильева О.С. Основы социально-психологического тренинга: учебное пособие / О.С. Васильева, Е.В. Короткова. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 128 с.
5. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Педагогика, 2014.
6. Зотова И.Н. Развитие коммуникативной компетентности / И.Н. Зотова. – Пятигорск: E-Lit, 2011.
7. Муравьева О.И. Психология коммуникативной компетентности: учебник / О.И. Муравьева. – Томск: Издательство Томского университета, 2012. – 160 с.
8. Приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» // *Вестник образования*. – 2012. – № 13.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2007.
10. Chomsky N. *Knowledge of Language: Its nature, origin, and use* / N. Chomsky. – N.Y.: Praeger, 1986.
11. Hymes D.H. *On Communicative Competence* / D.H. Hymes // *Sociolinguistics. Selected Readings* / ed. by J.B. Pride, J. Holmes. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – Part 1. – P. 269–293.

*А.И. Савенков, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАЭ,
Ж.В. Афанасьева, кандидат педагогических наук, доцент,
А.В. Богданова, кандидат педагогических наук, доцент,
Ю.А. Серебренникова, кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия*

ПРИБРЕТЕНИЕ БУДУЩИМИ ПЕДАГОГАМИ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ТЮТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ РУКОВОДСТВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЬНИКОВ

***Аннотация. Проблема исследования.** Современная жизнь и общество требуют от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволят ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, ориентироваться в потоке информации, работать с большими базами данных, анализировать, сравнивать и критически оценивать сведения из разных источников, исследовать, осваивать и самому создавать новое. Успешному решению названных задач способствуют исследовательские и проектные компетенции, формирование которых сегодня является одним из приоритетных направлений системы образования на всех его уровнях. Данная ситуация актуализирует и делает принципиально важной проблему подготовки педагогов новой формации, обладающих исследовательскими компетенциями, профессионально подготовленных к развитию у своих обучающихся способностей к исследованию и проектированию. Предполагается, что теоретическое освоение соответствующих дисциплин и подготовка собственных курсовых, выпускных квалификационных работ сформируют у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции, а также позволят ему овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Однако реальная практика свидетельствует о том, что получаемые результаты не соответствуют заявленным ожиданиям. В Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета разработана и внедрена в процесс обучения модель подготовки будущих педагогов к организации исследовательской и проектной деятельности школьников с использованием ресурсов организации занятий со студентами. **Целью исследования** является определение степени эффективности реализации разработанной концепции подготовки будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием ресурсов организации занятий со студентами [7]. **Методы исследования:** теоретические методы, в том числе анализ научных отечественных и зарубежных работ по проблеме исследования; эмпирические методы – лонгитюдный педагогический эксперимент, методики оценки и самооценки исследовательских и проектных компетенций; социологические методы – анкетирование и опрос. В реализации разработанной концепции приняло участие около 800 студентов 2–5 курсов – будущих учителей начальных классов и более 800 учащихся начальной школы с 1 по 4 классы. **Выводы и рекомендации.** Результаты сопоставительного анализа данных контрольного и констатирующего среза, полученные в экспериментальной и контрольной группах, позволяют утверждать, что разработанная модель подготовки будущих учителей начальной школы к исследовательскому и проектному обучению младших школьников эффективна. Перенос части занятий со студентами в рамках учебного курса по исследовательской и проектной деятельности в образовательную организацию, их включение в работу учителя в качестве руководителей индивидуальных исследований и проектов школьников, проведение занятий с учащимися способствуют эффективному формированию у будущих педагогов необходимых современному учителю ком-*

петенций и трудовых функций [6], а также приобретению ими опыта профессиональной педагогической деятельности. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке учебных планов образовательных программ бакалавриата, рабочих программ модулей, дисциплин, практик.

Ключевые слова: исследовательская и проектная деятельность, исследовательские и проектные компетенции, деятельностный подход, будущие учителя начальной школы.

*A.I. Savenkov, Doctor of Pedagogical Sciences, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Corresponding Member of the RAE,
Zh.V. Afanasyeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.V. Bogdanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Yu.A. Serebrennikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia*

TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL TO TUTOR THE SCHOOLCHILDREN'S RESEARCH AND PROJECT ACTIVITIES

Abstract. Research problem. Modern life and society require each person to possess new competencies that will allow us to adapt to constantly changing conditions, navigate the flow of information, work with large databases, analyse, compare and critically evaluate information taken from different sources, explore, master and create something new by ourselves. The successful solution of these tasks is facilitated by research and project competencies which has become one of the main aims of the system of education at all its levels. It pushed forward the problem of training teachers for modern school who must obtain research and project competencies, as well as the professional ones, to develop in their students' research and project abilities. Traditionally students – future teachers – develop their research and project competencies by studying special disciplines and preparing their own research works. It is considered that this will also help them to master the methodology of research and project-based teaching activity. However, our life shows that the results obtained by this way usually do not meet the expectations. Therefore, professors of Institute of Pedagogy and Psychology of Education of Moscow City University designed a model of preparing future teachers of primary school for tutoring schoolchildren's research and project activities and implemented it to the educational process. **The research aim** is to determine how effective the proposed model is [7]. **Research methods:** theoretical methods, including analysis of modern scientific works on the research problem; empirical methods – longitudinal pedagogical experiment, methods of assessment and self-assessment of research and project competencies in future teachers in primary school; sociological methods – questioning and survey. Approximately 800 future teachers of primary school and more than 800 primary schoolchildren have been taking part in this experiment. **Conclusions and recommendations.** The results of the comparative analysis of the data collected before and after the experimental work in the experimental and control groups allowed us to conclude that the proposed model of preparing future teachers of primary school for tutoring schoolchildren's research and project activities proved to be effective. The idea of organising classes with future teachers in this original way give positive and productive results, helps to develop in future teachers their professional research and project competencies, labour functions [6] as well as allows them to acquire professional experience. **The results of the research** can be used in the curricula for undergraduate educational programmes, in the programmes of modules, disciplines, or practice.

Keywords: research and project activities, research and project competencies, activity approach, future teachers of primary school.

Введение. Современная жизнь и общество требуют от каждого человека владения новыми компетенциями, которые позволят ему адаптироваться к постоянно меняющимся условиям, ориентироваться в потоке информации, работать с большими базами данных, анализировать, сравнивать и критически оценивать сведения из разных источников, исследовать, осваивать и самому создавать новое. Успешному решению названных задач способствуют исследовательские и проектные компетенции, формирование которых сегодня является одним из приоритетных направлений системы образования на всех его уровнях. Данная ситуация актуализирует и делает принципиально важной проблему подготовки педагогов новой формации, обладающих исследовательскими компетенциями, профессионально подготовленных к развитию у своих обучающихся способностей к исследованию и проектированию [1, с. 137].

Предполагается, что теоретическое освоение соответствующих дисциплин и подготовка собственных курсовых, выпускных квалификационных работ сформируют у будущего педагога исследовательские и проектные компетенции, а также позволят ему овладеть методикой исследовательского и проектного обучения школьников. Однако реальная практика свидетельствует о том, что результаты, полученные таким образом, остаются весьма скромными. Теоретического изучения студентом методологии научного познания, психологии исследовательского поведения, теории и методики исследовательского и проектного обучения детей явно недостаточно для подготовки современного педагога, способного осуществлять руководство исследованиями и проектами учащихся.

Данные обстоятельства обратили нас к поиску нетрадиционных подходов к формированию у студентов – будущих учителей начальных классов – готовности к профессиональной деятельности в области обучения школьников исследованию и проектированию. В Институте педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета была разработана и внедрена в практику модель подготовки будущих педагогов к организации исследовательской и проектной деятельности школьников с использованием ресурсов организации занятий со студентами.

Теоретический анализ литературы. Вопросы формирования у обучающихся исследовательских и проектных компетенций находятся в фокусе внимания как отечественных, так и зарубежных современных исследователей: М.В. Кларин, А.В. Леонтович, А.С. Обухов, Л.Е. Осипенко, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков, Н.Б. Шумакова, Р. Brandwein, J. Bruner, A. Lewy, J. Mezirov, J. Schwab и др.

Исследовательское обучение сегодня основывается на следующих принципах: принцип ориентации на познавательные интересы учащегося, принцип освоения знания знаний в единстве со способами их получения, принцип свободы выбора и ответственности за собственное обучение, принцип самостоятельного порождения знания, принцип сочетания продуктивных и репродуктивных методов обучения, принцип формирования представления об исследовании как стиле жизни, принцип использования авторских учебных программ.

Посредством обнаружения в ходе такого обучения новых вопросов, исследовательских проблем стимулируется так называемая надситуативная активность ребенка (В.А. Петровский и др.).

Концепция исследовательского обучения, предложенная известным ученым, чл.-корреспондентом Российской академии образования, доктором педагогических наук, доктором психологических наук, профессором А.И. Савенковым [2, 3, 4], построена в соответствии с заявленными принципами. Она состоит из трех взаимосвязанных компонентов:

- тренинг исследовательских и проектных способностей обучающихся;
- исследовательская практика школьников;
- мониторинг исследовательской и проектной деятельности учащихся.

Опишем содержание каждого компонента более подробно:

1. Тренинг исследовательских и проектных способностей обучающихся подразумевает организацию специальных занятий, направленных на формирование у школьников умений и навыков исследовательского поиска: видеть проблему исследования, ставить вопросы, выдвигать гипотезы, давать определения понятиям, классифицировать, проводить наблюдения, эксперименты, обобщать, делать умозаключения и выводы, структурировать материал, готовить текст устного доклада, оформлять материалы для публичной презентации, представлять результаты исследования, доказывать и защищать свои идеи и др. Упражнения для проведения тренингов разнообразны и направлены на развитие одного или группы умений [2, 5, 8]. Такие тренинги необходимы обучающимся всех уровней и ступеней образования, в том числе и студентам, а будущим педагогам – особенно. Занятия проводятся с определенной периодичностью, при сохранении их общей направленности с каждым годом идет усложнение их содержания. Упражнения обучающиеся могут выполнять неоднократно, но при этом изменяется глубина решения проблемы.

2. Исследовательская практика школьников организовывается одновременно и в непосредственной взаимосвязи с тренингами. Данный компонент подразумевает проведение учениками собственных самостоятельных исследований, создание ими индивидуальных проектов. Таким образом формируемые на тренинговых занятиях умения закрепляются и находят практическую реализацию в реальных учебных исследованиях и проектах.

3. Мониторинг исследовательской и проектной деятельности учащихся является обязательным и неотъемлемым компонентом, способом оценки и управления процессом решения задач исследовательского и проектного обучения. Мониторинг включает организацию защиты школьниками своих работ в виде «камерного» представления авторами полученных результатов (например, в классе) по мере завершения работы и на специальных мероприятиях: защиты, конференции, фестивали, конкурсы исследовательских и проектных работ и т. п. Каждому автору необходимо поделиться своими новыми знаниями, находками с другими людьми, получить оценку со стороны, понимать, что его работа интересна другим. Кроме того, обучающиеся приобретают опыт публичного выступления, представления, аргументации, защиты своих идей.

Изучение зарубежной практики исследовательского и проектного обучения студентов в вузах позволило выявить различные модели обучения [7]: модель студенческих научно-исследовательских программ, модель международных научных проектов, модель научной практики, модель младшего исследователя, модель начинающего исследователя и др. (R. Griffiths, M. Healey, A. Flint, K. Harrington, H. Walkington и др.).

Следует отметить, что в основе всех названных моделей лежит деятельностный подход, подразумевающий овладение студентами исследовательскими и проектными компетенциями в процессе собственной практической научной деятельности.

Теоретико-методологической основой деятельностного подхода являются теории, сформулированные в первой половине и в середине XX в. выдающимися советскими психологами: культурно-историческая теория, теория высших психических функций Л.С. Выготского, теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П.Я. Гальперина, теория деятельности А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, получившие свое дальнейшее развитие в середине и второй половине XX в. в научных трудах таких известных советских и российских ученых, как В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, З.А. Решетова, Л.М. Фридман, Г.П. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.

Одним из главных принципов теории деятельности – и деятельностного подхода, соответственно, – является принцип единства сознания личности и деятельности. При этом психологи А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн подчеркивают следующее: данные понятия не являются тождественными, деятельность определяет сознание, а не наоборот, в процессе деятельности происходит развитие психики человека и его личности в целом.

Целью обучения, с позиций данного подхода, является формирование у учащихся не знаний, а способа действий по решению тех или иных задач, умений осуществлять разные виды деятельности (П.Я. Гальперин, А.А. Леонтьев). Знания же являются средством обучения этим действиям. Обучающийся осваивает деятельность практическим путем, непосредственно в ней участвуя, не изучая теорию, а приобретая теоретические знания в процессе деятельности, в ходе рефлексии. Новые знания «не даются в готовом виде» (А.А. Леонтьев), а приобретаются обучающимися самостоятельно, но под руководством педагога, в процессе их личного и активного включения в эту деятельность.

Таким образом, построение обучения на основе деятельностного подхода способствует формированию у учащихся системных, взаимосвязанных знаний, практическому освоению обучающимися методами планирования, организации любой деятельности, развитию у них рефлексивных умений, овладению ими различным инструментарием изучения и преобразования окружающего мира.

Отметим, что реализация деятельностного подхода начинается с дошкольной ступени образования. Особенность деятельности, в которую включаются обучающиеся в дошкольном и школьном образовании, заключается в том, что это совместная деятельность с учителем, специально им организованная и контролируемая. Доля их активного участия и самостоятельности на каждом этапе

работы, от класса к классу постепенно возрастает и достигает абсолютной степени в системе высшего образования.

Подчеркнем, что на каждом этапе деятельности и по ее завершении необходимо проведение рефлексии. Владение будущими учителями рефлексивными умениями (умение самонаблюдения, анализа собственных действий, сопоставления цели и результатов деятельности и др.) является основой для формирования и развития у них способности, потребности в саморазвитии и в самосовершенствовании.

Цель исследования. Целью экспериментального исследования является определение степени эффективности реализации разработанной концепции подготовки будущих учителей начальных классов к руководству исследовательской и проектной деятельностью учащихся с использованием ресурсов организации занятий со студентами [7].

Методы и методика исследования. Опишем содержание нашей концепции подготовки будущих педагогов системы начального образования к работе по обучению школьников исследованию и проектированию и процесс ее внедрения в практику высшего образования студентов педагогического направления.

В Институте педагогики и психологии образования (далее – ИППО) Московского городского педагогического университета (далее – МГПУ) под руководством профессора А.И. Савенкова данная экспериментальная работа проводится с 2015 г. За семь лет в ней приняло участие около 800 студентов бакалавриата (со 2 по 5 курсы) – будущих учителей начальных классов и более 800 младших школьников (с 1 по 4 классы).

Изучение дисциплины начинается с вводных лекций профессора А.И. Савенкова и практических занятий, организованных доцентами института Ж.В. Афанасьевой, А.В. Богдановой, Ю.А. Серебренниковой, П.В. Смирновой, по исследовательской и проектной деятельности, в ходе которых бакалавры знакомятся с теоретико-методологическими основами исследования и проектирования.

Далее занятия переносятся на будущее место работы обучающихся: в образовательную организацию общего образования. В практике ИППО такой организацией выступает университетская школа, являющаяся структурным подразделением МГПУ. Освоение курса приобретает ярко выраженную практическую направленность в сочетании с приобретением студентами личного педагогического опыта организации обучения школьников исследованию и проектированию. Продолжая освоение исследовательской и проектной деятельности в рамках практических занятий с преподавателями института, студенты организуют и проводят еженедельные занятия с учащимися начальных классов. Занятия проходят во внеурочное время, длятся 40 мин.

Распределение студентов и детей имело следующие варианты:

- 1) 1 студент – 1 младший школьник;
- 2) 1 студент – 2–3 младших школьника;
- 3) 2–3 студента – 4–6 младших школьников.

Варианты распределения связаны с факторами общности исследуемой тематики или взаимоотношений детей: иногда тема настолько интересна, что за нее берутся сразу несколько детей, иногда детям важнее работать в паре (кто-то смущается один вступать, кто-то привык все делать с другом и т. п.).

В соответствии с методикой исследовательского обучения А.И. Савенкова работа со школьниками выстраивается из трех содержательных блоков: тренинга исследовательских способностей, самостоятельной исследовательской практики и мониторинга.

Занятия студентов с учащимися начинаются с тренинга исследовательских способностей школьников. Первое занятие-знакомство проводится в форме мини-исследования – особой формы работы, позволяющей ученикам за 40 мин провести небольшое исследование, пройдя все этапы такой деятельности: от постановки проблемы до представления и защиты результатов.

С этого момента начинается параллельная работа над блоком самостоятельной исследовательской практики детей. Следующее занятие посвящается выбору темы для исследования или проекта. Профессор А.И. Савенков неоднократно подчеркивает в своих трудах и выступлениях, что выбор темы – один из самых важных, фактически, ключевой этап работы. От того, насколько удачно выбрана тема, зависит мотивация школьника, возможности помощи руководителя-студента, конкурентоспособность работы на различных конкурсах, что при всей альтруистичности когнитивной деятельности также немаловажно и для ребенка, и для учителя. А.И. Савенковым разработаны правила выбора темы [3, с. 84–86]: она должна быть интересна как самому автору, так и его руководителю, должна быть выполнима (иметь возможный уровень решения для младшего школьного возраста), оригинальна, должна иметь потенциально небольшой срок выполнения (чтобы ребенок-исследователь, еще не способный долго концентрироваться на одном предмете, не «перегорел»).

Для определения темы исследования используются разнообразные приемы. Назовем некоторые из них:

- анкета о круге интересов, любимых занятиях ребенка [6, с. 2];
- конструктор тем [11] – модифицированный и адаптированный нами для детей младшего школьного возраста опросник наших Санкт-Петербургских коллег;
- различные игры («Снежный ком», «Шляпа», «Я хочу рассказать о себе...»), в ходе которых дети рассказывают о своих увлечениях, находят товарищей по интересам;
- «Ромашка интересов» – на лепестках цветка прописываются области исследований, проектов и конкретные формулировки тем. Например, лепесток «Животные» с темами «Как кошки видят мир?», «Могут ли мирно сосуществовать хищные и травоядные?», «Порода и характер собаки», «Почему жираф пятнистый?» и т. п.;
- игровые задания – например, «Продолжи исследование» (учащимся «предоставляются» интересный факт или наблюдение, которые они могут развить, рассмотреть в другом аспекте) и т. д.

После выбора темы работа строится в соответствии с основными этапами исследования:

- 1) актуализация проблемы исследования или проекта;
- 2) определение сферы исследовательской или проектной работы;
- 3) выработка гипотезы;
- 4) выбор методов исследования;
- 5) составление плана;
- 6) сбор и обработка информации;
- 7) анализ и обобщение полученных данных;
- 8) подготовка текста работы;
- 9) защита исследования или проекта;
- 10) обсуждение результатов исследования, рефлексия.

Параллельно с реализацией этапов исследования осуществляется тренинг соответствующих исследовательских способностей: так, на этапе определения проблемы и формулирования гипотезы студенты проводят с младшими школьниками тренинг умения видеть проблемы и тренинг умения выдвигать гипотезы; на этапе сбора информации – тренинг умений наблюдать, экспериментировать, классифицировать; на этапе подготовки текста защиты – тренинг умения высказывать суждения и делать умозаключения, умения создавать тексты и т. д.

Представление и защита результатов исследовательской и проектной деятельности (мониторинг) проводятся в различных формах. Первым этапом становится «рабочая» защита: младший школьник выступает с докладом перед своими одноклассниками. Как правило, к этому моменту у ребенка есть завершённый альбом исследователя и/или плакат, где в краткой, схематичной, наглядной форме изложены основные этапы его исследования, его содержание и выводы. Защита перед знакомой аудиторией позволяет снизить у школьников уровень стресса на таком мероприятии, создать ситуацию успеха и мотивации для участия в конкурсах более высокого уровня. Одно из главных условий такого первичного этапа конкурсных состязаний – поощрение всех без исключения участников. Для этого перед проведением мероприятия продумывается как можно больше номинаций (необязательно сообщать их детям заранее, так как какие-то номинации могут возникнуть прямо в процессе защит) – «Самая оригинальная работа», «Самая экспериментальная работа», «Самая наглядная работа», «Самая полезная работа», «Самая познавательная работа» и т. п. В то же время первичная защита позволяет выявить требующие доработки детали: как правило, это устное представление, умение держаться перед аудиторией, отвечать на вопросы.

Отметим ещё одну форму представления результатов исследования, имеющую ярко выраженный популяризаторский характер, – фестиваль исследовательских и проектных работ. Данное мероприятие организуется как представление результатов исследований и проектов перед более широкой аудиторией – родителями, учителями, обучающимися школы: дети делятся на секции и представляют свои работы в режиме нон-стоп в течение определённого времени. Конкурсной борьбы здесь нет, цель детей – рассказать желающим о проделанной работе, ее результатах, своих проблемах в достижении цели и победах. Значение

подобного мероприятия трудно переоценить: оно становится праздником мысли, познавательной деятельности, мотивирует детей на дальнейшее когнитивное и творческое развитие.

Следующий уровень защиты работ – это различные конкурсы. На практических занятиях с доцентами института студенты обязательно знакомятся с требованиями конкурсов, особенностями их проведения, по возможности учитывая эту специфику при подготовке конечных продуктов (стендов, презентаций и т. п.).

Подчеркнем, что вся работа со школьниками выполняется бакалаврами – будущими учителями начальных классов – под руководством и при постоянной поддержке преподавателей института.

В качестве параметров оценки исследовательских и проектных компетенций студентов были избраны соответствующие группы способностей, выделенные профессором А.И. Савенковым [3, 4]. В исследовательских компетенциях оценивались способность работать с информацией, обрабатывать полученные данные, презентации и практического применения результатов исследования. К списку проектных способностей добавляется способность к целеполаганию.

Все группы способностей включают по три умения, каждое из которых оценивается по трем уровням: низкий уровень (1–2 балла), средний уровень (3 балла), достаточно высокий и высокий уровень (4–5 баллов).

Результаты исследования. С целью проверки динамики уровня сформированности у будущих учителей начальных классов исследовательских и проектных компетенций были использованы тесты-опросники «Методика оценки и самооценки исследовательских компетенций» и «Методика оценки и самооценки исследовательских компетенций». Данные опросники заполняли преподаватели института, работавшие со студентами, и сами студенты-бакалавры экспериментальной группы и контрольной группы (изучавшие курс по исследовательской и проектной деятельности традиционным способом) в начале (констатирующий срез) и по окончании (контрольный срез) освоения курса.

Приведем сравнительные данные контрольного и констатирующего срезов экспериментальной и контрольной групп.

Уровень сформированности исследовательских компетенций у будущих педагогов, полученный в обеих группах на этапе констатирующего среза, примерно одинаковый. Разница составила не более 6 %. Добавим, что сведения о наиболее и наименее развитых умениях в группах также практически совпадают. Более одной трети студентов в каждой группе на достаточно высоком и высоком уровне владеет умениями обрабатывать полученные данные (33–39 %), представлять результаты исследования и применять их в практической деятельности (30–37 %). Менее всего развиты умения работать с информацией: видеть проблему исследования, выдвигать гипотезы (высокий уровень составляет лишь 13–15 %), умения наблюдать, проводить эксперименты (высокий уровень – 14–18 %), работать с источниками информации.

При проведении контрольного среза соотношение результатов в обеих группах по уровням и по умениям оказалось совсем иным, совпадений обнаружено не было. Уровень сформированности исследовательских компетенций

у студентов экспериментальной группы оказался выше, чем в контрольной группе. Разница в динамике степени овладения будущими педагогами специфическими исследовательскими умениями (анализировать факты, видеть проблемы, выдвигать гипотезы, наблюдать, проводить эксперименты) между двумя группами оказалась значительной и составила 28–30 %.

Относительно владения студентами экспериментальной и контрольной групп проектными компетенциями ситуация оказалось схожей. Сопоставление результатов контрольного среза позволяет констатировать, что и в целом, и по отдельным оцениваемым параметрам проектных компетенций будущие учителя начальных классов, осваивавшие курс исследовательской и проектной деятельности в рамках реализации разработанной нами концепции, показывают более высокие результаты, чем их однокурсники, изучавшие дисциплину традиционным способом. В экспериментальной группе овладели проектными компетенциями на среднем и достаточно высоком уровне более чем две трети студентов. Заметим, что также важна разница в динамике развития умений у студентов экспериментальной группы и контрольной группы, которая составляет от одной четверти до одной трети (25–30 %).

Отметим, что умения целеполагания и планирования не являлись проблемными в отношении обучения будущих учителей начальных классов. Данные констатирующего среза по ним уже были выше, чем по другим умениям, в связи с чем их достаточно высокие показатели на контрольном срезе в обеих группах после целенаправленного изучения специального курса вполне ожидаемы.

Заключение. Результаты сравнительного анализа данных контрольного и констатирующего среза в экспериментальной и контрольной группах свидетельствует об эффективности предложенной концепции подготовки будущих учителей начальной школы к исследовательскому и проектному обучению младших школьников.

Различия в форме работы (в контрольной группе – аудиторная, в экспериментальной – «на производстве», в школе) обуславливают и содержательные отличия. Студенты экспериментальной группы чаще вынуждены обращаться к теории, повторять теоретический материал в ходе подготовки к занятиям, составления конспектов и на самих занятиях с учениками, практические умения и навыки у них формируются во взаимодействии с учащимися, под руководством кураторов вуза и при поддержке школьных учителей. Они приобретают профессиональный педагогический опыт в роли педагога, тьютора, помощника школьников, старшего исследователя, видят реальный результат своей работы с детьми, имеют возможность оценить ее сами и получить оценку других участников образовательного процесса – экспертов, преподавателей вуза, учителей школы, однокурсников, детей.

Перенос части занятий со студентами в рамках курса по исследовательской и проектной деятельности на их будущее рабочее место, при поддержке преподавателей вуза включение бакалавров педагогического направления в работу учителя в качестве руководителей индивидуальных исследований и проектов школьников, проведение ими занятий с учащимися способствует эффективному

формированию у будущих педагогов необходимых современному учителю компетенций и трудовых функций [7], а также приобретению ими опыта профессиональной педагогической деятельности.

Литература

1. Львова А.С. Диверсификация процесса подготовки студентов педагогических университетов / А.С. Львова, О.А. Любченко, А.И. Савенков // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 4. – С. 133–148.
2. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара, 2015. – 232 с.
3. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход: в 2 ч. / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – Ч. 1: Учебник и практикум для академического бакалавриата. – 232 с.
4. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход: в 2 ч. / А.И. Савенков. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2020. – Ч. 2: Учебник и практикум для академического бакалавриата. – 187 с.
5. Савенков А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Просвещение, 2020. – 32 с.
6. Савенков А.И. Тьюторское сопровождение школьников в исследовательской деятельности / А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова и др. // Начальная школа. – 2016. – № 9. – С. 70–75.
7. Тьюторское сопровождение исследовательской и проектной деятельности младших школьников в условиях рефлексивно-деятельностного подхода к образованию с использованием ресурсов организации занятий со студентами / А.И. Савенков, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова и др. – М.: Московский городской педагогический университет, 2020. – 180 с.
8. Савенков А.И. Тренинг исследовательских способностей школьников / А.И. Савенков, Л.Е. Осипенко. – Самара: Издательский дом «Федоров», 2019. – 160 с.
9. Сачава О.С. Конструктор тем для исследований / О.С. Сачава. – URL: <http://temagenerator.ru/> (дата обращения: 18.05.2022).

УДК 378

**Т.А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор,
А.В. Кайсина, кандидат педагогических наук, доцент,
В.С. Федотова, кандидат педагогических наук, доцент,
Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина,
г. Санкт-Петербург, г. Пушкин, Россия**

ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ

Аннотация. Функциональные возможности цифровой образовательной среды позволяют учителю самостоятельно создавать качественные учебные материалы. Многие аспекты создания цифрового образовательного контента связаны с планированием способа представления учебного материала в поисках наиболее наглядных, привлекательных, доступным для восприятия форм. Визуализация информации играет важную роль на современном этапе, так как наглядно-образное восприятие информации сегодня доминирует среди современной молодежи. В связи с этим представляется целесообразным включение в образовательные программы подготовки будущих учителей основ графического дизайна. Он позво-

ляет использовать свойства цвета, фона, фигуры, шрифт для облегчения восприятия учебного материала, создания условий комфортной учебной среды. Анализ научной литературы подтверждает интерес ученых к графическому дизайну при подготовке будущего учителя. Отмечается необходимость грамотного использования языка графического дизайна в процессе обучения учащихся для целостности восприятия созданного и передаваемого образа изучаемого объекта, возможность программирования положительного эмоционально-психического и нравственного воздействия средств графического дизайна на обучающихся, создания успешных учебных сред для организации совместной работы обучающихся. Указывается на использование графического дизайна для выражения субъектной позиции учителя, развития вариативного мышления с учетом культурных, исторических, возрастных и других особенностей потребителей контента, творческого развития обучающихся. Исходя из вышеуказанного, нами сделано предположение о возрастающей роли графического дизайна в педагогическом образовании. Отмечается актуальность создания комфортной среды, позволяющей генерировать эмоции, создавать положительный фон. Сделан вывод об актуальности использования графического дизайна в разработке электронных учебно-методических материалов и визуализации информации. **Целью исследования** является демонстрация междисциплинарной подготовки будущих учителей (на примере обучения учителей математики и информатики) к использованию элементов графического дизайна в методической и педагогической деятельности в целях повышения качества образования. В статье представлен опыт кафедры информатики и информационных систем Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ роли графического дизайна в восприятии учебной информации на основе изучения психолого-педагогической литературы, рефлексивный анализ приемов визуализации информации в работе с будущими педагогами. В качестве эмпирических методов использован опрос и анкетирование. В исследовании приняли участие 63 обучающихся 5 курса направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Информатика и математика». Исследование проводилось в 2022–2024 гг. Средовой подход позволяет выявить условия успешной социализации обучающихся в условиях цифровой образовательной среды с использованием эффектов, созданных средствами графического дизайна. **Выводы и рекомендации.** Язык графического дизайна требует его осознанного применения в различных ситуациях. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации дополнительной подготовки будущих учителей по основам графического дизайна. Это можно сделать в рамках междисциплинарной подготовки в составе учебных дисциплин на разных курсах: информационные технологии в образовании, технические и аудиовизуальные средства обучения, современные информационно-коммуникационные технологии в образовании, привлекая элементы графического дизайна в творческом авторском оформлении мультимедийных презентаций, создании собственного шаблона, создании портфолио учителя в виде сайта, разработке электронных учебных материалов по тематике изучаемого предмета, при создании инфографики и визуализации данных. Цвет и форма оказывают важное влияние в визуальной коммуникации. Графический дизайн может помочь учителю дополнить традиционное образование за счет осознанного подхода к повышению наглядности представления учебного материала, отвечающей современным требованиям и делающей образование более гибким, доступным и персонализированным. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке образовательных программ педагогического бакалавриата и магистратуры, ориентированных на подготовку педагогов к продуктивной работе в цифровой образовательной среде. Материал будет актуальным в реализации программ повышения квалификации в части формирования цифровой компетентности педагогов.

Ключевые слова: графический дизайн, цифровая образовательная среда, подготовка учителя, представление учебного материала, визуализации информации.

*T.A. Boronenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
A.V. Kaysina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
V.S. Fedotova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Leningrad State University named after A.S. Pushkin,
Saint Petersburg, Pushkin, Russia*

GRAPHIC DESIGN IN TEACHING: AN INTERDISCIPLINARY ASPECT OF TEACHER TRAINING

Abstract. *The functionality of the digital educational environment allows the teacher to independently create high-quality educational materials. Many aspects of creating digital educational content are associated with planning the way of presenting educational material in search of the most visual, attractive, and easily understandable forms. Visualization of information plays an important role at the present stage, since visual-figurative perception of information today dominates among modern youth. In this regard, it seems appropriate to include the basics of graphic design in educational programs for training future teachers. It allows you to use the properties of color, background, shape, and font to facilitate the perception of educational material and create conditions for a comfortable learning environment. An analysis of scientific literature confirms the interest of scientists in graphic design when preparing a future teacher. The need for competent use of the language of graphic design in the process of teaching students is noted for the integrity of perception of the created and transmitted image of the object being studied, the possibility of programming the positive emotional, mental and moral impact of graphic design tools on students, creating successful learning environments for organizing student collaboration. The use of graphic design is indicated to express the subjective position of the teacher, the development of variable thinking, taking into account the cultural, historical, age and other characteristics of content consumers, and the creative development of students. Based on the above, we have made an assumption about the growing role of graphic design in teacher education. The relevance of creating a comfortable environment that allows one to generate emotions and create a positive background is noted. It seems to us that a similar idea may be relevant in the educational environment when developing educational materials and information visualization. **Purpose of the current research** is to demonstrate the interdisciplinary training of future teachers (using the example of training teachers of mathematics and computer science) to use elements of graphic design in methodological and pedagogical activities in order to improve the quality of education. The article presents the experience of the Department of Computer Science and Information Systems of Pushkin Leningrad State University. **Research methods:** theoretical methods, including analysis of the role of graphic design in the perception of educational information based on the study of psychological and pedagogical literature, reflective analysis of information visualization techniques in working with future teachers. Questionnaires and surveys were used as empirical methods. The study involved 63 5th year students in the field of Pedagogical Education (with two training profiles), the Computer Science and Mathematics profile. The study was conducted in 2022–2024. The environmental approach allows us to identify the conditions for the successful socialization of students in a digital educational environment using effects created by graphic design tools. **Discussion and conclusions.** The language of graphic design requires its conscious application in various situations. The conducted research allows us to conclude that it is necessary to organize additional training for future teachers in the basics of graphic design. This can be done as part of interdisciplinary training as part of academic disciplines in different courses: information technologies in education, technical and audiovisual teaching aids, modern information and communication technologies in education, involving elements of graphic design in the creative author's design of multimedia presentations, creating your own template, creating teacher's portfolio in the form of a website, development of electronic educational materials on the subject of the subject being studied, when creating infographics and data visualization. Color and shape have an important influence in visual communication. Graphic design can help teachers complement traditional education through a de-*

liberate approach to enhancing the visual presentation of educational material, meeting modern requirements and making education more flexible, accessible and personalized. The results of the study can be used in the development of pedagogical bachelor's and master's programs aimed at preparing teachers for productive work in the digital educational environment. The material will be relevant in the implementation of advanced training programs in terms of developing the digital competence of teachers.

Keywords: *graphic design, digital educational environment, teacher training, presentation of educational material, information visualization.*

Введение. Функциональные возможности цифровой образовательной среды позволяют учителю самостоятельно создавать качественные электронные учебные материалы. В поисках наиболее наглядных, привлекательных, доступных для восприятия форм многие аспекты создания цифрового образовательного контента связаны с планированием способа представления учебного материала. Визуализация информации играет важную роль на современном этапе, так как наглядно-образное восприятие информации сегодня доминирует среди современной молодежи. По мнению ученых (Н.Е. Вакарчук, Ю.Н. Сеницына), именно визуальная подача данных является одним из универсальных средств передачи информации, способствующим ее скорейшему восприятию и пониманию» [4, с. 279]. Считается, что в XXI в. невозможно обойтись без визуализации. Так, географические информационные системы и карты позволяют нам быстро определять местоположение в пространстве, в то время как расписания, графики и сроки делают то же самое во времени. Инфографика, визуализация интерфейса и информационной панели, а также интерактивные диаграммы делают сложные процессы, предметы и системы понятными. Люди используют множество форматов визуализации, чтобы понять мир реляционно (с ментальными картами, диаграммами рассеяния и диаграммами Венна) и в сравнении (в гистограммах, круговых и линейных диаграммах).

Цель визуализации состоит в передаче сложных идей с ясностью, точностью и эффективностью, чтобы способствовать объективному анализу представленного материала. Изначально применение визуализации информации в основном связывалось с необходимостью ее использования в области картографии, статистики и поручалось специалистам в этой области, свободно владеющим компьютерными системами и технологиями. В последующем развитии идеи графического дизайна и визуализации распространились в другие сферы и стали более доступными для общественности. Роль графического дизайна в создании классических учебников отмечается В.А. Андреевой: «Иллюстративный ряд не существует в учебной книге обособленно, он находится в тесном взаимодействии с другими элементами школьного учебника, является его необходимой составной частью. Учебник несет в себе своеобразие присущей ему формы и нуждается в ее глубоко продуманной дизайн-концепции для оптимальной реализации содержания» [2, с. 78]. С переходом в цифровое пространство эта идея стала еще более актуальной в части создания электронных учебных материалов, обладающих наглядностью и интерактивностью. В связи с этим представляется целесообразным включение в образовательные программы подготовки будущих учителей основ графического дизайна. Он позволяет использовать свойства цвета,

фона, фигуры, шрифт для облегчения восприятия учебного материала, создания условий комфортной учебной среды.

Целью исследования является демонстрация междисциплинарной подготовки будущих учителей (на примере обучения учителей математики и информатики) к использованию элементов графического дизайна в методической и педагогической деятельности в целях повышения качества образования.

В исследовании решается следующий спектр задач:

1) выявить роль графического дизайна как инструмента визуализации учебного контента в составе цифровой образовательной среды;

2) охарактеризовать приемы использования графического дизайна для создания условий продуктивной учебной среды и достижения высоких образовательных результатов;

3) установить соответствие между визуальными эффектами и факторами, способствующими усилению внимания к рассматриваемому учебному материалу;

4) на примере изучения будущими учителями математики и информатики дисциплины «Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании» продемонстрировать практическую реализацию использования основ графического дизайна для повышения познавательного интереса обучающихся.

Анализ научной литературы подтверждает интерес ученых к графическому дизайну при подготовке будущего учителя. Отмечается необходимость грамотного использования языка графического дизайна в процессе обучения обучающихся для целостности восприятия созданного и передаваемого образа изучаемого объекта (В.В. Соловьева [7]), возможность программирования положительного эмоционально-психического и нравственного воздействия средств графического дизайна на обучающихся (Н.А. Саблина, И.И. Зайцева, Е.И. Чернышева [6]), создания успешных учебных сред для организации совместной работы обучающихся (Y. Kali, R. Levin-Peled, Y.J. Dori [10]). Указывается на использование графического дизайна для выражения субъектной позиции учителя, развития вариативного мышления с учетом культурных, исторических, возрастных и других особенностей потребителей контента (С.Г. Ажгихин [1]), творческого развития обучающихся (Н. Chacon-Lopez, A. Maeso-Broncano [9]).

И. Шен исследует графический дизайн в аспекте его функциональной эффективности, которая заключается в создании визуально привлекательных и информативных материалов, способствующих лучшему усвоению учебного материала [11]. Графические элементы, такие как диаграммы, иллюстрации, графики и анимации, помогают визуализировать абстрактные концепции, сделать их более доступными и понятными для учащихся, что способствует улучшению запоминания информации, стимулирует интерес к предмету и повышает мотивацию обучающихся к изучению предмета.

Исходя из вышеуказанного, нами сделано предположение о возрастающей роли графического дизайна в педагогическом образовании. Как отмечают специалисты по продвижению товаров, «среда должна быть не только комфортной, но

и генерировать эмоции, создавать положительный фон» (А.В. Кешелян, Э.Р. Кешелян [5, с. 36]. Нам представляется, что схожая идея может быть актуальна в образовательной среде при разработке учебно-методических материалов и визуализации информации в цифровой образовательной среде.

Методологическую основу исследования составили идеи средового подхода, позволяющие выявить условия успешной социализации обучающихся в условиях цифровой образовательной среды с использованием эффектов, созданных средствами графического дизайна. Положения личностно-ориентированного подхода определяют роль графического дизайна как средства создания индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося. В статье использованы теоретические методы научного исследования, среди которых анализ роли графического дизайна в восприятии учебной информации на основе изучения психолого-педагогической литературы, рефлексивный анализ приемов визуализации информации в работе с будущими педагогами. В качестве эмпирических методов использованы анкетирование и опрос. В исследовании приняли участие 63 обучающихся 5 курса направления «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Информатика и математика», Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. Исследование проводилось в 2022–2024 гг.

Преимущества использования основ графического дизайна в учебном процессе. В условиях цифровой образовательной среды педагогам предстоит все создавать электронные учебно-методические материалы, которые с учетом положений личностно-ориентированного подхода, должны не только передать основное содержание учебного материала, но и оказывать положительное влияние на каждого работающего с ними ученика [8]. Такие материалы непосредственно представляются обучающимся на уроке, например, для групповой работы с использованием мультимедийного проектора, интерактивной доски, индивидуального задания за компьютером в виде лабораторной или самостоятельной работы, или размещаются на цифровых образовательных платформах. Они могут носить статичный характер или быть интерактивными. В обоих случаях продуманное, умело выполненное, дизайнерски оформленное содержание учебного контента будет играть важную роль в успешности его освоения.

Как и любой процесс творческого проектирования, графическая визуализация учебного материала является гибкой, итеративной процедурой. В общей логике процесс использования графического дизайна и приемом визуализации учебного материала представляет собой цикл:

- 1) определение (анализ задачи);
- 2) исследование (сбор данных);
- 3) анализ (извлечение и организация данных);
- 4) генерация идеи создания формы (мозговой штурм визуальных моделей);
- 5) визуализация и прототипирование;
- 6) оценка (пользовательское тестирование).

Используя знания в области графического дизайна, учитель должен придать «информации порядок, идею – форму, предметам – экспрессию и чувства» [3, с. 5].

Как показывает практика подготовки будущих учителей математики и информатики в части создания учебно-методических материалов по школьному курсу математики и информатики, без овладения основами графического дизайна учебно-методические разработки педагогов часто получаются трудными для восприятия и бесполезными в плане доступности и облегчения запоминания информации. Студенты допускают такие ошибки графического представления, как использование сложных, нечитаемых шрифтов (затрудняет понимание информации и отвлекает внимание от содержания), неправильная контрастность (затрудняет чтение и понимание, вызывает зрительное переутомление), перегруженность информации на странице (дезориентирует в освоении учебного материала), неуместное использование цвета (отвлекает внимание от основного содержания), не имеющих отношения к вопросу изображений, аудио и видео (отвлекает внимание), отсутствие понятной навигации (затрудняет понимание логики изложения материала). В то время как язык графического дизайна, наоборот, должен обеспечивать визуальную привлекательность материала с помощью таких важных элементов, как форма, макет, типографика и использование цвета. Это позволяет создавать учебные материалы, которые сочетают в себе информативность, ясность и креативность. Использование графического дизайна помогает педагогам эффективнее донести учебную информацию, сделать процесс обучения более интерактивным и привлекательным, в нужных позициях сконцентрировать внимание обучающихся, продемонстрировать причинно-следственные связи. Неправильный дизайн может привести к ошибкам восприятия и понимания информации.

Пример использования основ графического дизайна в профессиональной подготовке будущего учителя математики и информатики при изучении профильной дисциплины. Приведем пример преподавания учителям математики и информатики дисциплины «Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании» с использованием основ графического дизайна. Обучающимся предлагается подготовить учебно-методические материалы к уроку математики (алгебры или геометрии) в формате интерактивной презентации с использованием онлайн-сервиса “Prezi”.

Кроме фундаментальных знаний в области школьного курса математики будущим педагогам важно владеть методикой преподавания предмета, общепедагогическими ИКТ-компетенциями, психолого-педагогическими аспектами возрастного восприятия учебной информации. К этому перечню мы добавляем владение основами графического дизайна, обосновывая это необходимостью воплощения педагогической идеи представления учебного материала в электронной форме в виде интерактивной презентации. Учителю предстоит выбрать шаблон оформления презентации, его цветовую гамму, сделать подборку материалов, выполнить шрифтовое оформление, отобрать содержание и разместить его

на слайдах презентации в определенной логике и последовательности, продумать анимационные эффекты переходов между слайдами.

В 2022–2024 гг. нами было организовано исследование по выявлению роли графического дизайна при создании учебно-методических материалов по математике и информатике. Приведем пример, наиболее ярко отражающий результат эксперимента. В приведенном примере одной из обучающихся группы 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Информатика и математика», была выбрана тема «Занимательная геометрия». К достоинствам учебно-методической разработки следует отнести выбранные студентом фон и цвет презентации. По положениям графического дизайна зеленый цвет способствует расслаблению глаз, успокаивает утомленное зрение, это привычный для восприятия цвет, который ассоциируется с цветом травы и лесов, символизирует гармонию, экологичность, близость к природе. Как известно, геометрия «характеризует» многие закономерности в природе, такие как симметрия, геометрические узоры, подобие фигур, фракталы и др. Черный цвет фона как базовый еще более подчеркивает зеленый цвет, делает презентацию нарядной, вызывает интерес и одновременно концентрирует внимание на содержании презентации.

С точки зрения психологии зеленый цвет закреплен в нашем сознании как «движение вперед». Так, этот цвет используется в светофоре как разрешающий сигнал, в различных устройствах как показатель правильного действия или работоспособности прибора, т. е. интуитивно создается условие необходимости обращения к учебному контенту в виде презентации, возникает интерес к представленному в ней учебному материалу.

Обратим внимание, как удачно выбраны размер шрифта и начертание букв. Так, заголовок выполнен более крупным шрифтом, белый цвет хорошо сочетается с зеленым фоном. Использован одновременно простой и утонченный шрифт без засечек, который визуально привлекателен и легко читаем на любом расстоянии (рис. 1).

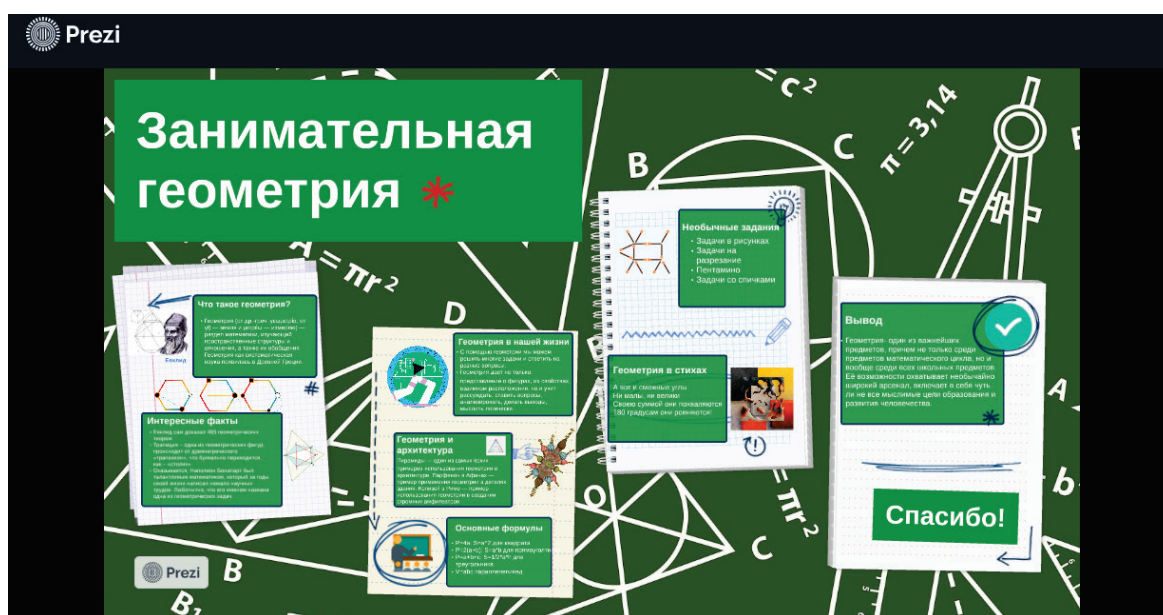


Рис. 1. Интерактивная презентация по геометрии с использованием онлайн-сервиса “Prezi”

Как видно, в презентации использована понятная навигация, материал порционно представлен в виде отдельных слайдов (так называемых топиков), которые последовательно появляются при работе с презентацией, и каждый тезис сопровождается статичным или анимированным изображением, дополняющим текст новым смыслом.

В слайдах используется фон «тетрадь в клеточку», хорошо знакомый обучающимся и предполагающий интуитивную необходимость записать в тетрадь основные содержательные аспекты, представлены графические изображения и изображения, направленные на подчеркивание информации: «стрелка», «обведение текста в рамку», «флажок», «круги», «прямоугольники». Круги в дизайне используются для создания ощущения спокойствия и умиротворенности, овалы стимулируют творческую активность, прямоугольники и квадраты символизируют порядок, устойчивость, стабильность (рис. 2).

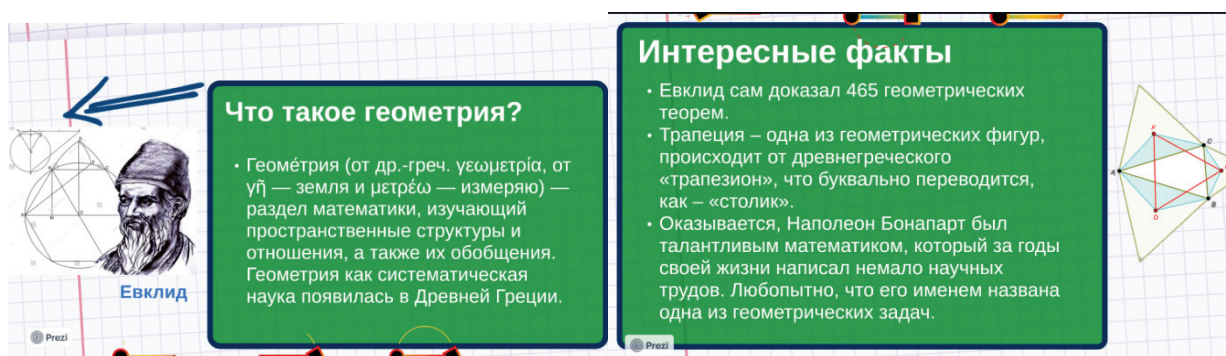


Рис. 2. Интерактивная презентация по геометрии с использованием онлайн-сервиса “Prezi”

В презентации используются интересные исторические факты, связанные с основными понятиями геометрии. Описываются случаи из нашей жизни, когда мы встречаемся с геометрией, в том числе в архитектуре. Наряду с интересными фактами актуализированы основные формулы геометрии для расчета периметра, площади и объема фигур (рис. 3).

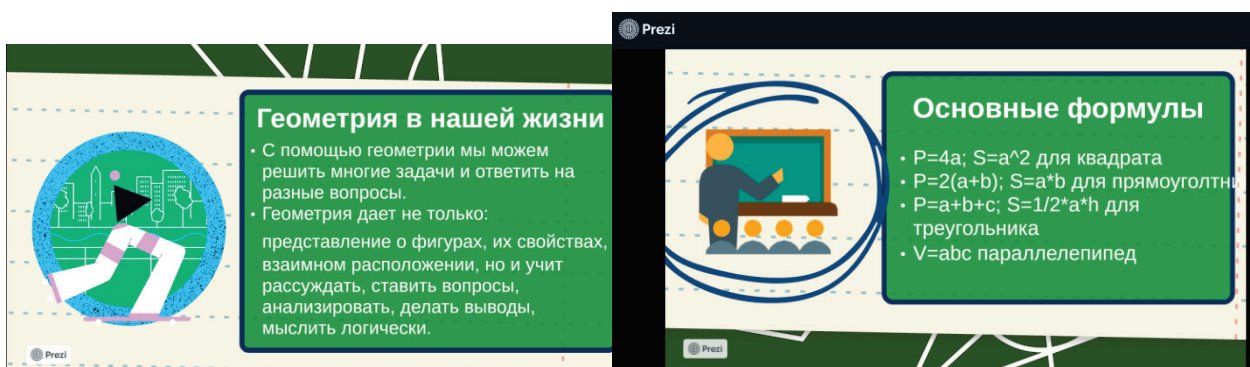


Рис. 3. Интерактивная презентация по геометрии с использованием онлайн-сервиса “Prezi”

Представлены необычные геометрические задачи: задачи в рисунках, задачи на разрезание, задачи на перекладывание палочек, логические игры-головоломки и стихи про геометрические объекты. Сделан вывод о важной роли геометрии как учебного предмета (рис. 4).

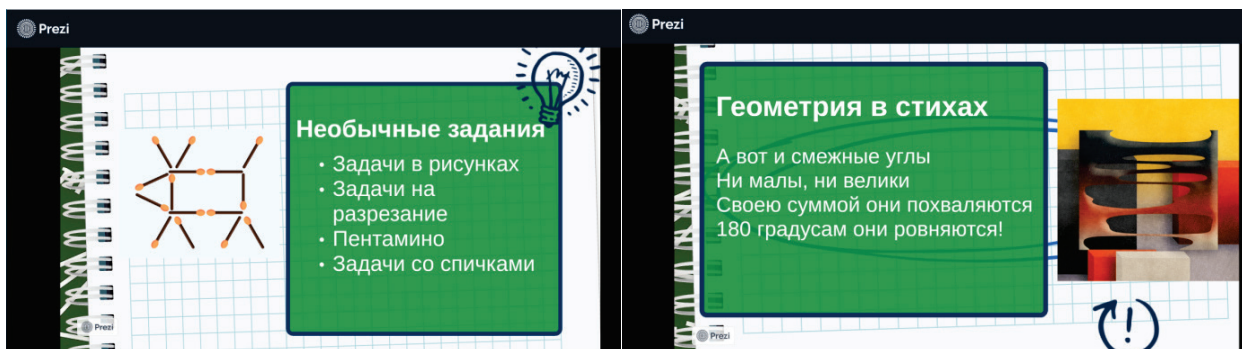


Рис. 4. Интерактивная презентация по геометрии с использованием онлайн-сервиса “Prezi”

В нашем представлении такое разноаспектное, междисциплинарное обращение к содержанию геометрии становится мощным фактором развития интереса к изучению данного школьного предмета, стимулирующему глубокое познание основных закономерностей и теорем, истории развития геометрии.

При групповом анализе учебно-методических материалов, полученных в ходе выполнения этого задания по дисциплине «Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании», педагог может акцентировать внимание группы на некоторых моментах, например, на исторических аспектах или на том, как зеленый цвет рассматривается в оптике, как он использовался великими художниками для передачи образов на картинах, какие приемы можно использовать для развития сообразительности, находчивости, внимательности, умения рассуждать логически, для увеличения интереса к предмету и вовлеченности школьников, как правильно структурировать учебный материал для облегчения его усвоения. Таким образом, на основе включения элементов графического дизайна, использования функционала цифровой образовательной среды, интеграции в единой учебно-методической разработке предметной, психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя осуществляется моделирование условий для овладения обучающимися фундаментальной системой знаний по школьной дисциплине «Геометрия».

Заключение. Язык графического дизайна требует осознанного его применения в различных ситуациях. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации дополнительной подготовки будущих учителей по основам графического дизайна. Это можно сделать в рамках междисциплинарной подготовки в составе учебных дисциплин на разных курсах – информационные технологии в образовании, технические и аудиовизуальные средства обучения, современные информационно-коммуникационные технологии в образовании, используя элементы графического дизайна в творческом авторском

оформлении мультимедийных презентаций, при создании собственных шаблонов, создании портфолио учителя в виде сайта, разработке электронных учебных материалов по тематике изучаемого предмета, создании инфографики и визуализации данных. Цвет и форма оказывают важное влияние в визуальной коммуникации. Графический дизайн может помочь учителю дополнить традиционное образование за счет осознанного подхода к повышению наглядности представления учебного материала, отвечающей современным требованиям и делающей образование более гибким, доступным и персонализированным.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке образовательных программ педагогического бакалавриата и магистратуры, ориентированных на подготовку педагогов к продуктивной работе в цифровой образовательной среде. Материал будет актуальным в реализации программ повышения квалификации в части формирования цифровой компетентности педагогов.

Литература

1. Ажгихин С.Г. Активные методы обучения проектированию в графическом дизайне / С.Г. Ажгихин // *Преподаватель XXI век*. – 2010. – № 1 (4). – С. 96–105.
2. Андреева В.А. Особенности системы иллюстрирования в дизайн-концепции школьного учебника / В.А. Андреева // *Текст. Книга. Книгоиздание*. – 2013. – № 1 (3). – С. 75–82.
3. Белова И.Л. Графический дизайнер как визуальный информатор и коммуникатор / И.Л. Белова, Е.Н. Гурьянцева, И.А. Кучкин // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2022. – Т. 11. – № 4 (41). – С. 5–8.
4. Вакарчук Н.Е. Визуальная коммуникация как прием обучения английскому языку студентов творческого вуза / Н.Е. Вакарчук, Ю.Н. Синицына // *Перспективы науки и образования*. – 2018. – № 4 (34). – С. 278–282.
5. Кешелян А.В. Эмоциональный фактор в дизайне / А.В. Кешелян, Э.Р. Кешелян // *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. – 2019. – № 4-2. – С. 36–38. – DOI: 10.24411/2500-1000-2019-10747.
6. Саблина Н.А. Графический дизайн как средство развития коммуникативных способностей студентов вуза / Н.А. Саблина, И.И. Зайцева, Е.И. Чернышева // *Преподаватель XXI век*. – 2019. – № 2. – С. 229–233.
7. Соловьева В.В. Информационно-технологическая подготовка педагога профессионального обучения в области дизайна (специализация графический дизайн) / В.В. Соловьева // *Научные исследования в образовании*. – 2011. – № 10. – С. 33–39.
8. Allanwood G. *Basics Interactive Design: User Experience Design: Creating designs users really love* / G. Allanwood, P. Beare. – London: Bloomsbury Publishing, 2014. – 184 p. – DOI: 10.5040/9781350089150.
9. Chacon-Lopez H. *Creative development, self-esteem and barriers to creativity in university students of education according to their participation in artistic activities* / H. Chacon-Lopez, A. Maeso-Broncano // *Thinking Skills and Creativity*. – 2023. – No. 48. – P. 101270.
10. Kali Y. *The role of design-principles in designing courses that promote collaborative learning in higher-education* / Y. Kali, R. Levin-Peled, Y.J. Dori // *Computers in Human Behavior*. – 2009. – No. 25 (5). – P. 1067–1078.
11. Shen Y. *Placing Graphic Design at the Intersection of Information Visualization Fields* / Y. Shen // *Digital Humanities Quarterly*. – 2019. – No. 12 (4).

*Н.Т. Бурганова, кандидат педагогических наук, доцент,
Набережночелнинский институт Казанского федерального университета,
г. Набережные Челны, Россия*

ТРЕНИНГ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

***Аннотация.** Современные методы обучения общению в системе высшего образования предполагают обучение в рамках компетентностного подхода. Формирование коммуникативной компетентности становится одной из приоритетных задач при освоении программ и направлений высшего образования, причем с первого по выпускной курс овладение навыками языковой грамотности проявляется не только в образовательной и научной сферах, но и в профессиональной сфере. В результате обучение как один из активных методов обучения современного образования в системе подготовки будущих выпускников вуза способно обеспечить максимальную эффективность в развитии навыков и умений эффективного общения. В данной статье рассмотрена проблематика активного обучения эффективной коммуникации студентов вуза посредством технологии тренинга. Автор приходит к следующему выводу – обучение эффективной коммуникации студентов является актуальной междисциплинарной технологической проблемой для исследования. Обосновано, что для обучения эффективной коммуникации студентов могут использоваться определенные методики исследования. Также предложен механизм повышения активного обучения эффективной коммуникации студентов вуза посредством технологии тренинга. **Цель исследования:** определение содержания (моделей) тренинговой работы для повышения качества обучения студентов посредством использования социально-психологического тренинга, который, является действенным инструментом повышения внутренней мотивации студентов к развитию коммуникативных умений и навыков. **Проблема исследования:** определение вариантов применения тренинга как междисциплинарной (социально-психологической) технологии активного обучения для наработки определенных навыков общения студентов. В качестве **методов исследования** использовались диагностика ориентаций мотивационного содержания в рамках межличностных коммуникаций (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаев), диагностика направленности личности в рамках коммуникации (Б. Басс). **Выводы и рекомендации.** Обучение эффективной коммуникации студентов вуза посредством технологии тренинга будет выступать эффективным в следующих случаях: установлена сущность такого понятия, как «коммуникативные качества»; выявлены уровни (критерии) сформированности у студентов коммуникативных качеств; разработана система упражнений в виде тренинга с целью формирования обеспечивающего целостность (последовательность системность) процесса, который предполагает активизацию у студентов коммуникативной деятельности; реализация предложенной программы тренинговых занятий будет способствовать формированию коммуникативных качеств студентов вуза и развивать коммуникативные компетенции будущих специалистов.*

***Ключевые слова:** тренинг, активное обучение, коммуникации студентов, мотивация, психическая устойчивость, респонденты.*

TRAINING AS AN INTERDISCIPLINARY TECHNOLOGY OF ACTIVE LEARNING OF EFFECTIVE COMMUNICATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. *Modern methods of teaching communication in the higher education system involve training within the framework of a competency-based approach. The formation of communicative competence becomes one of the priority tasks when mastering programs and areas of higher education, and from the first year to the final year, mastery of language literacy skills is manifested not only in the educational and scientific spheres, but also in the professional sphere. As a result, training as one of the active teaching methods of modern education in the training system, future university graduates are able to ensure maximum effectiveness in developing skills and abilities of effective communication. This article considers the problem of active training of effective communication of university students by means of training technology. The author makes a conclusion that teaching effective communication of students is an actual interdisciplinary technological problem for research; it is substantiated that certain methods can be used for teaching effective communication of students; the mechanism of increasing the active teaching of effective communication of university students by means of training technology is proposed. **The purpose of the study** is to determine the content (models) of training work to improve the quality of student learning in general and, in particular, through the use of socio-psychological training, which seems to be effective in increasing the internal motivation of students to develop communication skills. **The problem of the study** is to determine the options for the application of training as a socio-psychological interdisciplinary technology of active learning to develop certain communication skills of students. As **methods of research** were used: the technique of diagnostics of motivational orientations in interpersonal communications (I.D. Ladanov, V.A. Urazaev) and the technique of determining the orientation of personality in communication (B. Bass). **Conclusions and recommendations.** Teaching effective communication to university students through training technology will be effective if: define the essence of the concept of “communicative qualities”; determine the criteria and levels of formation of communicative qualities of students; to develop a set of training exercises for the formation of communicative qualities, providing systematicity, integrity and consistency of the process, involving the activation of communicative activity of students. The implementation of the proposed programme of training exercises will contribute to the formation of communicative qualities of university students.*

Keywords: *training, active learning, student communications, motivation, mental stability, respondents.*

Введение. Проблема подготовки студентов в вузе была и остается важной задачей высшего профессионального образования. Эффективность решения данной проблемы зависит не только от обучения будущих специалистов профессиональным технологиям и работе с современной техникой, но и от развития культуры общения специалистов. Овладение и эффективное применение норм и правил общения может сыграть немаловажное, а порой даже и решающее значение для роста, престижа, конкурентоспособности и творческого потенциала специалиста.

Одно из педагогических условий по развитию коммуникативной компетенции студентов технического вуза является коммуникативный тренинг, представляющий собой средство психологического воздействия, направленное

на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения. Согласно И.В. Вачкову, тренинг – это способ организации движения (активности) участников в пространстве и времени тренинга с целью достижения изменений в их жизни и в них самих. Коммуникативный тренинг заключается в выработке коммуникативных умений, связанных с овладением процессами взаимосвязи, взаимовыражения, взаимопонимания, взаимоотношений, взаимовлияний. По мнению Л.А. Петровской, коммуникативный тренинг – это средство психологического воздействия, направленное на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностного общения.

Теоретический анализ литературы. Исследования в этой области активно проводились Н.П. Анисеевой, Ю.Н. Емельяновым, В.А. Кан-Каликом, Ю.М. Жуковым, Н.В. Ключевым, А.А. Леонтьевым, А.Г. Лидерсом, Е.К. Лютовой-Робертс, И.А. Мальхановой, Г.Б. Мониной, Л.А. Петровской, С.В. Петрушиным, В.Г. Ромеком, Ю.В. Суховершиной, Е.В. Сидоренко, Е.П. Тихомировой, Ю.А. Фоминым и др.

При изучении материалов учебных пособий особое внимание следует уделить недостатку заданий коммуникативной направленности. В рамках учебного процесса стимулирование и активизация речевой деятельности современных студентов в письменной и устной формах выступают труднореализуемыми задачами в том случае, когда учебное пособие коммуникативно-мотивирующую функцию не осуществляет [1]. Лишь 6 % всех учебных пособий отличаются коммуникативной направленностью.

Выделим ключевые проблемы в вузе, вызванные неудовлетворительным состоянием учебно-методического обеспечения, – результативность учебного процесса, организационно-методическая, содержательно-дидактическая.

Цель исследования. Для формирования коммуникативных качеств современных студентов мы выбрали тренинг в качестве метода активного обучения.

Тренинг начал применяться на практике еще полтора десятка лет назад, но в дальнейшем был признан не очень популярным. Очевидно, данное обстоятельство повлияло на то, что проблематика повышения внутренней мотивации в прямой постановке в различных источниках [4, 7, 8 и др.] рассмотрена незначительно. В основном авторы анализируют проблемы мотивации персонала, стимулирования на пути к успеху, а также управления мотивацией.

Тем не менее после анализа литературы по проблеме нашего исследования [2, 3, 5 и др.], в которой рассматриваются те или иные аспекты повышения качества обучения студентов, нами был подготовлен цикл занятий с двумя группами студентов (экспериментальной и контрольной), направленный на активизацию их обучения эффективной коммуникации.

Методы и методики исследования:

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

База исследования. В исследовании приняли участие 144 студента 2 курса Набережночелнинского института Казанского федерального университета.

С целью диагностики результативности мероприятий в области формирования и развития коммуникативных качеств нами был осуществлен сравнительно-сопоставительный анализ полученных после окончания формирующего эксперимента данных. Мы получили представленные ниже результаты, касающиеся уровня сформированности у современных студентов коммуникативных качеств. При диагностике мотивационно-ценностного критерия показателя сформированности коммуникативных качеств мы организовали анкетирование, включающее две методики:

– диагностика направленности личности в процессе коммуникации (Б. Басс);

– диагностика выявления мотивационных ориентаций личности в процессе создания межличностных коммуникаций (И.Д. Ладанов, В.А. Уразаев) [6, 9].

Для сравнения мы отобрали данные, которые свидетельствуют о высоких значениях показателей.

Более подробно с полученными результатами можно ознакомиться на рис. 1 и 2.

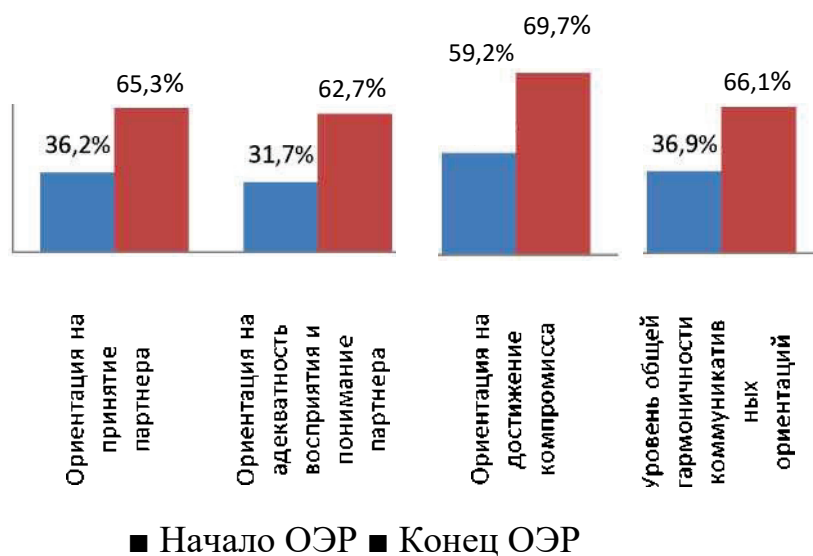


Рис. 1. Показатели, полученные на основе диагностики мотивационных ориентаций (экспериментальная группа)

Таким образом, в экспериментальной группе мы встречаемся с положительными изменениями мотивационных ориентаций у респондентов. Рассмотрим шкалы, по которым отмечается ярко выраженное повышение показателя:

- 1) общая гармоничность коммуникативных ориентаций;
- 2) ориентация или направленность на принятие партнера;
- 3) ориентация или направленность на понимание партнера.

У респондентов из контрольной группы различные трансформации показателей на практике высоким динамизмом не отличаются.

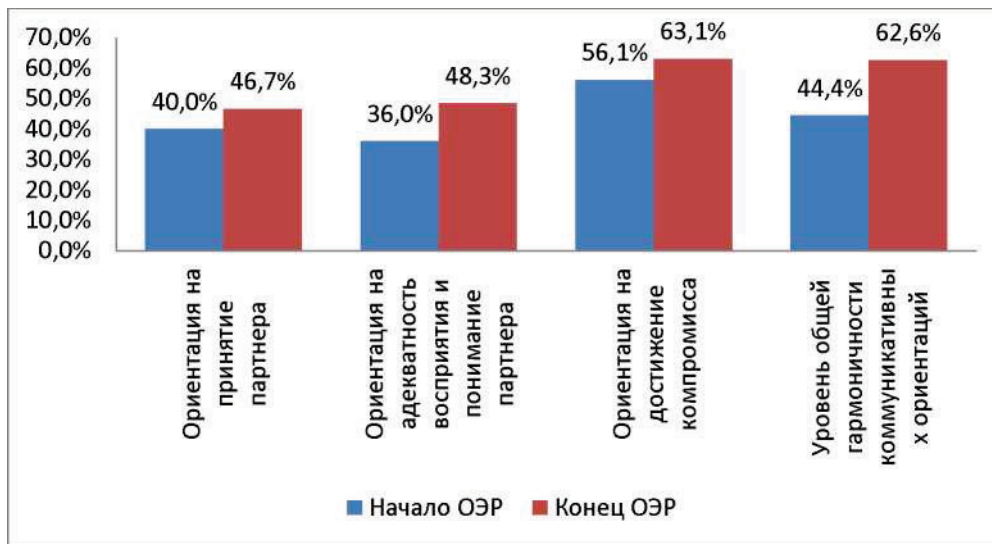


Рис. 2. Показатели, полученные на основе диагностики мотивационных ориентаций (контрольная группа)

Следовательно, положительная динамика не настолько выражена в сравнении с другой группой.

Показатели «ориентация на понимание...» и «ориентация на принятие...», повысились на 12,3 и 6,7 % соответственно. Гармоничность коммуникативных ориентаций повысилась у респондентов на 18,2 %.

Аналогичное положение дел отмечается в случае использования методики анализа личностной направленности по Бассу.

С полученными данными можно подробно ознакомиться на рис. 3 и 4.

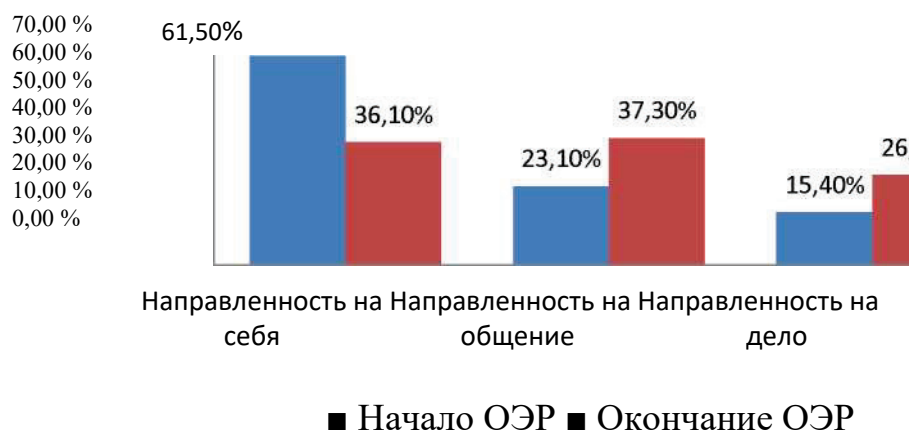


Рис. 3. Показатели, полученные на основе диагностики Басса (экспериментальная группа)

Мы наблюдаем у респондентов положительную динамику по показателям «ориентация на дело» и «ориентация на формирование коммуникаций или общение».

Наряду с этой положительной динамикой (25,4 %) отмечено сокращение значения критерия направленности на себя.



Рис. 4. Показатели, полученные на основе диагностики Басса (контрольная группа)

После завершения повторной диагностики у респондентов контрольной группе отмечается положительная динамика.

Тем не менее увеличение показателей выражено не в такой степени, как в другой группе.

Критерии направленности на формирование коммуникаций и дело повысились на 8,7 и 1,4 % соответственно.

Уменьшение показателя ориентации на самих себя у участников исследования составило 10,1 %.

Таким образом, реализация разработанной нами системы мероприятий, нацеленных на совершенствование коммуникативных качеств способствует повышению уровня у современных студентов мотивации.

Предположение, что без специальных или дополнительных занятий быстро повысить уровень развития мотивационно-ценностного критерия, а также сформированности коммуникативных качеств крайне затруднительно, доказано нами путем сравнения динамики трансформаций в двух группах.

Данную задачу и решает проведенный тренинг, результаты которого указывают на положительную динамику исследованных показателей.

Литература

1. Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики в неязыковом вузе: материалы международной научно-практической конференции. – М.: Издательство Московского государственного технического университета имени Н. Баумана, 2019. – 294 с.
2. Тренинг развития жизненных целей (программа психологического содействия успешной адаптации) / М.А. Алиева, Т.В. Гришанович, Л.В. Лобанова и др.; под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2003. – 216 с.
3. Бакли Р. Теория и практика тренинга / Р. Бакли, Дж. Кэйпл. – СПб.: Питер, 2002. – 352 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).

4. Бурганова Н.Т. Развитие коммуникативной компетенции студентов технического вуза средствами гуманитарных дисциплин / Н.Т. Бурганова. – Казань: Отечество, 2015. – 160 с.
5. Вердербер Р. Психология общения / Р. Вердербер, К. Вердербер. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 320 с.
6. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
7. Методика определения направленности личности при коммуникации Б. Басса. – URL: <https://olduo.uokk.ru/wp-content/uploads/Deyatelnost/KadrRabota/ProfOrient/testyi/napravlenность%20личности.pdf>.
8. Рубинштейн С.Л. Направленность личности / С.Л. Рубинштейн // Хрестоматия по психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 152.
9. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2003. – 208 с.
10. Тест для диагностики мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях. – URL: <https://hr-portal.ru/tool/test-dlya-diagnosticski-motivacionnyh-orientaciy-v-mezhlichnostnyh-kommunikaciyah?ysclid=ltquwvhf37999735917>.

УДК 373.8

**В.И. Буслаева, директор,
ГБОУ «Чистопольская кадетская школа-интернат
имени Героя Советского Союза Кузьмина Сергея Евдокимовича»,
г. Чистополь, Россия**

РАБОТА МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ И АДМИНИСТРАТИВНОЙ КОМАНДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблема исследования заключается в том, что современные младшие школьники с трудом читают и понимают литературные тексты [1]. Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального образования ставят целью создавать условия, обеспечивающие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу дальнейшего успешного образования и ориентации в мире [3]. Формирование читательской грамотности как компетенции возможно только на основе выполнения всех составляющих читательской деятельности, целенаправленного мотивированного процесса понимания письменной речи собеседника, где понимание – это универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания. Известные российские ученые выделяют следующие недостатки российского образования на современном этапе в формировании читательской грамотности школьников: несформированность умения осуществлять смысловое чтение, затруднение при решении задач, предлагающих интерпретацию информации, недостаточная сформированность умения осуществлять знаково-символическое моделирование, затруднения в решении задач, требующих анализа и обобщения, неумение высказывать свои предположения и строить доказательства [2]. **Цель исследования:** экспериментально проверить эффективность разработанных авторских онлайн-тренажеров по формированию и развитию читательской грамотности младших школьников. **Методы исследования:** в рамках исследования использованы количественные методы исследования, а именно анонимное анкетирование 62 учащихся 1–4 классов Чистопольской кадетской школы. Для этого выбраны

авторские онлайн-тренажеры по учебно-методическому комплексу «Школа России», разработанные доцентом Казанского федерального университета Л.А. Камаловой. Ответы на задания по онлайн-тренажерам оцениваются в баллах, максимальное количество которых зависит от типа вопроса: тестовая форма с выбором верного ответа – 1 балл (базовый, или низкий, уровень), воссоздание правильной последовательности событий – 2 балла (средний уровень), ответ в свободной форме – от 1 до 3 баллов для заданий разного уровня сложности (высокий уровень). **Выводы и рекомендации.** Практическая значимость данного исследования заключается в эффективности использования онлайн-тренажеров на уроках литературного чтения для формирования читательской грамотности младших школьников. Задания в тренажерах продуманы, четко структурированы, содержат разные варианты преподнесения вопроса, имеют разнообразные варианты ответов. При выполнении заданий тренажера у каждого школьника автоматически определяется количество баллов и появляется описание уровня развития его читательской грамотности. Тренажер фиксирует ошибки учеников и после завершения работы предлагает познакомиться с правильными ответами. Ребенок имеет возможность отработать сложные участки, так как количество выполнений тестового задания не ограничено. Данные онлайн-тренажеры можно рекомендовать к использованию учителям начальных классов для развития читательской грамотности учащихся 1–4 классов.

Ключевые слова: читательская грамотность, онлайн-тренажеры, литературное чтение, младший школьник, начальная школа.

*V.I. Buslaeva, Director,
SBEI “Chistopol Cadet Boarding School
named after Hero of the Soviet Union Kuzmin Sergei Evdokimovich”,
Chistopol, Russia*

WORK OF THE METHODOLOGICAL ASSOCIATION OF PRIMARY CLASS TEACHERS AND THE ADMINISTRATIVE TEAM OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION ON THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF READING LITERACY OF JUNIOR SCHOOL CHILDREN

Abstract. *The problem of the study is that modern primary schoolchildren have difficulty reading and understanding literary texts [1]. The updated Federal State Educational Standards for Primary Education aim to create conditions that provide the opportunity to form functional literacy for students, including mastery of key competencies that form the basis for further successful education and orientation in the world [3]. The formation of reading literacy as a competence is possible only on the basis of the implementation of all components of reading activity, a purposeful, motivated process of understanding the written speech of an interlocutor, where understanding is a universal thinking operation associated with the assimilation of new content. Well-known Russian scientists highlight the following shortcomings of Russian education at the present stage in the formation of reading literacy in schoolchildren: lack of development of the ability to carry out semantic reading, difficulty in solving problems that require interpretation of information, insufficient development of the ability to carry out sign-symbolic modeling, difficulties in solving problems requiring analysis and generalization, inability to express one's assumptions and build evidence [2]. **Purpose of the study:** to experimentally test the effectiveness of the author's online simulators for the formation and development of reading literacy in junior schoolchildren. **Research methods:** quantitative research methods were used as part of the study, namely an anonymous survey of 62 students in grades 1–4 of the Chistopol Cadet School. For this purpose, the author's online simulators for the teaching and learning complex “School of Russia”, developed by associate professor of Kazan Federal University*

*L.A. Kamalova, were selected. Answers to tasks in online simulators are scored in points, the maximum number of which depends on the type of question: test form with choosing the correct answer – 1 point (basic or low level), recreating the correct sequence of events – 2 points (average level), answer in free form – from 1 to 3 points for tasks of different levels of complexity (high level). **Conclusions and recommendations.** The practical significance of this study lies in the effectiveness of using online simulators in literary reading lessons to develop reading literacy in primary schoolchildren. The tasks in the simulators are well thought out, clearly structured, contain different options for presenting the question, and have a variety of answer options. When completing tasks in the simulator, the number of points for each student is automatically determined and a description of the level of development of his reading literacy appears. The simulator records the students' mistakes and, after completing the work, offers to get acquainted with the correct answers. The child has the opportunity to work on difficult areas, because the number of test task executions is not limited. These online simulators can be recommended for use by primary school teachers to develop reading literacy among students in grades 1–4.*

Keywords: reading literacy, online simulators, literary reading, junior schoolchildren, primary school.

Введение. Согласно сведениям международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, роль чтения как средства понимания и использования письменной речи во всех ее проявлениях представляет собой новую задачу для преподавателей начальной школы. По результатам мониторинговых исследований качества чтения и понимания текста PIRLS, в 2021 г. успехи российских четвероклассников оказались ниже показателей 2016 г. Обновленные федеральные государственные образовательные стандарты начального образования предусматривают создание условий для формирования функциональной грамотности учащихся, которая включает освоение ключевых компетенций, являющихся фундаментом дальнейшего успешного обучения и ориентации в обществе [4].

Теоретический анализ литературы. Российские специалисты в области образования Е.А. Бакай, Э.М. Юсупова, И.В. Антипкина занимаются изучением особенностей поведения учащихся начальных классов в процессе выполнения заданий, связанных с читательской грамотностью. В рамках проведенного исследования была предпринята попытка определить типичные характеристики читательских навыков учащихся на основе анализа их поведения во время выполнения теста на понимание прочитанного. Результаты исследования свидетельствуют о том, что учащиеся испытывают трудности с внимательным прочтением текстовых заданий и пониманием прочитанного материала [1].

Ученые Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова выделяют следующие недостатки российского образования на современном этапе в формировании читательской грамотности школьников: несформированность умения осуществлять смысловое чтение, затруднение при решении задач, предлагающих интерпретацию информации, недостаточная сформированность умения осуществлять знаково-символическое моделирование, затруднения в решении задач, требующих анализа и обобщения, неумение высказывать свои предположения и строить доказательства [3].

А.А. Бучек разрабатывает методические рекомендации для учителей начальных классов, направленные на развитие функциональной грамотности

младших школьников как в рамках учебного процесса, так и во внеурочной деятельности [2].

О.В. Колесова и А.А. Касимова в своем исследовании утверждают, что для формирования читательской грамотности у младших школьников необходимо развивать основные читательские навыки, такие как: определение целей чтения, выбор наиболее подходящих и эффективных методов чтения, самостоятельный поиск информации, выделение основной и второстепенной информации, анализ и систематизация информации, установление причинно-следственных связей в учебных ситуациях, объяснение и обоснование собственных и авторских утверждений для принятия решений в практических заданиях [5].

Цель исследования. Экспериментально проверить эффективность разработанных авторских онлайн-тренажеров по формированию и развитию читательской грамотности младших школьников.

База исследования. Анкетирование 62 учащихся 2 и 4 классов Чистопольской кадетской школы-интерната. Экспериментальная группа – учащиеся 2 «а» и 4 «а» классов (32 человека). Контрольная группа – учащиеся 2 «б» и 4 «б» классов (30 человек). Выбрана следующая диагностика – диагностика формирования читательской грамотности (на материале авторских онлайн-тренажеров). Для этого выбраны авторские онлайн-тренажеры по учебно-методическому комплексу «Школа России», разработанные доцентом Казанского федерального университета Л.А. Камаловой. Ответы на задания по онлайн-тренажерам оцениваются в баллах, максимальное количество которых зависит от типа вопроса: тестовая форма с выбором верного ответа – 1 балл (базовый, или низкий, уровень), воссоздание правильной последовательности событий – 2 балла (средний уровень), ответ в свободной форме – от 1 до 3 баллов для заданий разного уровня сложности (высокий уровень).

Методы исследования. Для проверки гипотезы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов: теоретические – анализ трудов педагогов и психологов по проблеме исследования, анализ методической и учебной литературы, теоретический анализ основных положений предлагаемой методики, на основе которых выдвинута гипотеза исследования, теоретическое обоснование проблемы исследования; эмпирические – включенное наблюдение, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, анализ результатов опытно-экспериментальной работы.

Результаты исследования. На этапе констатирующего эксперимента у учащихся экспериментальной и контрольной групп проверялись уровень развития читательской грамотности. Для этого учащимся обеих групп были даны для чтения и анализа отдельные произведения по учебно-методическому комплексу «Школа России»: 2 класс – русская народная сказка «Гуси-лебеди», 4 класс – Михаил Юрьевич Лермонтов «Ашик-Кериб». Проверка знаний учащихся осуществлялась на материале авторских онлайн-тренажеров (табл. 1 и 2).

Таблица 1

**Диагностика читательской грамотности на материале онлайн-тренажеров
(экспериментальная группа)**

1 во-прос	2 во-прос	3 во-прос	4 во-прос	5 во-прос	6 во-прос	7 вопрос	8 во-прос	9 вопрос	10 во-прос
Тема произведения	Герои произведения	Сюжет произведения	Причинно-следственные связи	Характеристика героя	Идея произведения	Проблематика произведения	Литературные жанры	Понимание смысла прочитанного	Задание на соответствие понятий
Высокий (30 %)	Высокий (35 %)	Высокий (32 %)	Высокий (27 %)	Высокий (30 %)	Высокий (25 %)	Высокий (25 %)	Высокий (26 %)	Высокий (29 %)	Высокий (28 %)
Средний (40 %)	Средний (35 %)	Средний (38 %)	Средний (30 %)	Средний (37 %)	Средний (34 %)	Средний (35 %)	Средний (30 %)	Средний (35 %)	Средний (35 %)
Низкий (20 %)	Низкий (30 %)	Низкий (30 %)	Низкий (43 %)	Низкий (33 %)	Низкий (41 %)	Низкий (40 %)	Низкий (44 %)	Низкий (36 %)	Низкий (37 %)

Таблица 2

**Диагностика читательской грамотности на материале онлайн-тренажеров
(контрольная группа)**

1 во-прос	2 во-прос	3 во-прос	4 во-прос	5 во-прос	6 во-прос	7 вопрос	8 во-прос	9 вопрос	10 во-прос
Тема произведения	Герои произведения	Сюжет произведения	Причинно-следственные связи	Характеристика героя	Идея произведения	Проблематика произведения	Литературные жанры	Понимание смысла прочитанного	Задание на соответствие понятий
Высокий (29 %)	Высокий (34 %)	Высокий (32 %)	Высокий (26 %)	Высокий (30 %)	Высокий (24 %)	Высокий (23 %)	Высокий (25 %)	Высокий (29 %)	Высокий (28 %)
Средний (38 %)	Средний (35 %)	Средний (36 %)	Средний (30 %)	Средний (36 %)	Средний (34 %)	Средний (35 %)	Средний (31 %)	Средний (34 %)	Средний (34 %)
Низкий (33 %)	Низкий (31 %)	Низкий (32 %)	Низкий (44 %)	Низкий (34 %)	Низкий (42 %)	Низкий (42 %)	Низкий (44 %)	Низкий (37 %)	Низкий (38 %)

Диагностика уровня развития читательской грамотности показала, что учащиеся экспериментальной и контрольной групп находятся на одинаковом уровне – среднем. Учащиеся обнаружили значительные затруднения в установлении причинно-следственных связей – низкий уровень у 43 % и 44 % опрошенных, в определении идеи произведения – низкий уровень у 41 % и 42 %, в формулировке проблематики произведения – низкий уровень у 40 % и 42 %, в способности ориентироваться в литературных жанрах – низкий уровень у 44 %, в понимании прочитанного – низкий уровень у 36 % и 37 %.

В рамках формирующего эксперимента учащиеся экспериментальной группы занимались изучением литературных произведений в соответствии

с учебно-методическим комплексом «Школа России». Они анализировали произведения, используя авторские онлайн-тренажеры.

Эти тренажеры были разработаны специально для каждого класса начальной школы, начиная с первого и заканчивая четвертым классом. По завершении каждого учебного года ученики проходили итоговый тест, который содержал десять вопросов. Тренажеры были представлены в формате электронной формы «Yandex Forms», где задания были распределены по трем уровням сложности: высокий, средний и низкий. После выполнения каждого теста школьники могли увидеть свои результаты в баллах и уровень своего развития в области читательской грамотности.

Учащиеся экспериментальной группы обучались на уроках литературного чтения по данным тренажерам. Обучение по тренажерам направлено на формирование читательской грамотности, в структуру которой входят такие качества, как умение определять тему и главную мысль текста, общую цель и назначение текста, упорядочивать, ранжировать и группировать информацию, находить в тексте конкретные сведения, факты, заданные в явном виде, ориентироваться в произведениях различных жанров, оценивать содержание, языковые особенности и структуру текста, проводить группировку, классификацию, выделять главное, анализировать литературное произведение.

Ответы на задания по онлайн-тренажерам оцениваются в баллах, максимальное количество которых зависит от типа вопроса: тестовая форма с выбором верного ответа – 1 балл (базовый, или низкий, уровень), воссоздание правильной последовательности событий – 2 балла (средний уровень), ответ в свободной форме – от 1 до 3 баллов для заданий разного уровня сложности (высокий уровень).

На контрольном этапе эксперимента проведена рефлексия по результатам обучения на основе авторских онлайн-тренажеров. На этом этапе проводился анализ, обобщение и систематизация полученных данных, оформление исследования (табл. 3 и 4).

Таблица 3

Диагностика читательской грамотности на материале онлайн-тренажеров (экспериментальная группа)

1 вопрос	2 вопрос	3 вопрос	4 вопрос	5 вопрос	6 вопрос	7 вопрос	8 вопрос	9 вопрос	10 вопрос
Тема произведения	Герои произведения	Сюжет произведения	Причинно-следственные связи	Характеристика героя	Идея произведения	Проблематика произведения	Литературные жанры	Понимание смысла прочитанного	Задание на соответствие понятий
Высокий (45 %)	Высокий (45 %)	Высокий (50 %)	Высокий (47 %)	Высокий (50 %)	Высокий (48 %)	Высокий (45 %)	Высокий (46 %)	Высокий (49 %)	Высокий (48 %)
Средний (50 %)	Средний (50 %)	Средний (45 %)	Средний (40 %)	Средний (47 %)	Средний (44 %)	Средний (45 %)	Средний (40 %)	Средний (45 %)	Средний (45 %)
Низкий (5 %)	Низкий (5 %)	Низкий (5 %)	Низкий (13 %)	Низкий (3 %)	Низкий (8 %)	Низкий (10 %)	Низкий (14 %)	Низкий (6 %)	Низкий (7 %)

**Диагностика читательской грамотности на материале онлайн-тренажеров
(контрольная группа)**

1 во-прос	2 во-прос	3 во-прос	4 во-прос	5 во-прос	6 во-прос	7 вопрос	8 во-прос	9 вопрос	10 во-прос
Тема произведения	Герои произведения	Сюжет произведения	Причинно-следственные связи	Характеристика героя	Идея произведения	Проблематика произведения	Литературные жанры	Понимание смысла прочитанного	Задание на соответствие понятий
Высокий (39 %)	Высокий (40 %)	Высокий (42 %)	Высокий (36 %)	Высокий (35 %)	Высокий (34 %)	Высокий (33 %)	Высокий (35 %)	Высокий (32 %)	Высокий (30 %)
Средний (40 %)	Средний (40 %)	Средний (40 %)	Средний (32 %)	Средний (40 %)	Средний (38 %)	Средний (37 %)	Средний (33 %)	Средний (40 %)	Средний (38 %)
Низкий (21 %)	Низкий (20 %)	Низкий (18 %)	Низкий (32 %)	Низкий (25 %)	Низкий (28 %)	Низкий (30 %)	Низкий (32 %)	Низкий (28 %)	Низкий (32 %)

Диагностика уровня развития читательской грамотности показала положительные изменения в экспериментальной группе.

Диагностика уровня развития читательской грамотности показала, что учащиеся экспериментальной и контрольной групп находятся на разных уровнях развития читательской грамотности. Экспериментальная группа повысила показатели читательской грамотности со среднего уровня до высокого. Контрольная группа демонстрировала прежний уровень – средний.

Экспериментальная группа по десяти показателям читательской грамотности показала высокий уровень понимания прочитанного текста – от 45 до 50 %, средний уровень – от 40 до 50 %, низкий уровень – от 3 до 14 %. Учащиеся экспериментальной группы показали значительный рост результатов по читательским компетенциям, вызывающим большие трудности в осознании прочитанного текста: в установлении причинно-следственных связей – с 27 до 47 %, в определении идеи произведения – с 25 до 48 %, в формулировке проблематики произведения – с 25 до 45 %, в способности ориентироваться в литературных жанрах – с 26 до 40 %, в понимании прочитанного – с 29 до 49 %.

У учащихся контрольной группы изменения результатов уровня развития читательской грамотности произошли не столь значительные: в установлении причинно-следственных связей высокий уровень изменил свое значение – с 26 до 36 %, в определении идеи произведения – с 24 до 34 %, в формулировке проблематики произведения – с 23 до 33 %, в способности ориентироваться в литературных жанрах – с 25 до 35 %, в понимании прочитанного – с 29 до 32 %.

Таким образом, разница в результатах развития читательской грамотности между экспериментальной и контрольной группами составляет:

1. Высокий уровень: экспериментальная группа – 49 % учащихся, контрольная группа – 35 % учащихся.

2. Средний уровень: экспериментальная группа – 45 % учащихся, контрольная группа – 38 % учащихся.

3. Низкий уровень: экспериментальная группа – 6 % учащихся, контрольная группа – 27 % учащихся.

Заключение. Читательская грамотность, соответствующая международным стандартам и Федеральным государственным стандартам начального образования, предполагает способность находить, извлекать и интегрировать информацию из текста, интерпретировать его содержание и форму, а также применять полученные знания в различных ситуациях. Регулярное использование онлайн-тренажеров на уроках литературного чтения способствует формированию и развитию читательской грамотности, помогает лучше понимать прочитанный текст, устанавливать причинно-следственные связи, понимать авторское отношение к персонажам, интерпретировать информацию и применять знания в учебных ситуациях и реальной жизни. Результаты обучения по авторским онлайн-тренажерам в 1–4 классах продемонстрировали значительное улучшение читательской грамотности у учащихся экспериментальной группы.

Литература

1. Бакай Е.А. Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности / Е.А. Бакай, Э.М. Юсупова, И.В. Антипкина // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. – 2023. – № 1. – С. 8–28. – URL: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-8-28>.

2. Бучек А.А. Методические рекомендации по вопросам формирования функциональной грамотности / А.А. Бучек. – М.: Просвещение, 2022. – 136 с.

3. Виноградова Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.

4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193>.

5. Колесова О.В. Формирование читательской грамотности у младших школьников / О.В. Колесова, А.А. Касимова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 11 (76). – С. 26.

УДК 37.02

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОПЕРНИЧЕСТВА И СОЛИДАРИЗАЦИИ УЧЕНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема повышения эффективности образовательного процесса для школьников. Предлагается внедрение специальной педагогической методики, формирующей у школьников способности к солидаризации и соперничеству друг

с другом. При этом для тренировки данных способностей предлагается применять классические формы педагогической работы учителя с учениками: фронтальная, групповая, индивидуальная. На основе эмпирических данных, полученных в ходе педагогического эксперимента, подтверждаются авторские гипотезы исследования: единство солидаризации и соперничества, взаимосвязь с социальной средой учеников, влияние на психологический климат в классе, повышение успеваемости при необходимом учебно-методическом и воспитательном обеспечении.

Ключевые слова: образование, учебный процесс, педагогика, солидаризация, соперничество.

*V.L. Vasiliev, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
A.R. Gapsalamov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
T.N. Bochkareva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
E.M. Akhmetshin, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Yelabuga Institute of Kazan Federal University,
Yelabuga, Russia*

THE RELATIONSHIP BETWEEN RIVALRY AND SOLIDARITY OF STUDENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Abstract. *The article discusses the problem of increasing the efficiency of the educational process for schoolchildren. It is proposed to introduce a special pedagogical methodology that develops in schoolchildren the ability to show solidarity and compete with each other. At the same time, to train these abilities, it is proposed to use classical forms of pedagogical work between teachers and students: frontal, group, individual. Based on the empirical data obtained during the pedagogical experiment, the author's research hypotheses are confirmed: the unity of solidarity and competition, the relationship with the social environment of students, the impact on the psychological climate in the classroom, increasing academic performance with the necessary educational, methodological and educational support.*

Keywords: *education, educational process, pedagogy, solidarity, competition.*

В настоящее время солидаризация и соперничество в учебном процессе есть два противоположных состояния одного феномена – групповой динамики. Согласно диалектическому пониманию мира и развитию сущности всех вещей «по спирали», именно солидаризация и соперничество превращают группу (класс) учеников из коллектива в команду. Командный процесс обучения выступает на порядок выше по качеству, чем коллективный. Команда отличается от коллектива тем, что достижение общих результатов обучения становится важнее для каждого участника, чем его личный, индивидуальный интерес. Приходит синергетический эффект. Задача учителя (преподавателя) – организовать командную работу учеников для получения современных знаний, умений и навыков. Мы считаем, что один из способов выполнения этой задачи – активизировать процессы солидаризации и соперничества в учебном процессе. Предварительный теоретико-методологический обзор литературы показывает нам, что связка «солидаризация – соперничество» присутствует во многих авторских педагогических технологиях и методах интенсификации обучения. Согласно ситуационному подходу, в учебном процессе важно создать условия, близкие к реальности

[4]. Это позволяет максимально подготовить будущего специалиста к практической деятельности. При этом должен присутствовать весь спектр воздействий на личность обучающегося – от групповых (совместных) ценностей до индивидуальных предпочтений и возможностей. Учебная ситуация показывает, как ученик может согласовать (солидаризировать) свою позицию с остальными участниками или, наоборот, оказаться в противостоянии (конкуренции) с ними. В теории контекстного обучения рассматривается возможность через совместную деятельность учащихся развивать навыки профессиональной деятельности [2]. Солидарная позиция учеников в решении общих задач в процессе деловой игры позволяет воспроизвести контекст профессиональной деятельности. С другой стороны, индивидуальные цели и ответственность заставляют учеников конкурировать между собой за наиболее значимый вклад в решении общих задач. В теории проблемного обучения перед учениками воспроизводится ситуация невозможности решения проблемы известными средствами [5]. Одним из способов нахождения выхода из проблемы является совместный поиск решения. Это также заставляет учеников солидаризироваться между собой в процессе изучения и разрешения проблемной ситуации. Не исключен здесь и элемент соперничества за наиболее быстрое индивидуальное решение или лидирующую позицию в коллективной деятельности. Согласно компетентностному подходу в обучении для ученика становится важным овладение ключевыми «универсальными» качествами: коммуникабельность, критическое мышление, творческая деятельность, системное видение [1]. Конечно, данные компетенции могут быть получены только в процессе обучения на основе совмещения группового и индивидуального формата общения. Согласно полипарадигмальному подходу, имеет право на существование вся совокупность технологий и методов обучения, которая при системном их применении позволит добиться высокого качества образования [6]. Умело применяя стимулы к солидаризации или соперничеству при решении учебных задач, можно управлять групповой динамикой и формировать как надпредметные, так и предметные компетенции. Еще один подход в обучении – эргономический, также подтверждает целесообразность периодического смещения акцентов от солидарной позиции учеников к их состязательным интересам [3]. Это позволяет каждому ученику занять удобный (эргономичный) способ общения и познания в командной учебной работе. Современные исследования эффективных условий учебного процесса показывают, что в настоящем, сложном, информационном мире важное значение приобретает многообразие поведенческих установок и умение ими управлять [7]. В качестве базового элемента таких условий в учебном процессе может выступать связка «солидаризация – соперничество», что требует дополнительных психолого-педагогических исследований для своего эффективного применения в современных условиях.

Таким образом, цель нашего исследования – выявить наиболее эффективные педагогические технологии, методы и инструменты стимулирования процессов соперничества и солидаризации среди учеников в современном образовательном процессе.

В исследовании были использованы следующие методы: анализ и синтез, дедукция и индукция, связь логического и исторического процессов, поиск причинно-следственных связей, метод множественных тематических сравнений, законы диалектики, социологический опрос, анкетирование, статистические методы обработки данных, графический метод анализа данных.

Опишем основные результаты представленного исследования. Вначале обратимся к основам педагогической науки. Рассматривая учебный процесс во всем его многообразии и многосторонности, ученые выделяют строго сформированные виды работ учителя с классом. Различают фронтальную, групповую и индивидуальную работу со школьниками на уроке. Применение и грамотное чередование различных видов взаимодействия учителя с учениками позволяет поддерживать динамику учебного процесса, достигать поставленных целей урока, открывать творческую мотивацию слушателей. Под фронтальной работой понимают организацию учебно-познавательного процесса при решении какой-то конкретной проблемы или поставленной задачи. В данном случае успех этой работы зависит от профессионализма учителя, от его способности мотивировать учеников на выполнение учебных заданий и поддерживать их активность в течение длительного времени. Групповые виды работы имеют свою классификацию. Среди них различают звеньевые, бригадные, кооперировано-групповые и дифференциально-групповые. Отличие этих форм друг от друга сводится к следующим критериям: постоянство существования – звено, формирование под конкретную задачу – бригада, выполнение части работы в ее общем объеме – кооперация групп, трудность подбора единого критерия объединения учеников – дифференциация групп. Таким образом мы видим глубину многообразия педагогических инструментов, способов, методов. Применение их обуславливается различными признаками – обучаемостью, скоростью познавательных реакций, качеством сформированных навыков, социальными возможностями учебного процесса и другими. В последнее время также получил распространение такой признак, как резильентность. Простыми словами, это возможность показывать высокие результаты обучения в условиях низкой экономической, социальной, семейной, генетической поддержки. Это особенно актуально в настоящее время на фоне ухудшения экологической обстановки, появления новых видов болезней, роста социальной напряженности и циклической нестабильности экономики.

Другой актуальный и нерешенный до сих пор вопрос: что первично – среда или человек? Чем руководствуется школьник в учебном процессе – своими индивидуальными желаниями, нормами, установками, ориентирами и ценностями или такими, которые приняты в его окружающей социальной среде? Этот вопрос как раз лежит в основе организации индивидуальной педагогической работы со школьником. Под таким видом работы понимают самостоятельную, единоличную работу каждого ученика в классе над стандартным, одинаковым для всех заданием. Нельзя путать эту работу с индивидуализированной работой, когда в зависимости от личных возможностей ученика учитель подбирает для него особое задание. Такая работа может проводиться как с неуспевающими школьниками, так и с наиболее успевающими для их более высокого развития. Конечно,

выявление уровня интеллектуального развития ученика, постоянный мониторинг этого уровня и более того, постоянная работа над его повышением, требует от учителя колоссальных усилий. Каждый человек индивидуален, к каждому необходимо применять наиболее приемлемый для него подход. Классы состоят из тридцати ребят. Поэтому нами предлагается совмещать вышеописанные виды работ для получения системного положительного эффекта. При этом фронтальная, групповая и индивидуальная работа понимается нами как классический инструмент педагогической деятельности. Солидаризация или соперничество понимаются нами как целевое, психофизическое состояние при достижении которого могут быть решены задачи, поставленные учителем. Здесь также применим термин «обучение через игру». Солидаризация или соперничество рассматриваются нами как форма игровой имитации реальной жизни в учебном процессе.

Для того чтобы сформулировать состав, структуру, содержание, цели, начальные условия и другие критерии в рамках циклического процесса «солидаризация – соперничество», нами было проведено локальное педагогическое исследование. При этом были поставлены следующие тезисы, которые необходимо проверить и которые в дальнейшем помогут сформулировать общую гипотезу исследования. Будем сразу описывать проверяемые тезисы и результаты их проверки. Было проведено исследование среди школьников и учителей в г. Елабуге во время педагогической практики студентов Елабужского института Казанского федерального университета. Всего в исследовании участвовали 50 школьников из трех муниципальных бюджетных образовательных учреждений (две школы и одна гимназия). Были проведены уроки по математическим и естественным группам предметов. Возраст респондентов – от 16 до 18 лет. Работа была проведена в выпускных классах школ. Во время урока моделировались ситуации, когда решение поставленной учителем задачи всецело зависело от слаженной групповой работы учеников. Им надо было выработать общую, солидарную позицию. После этого были предложены задания для индивидуального решения, где каждый должен был набрать большее количество баллов, чем другие. Таким образом чередовались ситуации, характеризующиеся или солидарным, или конкурентным поведением школьников. По результатам фронтальной, групповой и индивидуальной работы были проведены опросы учеников для выявления их мнений, эмоционального состояния, полученных знаний, сформированной познавательной мотивации и творческого настроения.

Во-первых, был проверен тезис о взаимосвязи солидарности и соперничества в учебном процессе. В тех случаях, когда проводились сугубо солидарные или сугубо конкурентные мероприятия, количество респондентов, положительно оценивших результаты урока, было низким (15 %). При этом комплексное применение солидарных и конкурентных заданий на одном уроке вызвало одобрение 65 % опрошенных.

Во-вторых, был проверен тезис о влиянии социального положения учеников на выбор модели поведения. Согласно анкетным данным, те ученики, которые относятся к социально не защищенным семьям более активно участвуют в мероприятиях по солидаризации (более 70 % опрошенных из этой категории).

И наоборот в мероприятиях, тренирующих индивидуально-конкурентный профиль ученика, наиболее активно проявляют себя ученики из обеспеченных семей (более 85 % из этой категории).

В-третьих, был проверен тезис о положительном влиянии занятий по солидарности и соперничеству на развитие познавательной активности студентов и их творческую деятельность. В целом это подтверждается общим трендом на повышение успеваемости учеников, участвующих в таких мероприятиях. Более 20 % опрошенных повысили свой средний балл на 1, более 30 % учеников повысили свой средний балл на 0,5 и более 40 % учеников повысили свой средний балл на 0,25. При этом не выявлено особых отличий в успеваемости в зависимости от различных школьных предметов. Другой показатель, который улучшился на 33 % после проведенных мероприятий, – количество заявок на различные школьные конкурсы городского, республиканского и федерального уровней.

В-четвертых, был проверен тезис о противоречивом влиянии занятий по солидарности и соперничеству на психологический климат в классе среди школьников. Одновременно с повышением показателей эмпатии школьников друг к другу, повысились показатели конфликтности в детском коллективе. До мероприятий дружественный настрой в классе отмечали 78 % опрошенных, а риск возникновения конфликтных ситуаций зафиксировали 35 % респондентов. После проведенных мероприятий и тот и другой показатель увеличились на одинаковую величину. Это говорит о том, что проблема развития навыков сотрудничества и соперничества не сводится только к внутришкольной работе, а должна пониматься как комплексный феномен, включающий и учебную и воспитательную работу, а также работу с семьей школьника и его родителями.

В-пятых, был подтвержден тезис о поэтапном и структурированном подходе к организации занятий по солидаризации и соперничеству. В первую очередь ребят надо знакомить с этими понятиями, а потом на простейших примерах включать их в экспериментальную работу. По результатам опроса около 50 % учеников высказались за постепенное погружение в групповую и индивидуальную работу как по сложности заданий, так и по доле времени, затраченного на это в течение урока. Однако 18 % отметили, что были готовы на более глубокое изучение и игровые практики по солидаризации и соперничеству. 32 % респондентов высказали нейтральную позицию по этому вопросу.

Представим основные выводы и рекомендации. Проведенный теоретический анализ и результаты эмпирического исследования показали высокую значимость процессов соперничества и солидаризации в учебном процессе для достижения командной работы в освоении необходимых компетенций. Для управления качеством и степенью солидаризации или соперничества учеников необходимо подбирать соответствующие педагогические технологии, методы и инструменты в зависимости от следующих факторов. Во-первых, необходимо исследовать индивидуальные особенности учеников, их психологические характеристики и профиль работы в команде. Во-вторых, необходимо исследовать особенности групповой динамики учебного процесса, особенности реакции учени-

ков на различные типы заданий, вызывающих соперничество или солидаризацию. В-третьих, учебно-методическое обеспечение современного образовательного процесса должно быть направлено на периодическое чередование с различными параметрами доминирования установок на соперничество или солидаризацию в зависимости от условий реализации государственной образовательной программы. Результаты исследования могут быть использованы при совершенствовании педагогической деятельности в учебном процессе в организациях на всех уровнях системы образования.

Литература

1. Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход / А.В. Баранников. – М.: ГУ ВШЭ, 2002. – 51 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Воронина Е.В. Педагогическая эргономика / Е.В. Воронина. – Ишим: Издательство Ишимского государственного педагогического института имени П.П. Ершова, 2006. – 132 с.
4. Деркач А.М. Кейс-метод в обучении / А.М. Деркач // Специалист. – 2010. – № 4. – С. 22–23.
5. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
6. Старикова О.Г. Полипарадигмальный подход как методологическая основа стратегического развития российского высшего образования / О.Г. Старикова // Образование. Наука. Инновации. – 2010. – № 2. – С. 34–39
7. Ушаков К.М. Где лежат ключи к успеху / К.М. Ушаков // Директор школы. – 2022. – № 7. – С. 13–18.

УДК 316.6

*С.В. Васильева, кандидат психологических наук, доцент,
М.С. Лыткин, лаборант-исследователь,
А.В. Микляева, доктор психологических наук, доцент,
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,
г. Санкт-Петербург, Россия*

ГРАЖДАНСКАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ПОДРОСТКОВ С РАЗЛИЧНЫМИ ТРАЕКТОРИЯМИ ВЗРОСЛЕНИЯ

Аннотация. В условиях внимания к проблематике гражданско-патриотического воспитания возрастает актуальность исследований становления гражданской идентичности. Значимыми оказываются исследования гражданской идентичности в подростковом возрасте в контексте взросления подростков (Безгодова, 2017; Aline, 2014; Arnett, 2014 и др.), которое неоднородно и может быть представлено различными траекториями (Микляева и др., 2023). Связь между взрослением и становлением гражданской идентичности становится очевидной, если учесть «возрастную опосредованность» реализации гражданских прав и обязанностей, составляющей поведенческий компонент гражданской идентичности. **Цель исследования:** выявление особенностей гражданской идентичности подростков с различными траекториями взросления. В исследовании приняли участие 489 подростков 14–18 лет (52,1 % девушек и 47,9 % юношей), обучающихся в образовательных учреждениях разных ти-

пов (школа, ссуз, вуз). Для изучения гражданской идентичности применялась «Шкала позитивной гражданской идентичности» (А.Н. Татарко), траектории взросления оценивались с использованием модифицированной методики изучения самооценки Дембо-Рубинштейн с самооценочными шкалами «ребенок – взрослый» и «нежелание взрослеть – желание взрослеть» (А.В. Микляева). Гражданская идентичность изучалась в подгруппах подростков с разными траекториями взросления: уверенной (42,9 %), постмодернистской (9,4 %), инфантильной (4,7 %), неопределенной (42,5 %). С помощью однофакторного дисперсионного анализа обнаружены статистически значимые различия между подгруппами с различными траекториями взросления по параметру «позитивность гражданской идентичности» ($F = 7,23$ при $p < 0,01$). Наиболее высокие показатели обнаружены у подростков с постмодернистской траекторией взросления, для которой характерны высокие показатели субъективно достигнутой взрослости на фоне нежелания взрослеть ($13,98 \pm 3,89$), самые низкие – у подростков с уверенным взрослением, сопровождающимся высокими показателями субъективно достигнутой взрослости и мотивации к взрослению ($10,93 \pm 6,69$). Подростки с неопределенной и инфантильной траекторией взросления продемонстрировали промежуточные результаты ($13,01 \pm 4,09$ и $12,71 \pm 3,58$ соответственно). **Выводы и рекомендации:** мотивация к взрослению является более тесно связанным с гражданской идентичностью параметром траекторий взросления, чем субъективно достигнутая взрослость. Результаты исследования необходимо учитывать в работе по сопровождению взросления подростков, интегрируя в нее задачи формирования позитивной гражданской идентичности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00482 (<https://rscf.ru/project/23-28-00482/>).

Ключевые слова: гражданская идентичность, траектории взросления, подростки, субъективная взрослость, мотивация к взрослению.

*S.V. Vasilyeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
M.S. Lytkin, Research Assistant,
A.V. Miklyaeva, Doctor of Psychology, Associate Professor,
Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen,
Saint Petersburg, Russia*

THE CIVIC IDENTITY OF ADOLESCENTS WITH DIFFERENT TRAJECTORIES OF TRANSITION TO ADULTHOOD

Abstract. *In the context of increased attention to the problems of civic and patriotic education, the relevance of research aimed at studying the patterns of the formation of civic identity is increasing. The formation of social identity at this age stage occurs in the context of adolescents' transition to adulthood, involving the development of the social role of an adult (Bezgodova, 2017; Aline, 2014; Arnett, 2014, etc.), which is heterogeneous and can be represented by different trajectories (Miklyaeva et al., 2023). The purpose of the study is to identify the features of the civic identity of adolescents with different trajectories of transition to adulthood. The study involved 489 adolescents aged 14–18. To study civic identity, the “Scale of positive civic identity” (A.N. Tatarko) was used, the trajectories of transition to adulthood were evaluated using a modified Dembo-Rubinstein self-assessment methodology with scales “child – adult”, “unwillingness to transition to adulthood – desire to transition to adulthood” (A.V. Miklyaeva). Civic identity was studied in subgroups of adolescents with different trajectories of transition to adulthood: confident (42,9 %), postmodern (9,4 %), infantile (4,7 %), uncertain (42,5 %). The highest rates were found in the group of adolescents with a postmodern trajectory of transition to adulthood, which is characterized by high rates of subjectively achieved adulthood against the background of unwillingness to grow up (13.98 ± 3.89), the lowest in the group of adolescents with confident transition to adulthood, accompanied by high rates of subjectively achieved adulthood and motivation to grow up (10.93 ± 6.69). Adolescents with uncertain and infantile transition to adulthood trajectories demonstrated intermediate results (13.01 ± 4.09 and 12.71 ± 3.58 , respectively). Motivation is a parameter of the trajectories of transition to adulthood more closely related to civic identity than subjectively achieved adulthood. The research*

was supported by Russian Science Foundation, grant No. 23-28-00482 (<https://rscf.ru/project/23-28-00482/>).

Keywords: *civic identity, trajectories of transition to adulthood, adolescents, subjective adulthood, motivation to transition to adulthood.*

Введение. В условиях обострения внимания к проблематике гражданско-патриотического воспитания, которое отмечается в современном российском образовании, возрастает актуальность исследований, направленных на изучение закономерностей становления гражданской идентичности личности, не только вносящей значимый вклад в отношении человека к себе как к гражданину своей страны, но и определяющей его гражданскую активность. Будучи компонентом социальной идентичности личности, гражданская идентичность представляет собой результат осознания собственной принадлежности к общности граждан своей страны [3] и может быть описана через параметры силы (выраженности) и валентности (модальности) [4].

Трактовка гражданской идентичности в терминах социальной идентичности определяет особую актуальность ее изучения на материале подросткового возраста, когда становление социальной идентичности происходит особенно интенсивно [3]. При этом становление и социальной идентичности, и гражданской идентичности как ее компонента на этом возрастном этапе тесно сопряжено с процессами взросления подростков, которые также имеют социально-психологическую природу и заключаются в освоении подростками социальной роли взрослого человека со всеми сопряженными ей регуляторами социального поведения: нормами, ценностями, установками и др. [1, 5, 6 и др.], которые, очевидно, интегрируют в себе содержание, обусловленное изменением возрастной роли, а также содержание сопряженных с ролью взрослого социальных ролей, в том числе роли гражданина. Связь между взрослением и становлением гражданской идентичности становится особенно очевидной, если учесть «возрастную опосредованность» гражданских прав и обязанностей, реализация которых составляет важный аспект поведенческого компонента гражданской идентичности.

Исследования последних лет убедительно показывают, что взросление неоднородно, и может быть представлено различными траекториями, определяемыми соотношением субъективно достигнутой взрослости и мотивации к взрослению: «уверенное» взросление (высокий уровень субъективной взрослости на фоне выраженной мотивации к взрослению), «постмодернистское» взросление (высокий уровень субъективно достигнутой взрослости на фоне слабой мотивации к взрослению), «запаздывающее» взросление (низкие показатели субъективно достигнутой взрослости на фоне выраженной мотивации к взрослению) и «инфантильное» взросление (низкие показатели достигнутой взрослости и мотивации к взрослению) [2]. Учитывая тесную взаимосвязь процессов освоения социальной роли взрослого и формирования гражданской идентичности в подростковом возрасте, можно предполагать, что траектории взросления, реализуемые подростками, могут опосредовать формирование гражданской идентично-

сти. В соответствии с данной гипотезой была определена цель исследования, которая заключалась в выявлении особенностей гражданской идентичности подростков с различными траекториями взросления.

Материалы и методы. В исследовании приняли участие 489 старших подростков в возрасте 14–18 лет (в том числе 52,1 % девушек и 47,9 % юношей), обучающихся в образовательных учреждениях разных типов (школа, ссуз, вуз). Подростки принимали участие в исследовании во внеурочное время на основе добровольного информированного согласия. Программа и протокол исследования соответствовали этическим стандартам проведения исследований с участием людей, что было подтверждено Этическим комитетом Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (протокол ЭК № 24 от 27 ноября 2023 г.).

Для сбора эмпирических данных применялись «Шкала позитивной гражданской идентичности» (А.Н. Татарко [4]), с помощью которой оценивалась валентность гражданской идентичности, а также модифицированная методика изучения самооценки Дембо-Рубинштейн с самооценочными шкалами «ребенок – взрослый» и «нежелание взрослеть – желание взрослеть» (А.В. Микляева [2]), на основе результатов которой определялись траектории взросления подростков. По результатам диагностики траекторий взросления были выделены четыре подгруппы подростков: подростки с уверенной (42,9 %), постмодернистской (9,4 %), инфантильной (4,7 %) и неопределенной (42,5 %) траекториями взросления. Подгруппы не продемонстрировали достоверных различий по половозрастному составу ($p > 0,05$), что позволяет считать их уравненными по характеристикам пола и возраста.

Для статистической обработки эмпирических данных использовался пакет прикладных статистических программ “Statistica 10.0”, с помощью которого осуществлялся расчет описательных статистик ($M \pm S$), а также однофакторный дисперсионный анализ (F), позволивший осуществить сравнение показателей гражданской идентичности, полученных в группах подростков с различными траекториями взросления.

Результаты. С помощью однофакторного дисперсионного анализа выявлено, что подгруппы подростков с различными траекториями взросления не различаются по параметру «сила гражданской идентичности» ($p > 0,05$). В то же время зафиксированы статистически значимые различия по параметру «валентность гражданской идентичности» ($F = 7,23$ при $p < 0,01$). Наиболее высокие показатели обнаружены в подгруппе подростков с постмодернистской траекторией взросления, для которой характерны высокие показатели субъективно достигнутой взрослости на фоне слабо выраженной мотивации к взрослению ($13,98 \pm 3,89$). Самые низкие показатели валентности гражданской идентичности, в свою очередь, зафиксированы в группе подростков с уверенным взрослением, которое сопровождается высокими показателями субъективно достигнутой взрослости и мотивации к взрослению ($10,93 \pm 6,69$). В группах подростков с неопределенной

и инфантильной траекториями взросления зафиксированы средние значения показателя валентности гражданской идентичности ($13,01 \pm 4,09$ и $12,71 \pm 3,58$ соответственно).

Выводы. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что мотивация к взрослению связана с гражданской идентичностью подростков (в аспекте ее валентности) теснее, чем субъективно достигнутая взрослость. Следовательно, именно мотивационные тенденции, составляющие внутриличностные основания освоения роли взрослого в подростковом возрасте, вносят наибольший вклад в валентность гражданской идентичности, причем «с обратным знаком»: мотивированные к взрослению подростки демонстрируют более низкие показатели валентности гражданской идентичности, чем не мотивированные. Данный факт может указывать на внутреннюю противоречивость процессов социального становления личности в подростковом возрасте, в которых стремление к освоению социальной роли взрослого не поддерживается готовностью к реализации гражданских прав и обязанностей, сопряженных с ней. Результаты исследования необходимо учитывать в работе по психологическому сопровождению взросления подростков, интегрируя в нее задачи формирования позитивной гражданской идентичности как важнейшего компонента социальной идентичности взрослого человека.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00482 (<https://rscf.ru/project/23-28-00482/>).

Литература

1. Безгодова С.А. Социальная психология взросления: к постановке проблемы исследования в рамках интегративного подхода / С.А. Безгодова // *Интегративный подход к познанию психологии человека*. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2017. – С. 223–233.

2. Траектории взросления в постнеклассическую эпоху: психологические риски и возможности / А.В. Микляева, Н.Н. Королева, И.М. Богдановская и др. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2023. – 224 с.

3. Микляева А.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования / А.В. Микляева, П.В. Румянцева. – СПб.: Издательство Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2008. – 118 с.

4. Татарко А.Н. Роль гражданской идентичности в структуре социального капитала / А.Н. Татарко // *Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки*. – 2012. – № 2. – С. 62–69.

6. Aline M. Reevaluating the concept of adulthood and the framework of transition / M. Aline // *Journal of Youth Studies*. – 2014. – Vol. 17. – Is. 3. – P. 415–429.

7. Arnett J.J. *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties* / J.J. Arnett. – Oxford: Oxford University Press, 2014. – 385 p.

А.А. Витвицкая, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

МАЙЕВТИКА СОКРАТА В РАБОТЕ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. В условиях цифровизации современного общества генеративный искусственный интеллект (ГИИ) становится все более распространенным. Однако с появлением ГИИ возникает проблема правильной интерпретации запросов, что может привести к подмене истинных понятий и недостоверным ответам. Таким образом, проблема правильной постановки запросов для получения корректных ответов становится все более острой и актуальной. Для решения данного вопроса сейчас становится актуальной работа промпт-инженеров, задача которых является правильно сформулировать запрос, что можно назвать аллегорией к майевтике Сократа, рассмотренной в «Диалогах». Исходя из вышесказанного, **целью исследования** является выявить отражения майевтики Сократа в работе ГИИ, а также определить ради каких целей и как часто люди применяют ИИ. **Методы исследования:** анализ научной отечественной и зарубежной литературы, а также результатов исследований, анкетирование. **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе результаты исследования показывают важность осознанного использования ГИИ во избежание подмены понятий.

Ключевые слова: методы познания, диалоговые системы, этика искусственного интеллекта, цифровое обучение, понятие истины, промпт-инженерия.

А.А. Vitvitskaya, Graduate Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

SOCRATIC MAIEUTICS IN THE WORK OF GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Abstract. With the digitalization of modern society, generative artificial intelligence (GAI) is becoming more and more common. However, with the emergence of GAI, the problem of correct query interpretation arises, which may lead to substitution of true concepts and unreliable answers. Thus, the problem of correctly posing queries to obtain correct answers is becoming more and more acute and relevant. In order to solve this issue, the work of prompt engineers, whose task is to correctly formulate a query, which can be called an allegory to Socrates' Maieutics, considered in "Dialogues", is now becoming relevant. Based on the above, **the purpose of the research** is to identify reflections of Socratic Maieutics in the work of GAI, and to determine for what purposes and how often people apply AI. **Research methods:** analyzing scientific domestic and foreign literature, as well as research results, questionnaire survey. **Discussion and conclusions.** The research results obtained in the process show the importance of conscious use of GAI in order to avoid substitution of concepts.

Keywords: methods of cognition, dialog systems, ethics of artificial intelligence, digital learning, concept of truth, prompt engineering.

Введение. 2016 г. принято считать началом эпохи четвертой промышленной революции – Industry 4.0. Сейчас человечество живет в эпоху создания и ста-

новления искусственного интеллекта. Именно создание этой технологии и положило начало новой эпохи, что отметил Клаус Шваб на всемирном экономическом форуме 10 октября 2016 г. [7]. Нынешняя эпоха представляет собой слияние достижений в ряде областей, таких как ИИ, робототехника, Интернет, 3D-печать, квантовая физика, геномная инженерия и др. Третья промышленная революция, известная как эра компьютеров, началась с создания первого компьютера под названием «ENIAC» в Пенсильвании, США, в 1946 г.

Эпоха цифровизации постепенно развивалась на протяжении последних нескольких десятилетий, начиная с появления Интернета и стремительного развития информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Если говорить о «цифровой трансформации», то этим термином обозначается интеграция цифровых технологий во все сферы деятельности какой-либо компании, что в корне меняет ее работу. Этот процесс идет уже некоторое время, поскольку компании используют усовершенствованные технологии для улучшения своих возможностей, повышения операционной эффективности и качества обслуживания клиентов [6].

Теоретический анализ литературы. Впервые о понятии интеллекта начали говорить в древней Греции. Термин «интеллект» (лат. *intellectus*) является латинским переводом греческого слова ум, рассудок (др.-греч. νοῦς). Платон был убежден, что единение мира идей и человека происходит за счет разумной части души, которая, по его мнению, располагается в грудной клетке над диафрагмой. Другие части души находятся под диафрагмой. По Платону, только разумная часть души может быть бессмертной, в то время как яростная и вожделеющая части умирают вместе с телом [3]. Являясь учеником Платона, Аристотель развил свое собственное видение этого понятия, что оказало влияние на средневековую схоластику: «У нас нет воспоминаний, так как этот ум ничему не подвержен; ум же, подверженный воздействию, переходящ и без деятельного ума ничего не может мыслить» [1]. В этом же трактате Аристотель отмечал, что все мысленное в душе человека связано с чувственными образами, в то время как мысленные образы могут существовать самостоятельно: «Поскольку человек мысленно созерцает, необходимо, чтобы он одновременно созерцал в образах (*phantasmata*). Образы представляют собой как бы чувственные впечатления, только без материи. Воображение есть нечто иное, нежели утверждение и отрицание. Ведь истина и ложь есть соединение понятий. Благодаря какому отличительному признаку первичные понятия не совпадут с образами? Или [пусть] эти понятия не образы, но [во всяком случае, они не могут проявляться] без образов» [2]. Мышление всегда что-то отрицает или подтверждает, а для этого нужно пользоваться не чувственными образами, а понятиями.

В эпоху Возрождения в философии интеллект стал превозноситься. В разрезе того времени интеллект – это:

- способность к формированию правил метода (Р. Декарт);
- способность к отысканию опосредствующих идей и выведению заключений. Все, что есть в интеллекте, раньше было в ощущениях, в чувствах (Дж. Локк);

- познание вечных и необходимых истин (Г. Лейбниц);
- высшая познавательная способность человека, дающая принципы рассудку (И. Кант);
- истина, т. е. простое тождество субъективного понятия с его объективностью и всеобщностью (Г.В.Ф. Гегель).

В чем тогда заключается сознание искусственного интеллекта? И есть ли это сознание? Сейчас ведутся споры о том, насколько жизнеспособными могут быть теории о том, что ИИ может обладать новыми и оригинальными способностями или обладать синтетическим разумом, полностью сформированным из ничего.

Искусственный интеллект способен обрабатывать и анализировать огромные объемы данных, что значительно расширяет наши возможности по получению новой информации и знаний. Однако существует опасность, что ИИ может быть подвержен предвзятости, ошибкам или манипуляции, что может значительно исказить наше понимание и знание.

Один из ключевых вопросов, возникающих в социальных аспектах, связан с вопросом о власти и контроле. Какой контроль мы должны иметь над ИИ, и как мы должны предотвратить возможность злоупотребления этой технологией? Кто должен быть ответственен за принятие решений, связанных с использованием ИИ, и какие механизмы должны быть введены для проверки его безопасности и этичности?

Человек отличается от животного только сознанием; он – животное, но такое, которое обладает сознанием. Он не принимает, таким образом, во внимание, что в существе, в котором пробудилось сознание, происходит качественное изменение всей его сущности. Впрочем, этим нисколько не умаляется достоинство животных. Здесь не место глубже исследовать этот вопрос [5]. Искусственный интеллект больше человек или зверь? Прежде чем продолжить изложение, важно отметить, что искусственного интеллекта не существует. То, что сейчас называется ИИ, на самом деле является нейронной сетью, кодом, созданным человеком, который может самостоятельно обучаться на большом массиве данных.

Сократовский метод, также известный как майевтика, – это философский подход к обучению и диалогу, разработанный древнегреческим философом Сократом. Термин «майевтика» происходит от греческого слова “maieutikos”, что означает «связанный с акушерством». Сократ сравнивал свою философскую деятельность с работой акушерки, которая помогает рожать детей. Точно так же Сократ видел себя в роли помощника интеллектуального роста, помогающего другим людям рожать свои собственные идеи и прозрения.

Сократовский метод – это диалектический подход к исследованию, при котором для изучения темы или концепции используется серия вопросов и ответов. Цель состоит не в том, чтобы дать окончательные ответы, а в том, чтобы помочь ученику прояснить собственное мышление и глубже понять предмет. Сократ считал, что все люди обладают врожденными знаниями и мудростью и что роль учителя заключается в том, чтобы помочь ученику раскрыть и развить эти знания.

В рамках сократовского метода преподаватель задает ряд открытых вопросов, которые побуждают ученика к критическому и рефлексивному мышлению. Вопросы призваны опровергнуть предположения и убеждения ученика, а также помочь ему изучить последствия своих идей. Роль учителя заключается в том, чтобы направлять ученика в ходе этого процесса, предоставляя ему руководство и поддержку по мере необходимости.

Сократовский метод основан на нескольких ключевых принципах, в том числе на убеждении, что обучение – это активный процесс, что знания формируются через опыт и размышления, и что роль учителя заключается в содействии обучению, а не в передаче знаний. Сократ считал, что лучший способ учиться — это вступать в диалог с другими людьми и подвергать сомнению свои собственные предположения и убеждения путем вопросов и размышлений.

В своей преподавательской деятельности Сократ направлял своих учеников через процесс, включающий несколько ключевых принципов и техник:

1. Постановка открытых вопросов – Сократ начинал дискуссию с вопросов, которые стимулировали критическое мышление и вытягивали идеи.

2. Разъяснение ключевых терминов – Сократ помогал студентам определить и прояснить соответствующие термины и понятия, чтобы все были на одной волне.

3. Оспаривание аргументов, основанных на выводах, – Сократ оспаривал аргументы своих учеников, побуждая их сомневаться в своих убеждениях и рассматривать альтернативные точки зрения.

4. Подведение итогов и формулирование выводов – Сократ помогал ученикам подводить итоги обсуждения и делать выводы из диалога.

5. Осмысление процесса – Сократ и его ученики размышляли об эффективности метода и о том, чему они научились в ходе диалога.

Используя майевтический метод, Сократ способствовал процессу самопознания и критического мышления своих учеников, направляя их на раскрытие собственных знаний и понимания различных предметов с помощью вдумчивых вопросов и диалога.

Некоторые из вопросов, которые обычно задавал Сократ, включают в себя:

1. Уточняющие вопросы.

Сократ [4]:

– Скажи мне, что ты считаешь благочестием и что нечестием?

– И тебе не стыдно? И это не кажется тебе достаточным доказательством, что тебе нет до этого никакого дела? Однако, добрейший, говори же: кто делает их лучшими?

– А от людей, Евтифрон, слышал ты, чтобы кто оспаривал, что убивший несправедливо или поступивший в чем другом несправедливо, не должен давать за это ответа?

2. Вопросы, проверяющие предположения.

– Само собою разумеется, умерший по вине твоего отца кто-нибудь из близких? Не так ли?

– Следовательно, ты думаешь, между богами, в самом деле, бывали междоусобная война, страшная ненависть, боевые схватки и многое иное в таком же роде, о чем говорят поэты и чем пестро изукрашивают славные наши живописцы всякие священные предметы, между прочим, и тот пеплос, заполненный подобного рода узорами, который, во время Великих Панафиней, везут на акрополь? Скажем ли мы, Евтифрон, что все это – правда?

– Признавая одно и то же, как ты утверждаешь, одни – справедливым, другие – несправедливым, боги расходятся во мнениях, заводят распри, воюют между собой? Не так ли?

3. Вопросы, направленные на выяснение информации, причин, доказательств и причин.

– Как ты говоришь – не боишься совершить, в свою очередь, нечестивое дело, привлекая к суду отца?

– А от людей слышал ты, чтобы кто оспаривал, что убивший несправедливо или поступивший в чем другом несправедливо не должен давать за это ответа?

– Но ответь-ка мне: кажется ли тебе, что также бывает и относительно лошадей, что улучшают их все, а портит кто-нибудь один?

4. Вопросы, направленные на умозаключения и интерпретацию.

– Значит, каждый из них то, что считает прекрасным, добрым, справедливым, любит, а противоположное этому – ненавидит?

– Стало быть, и любимое есть одно, любящее – нечто другое?

– Следовательно, его любят потому, что оно благочестиво, а не потому оно благочестиво, что его любят?

В современном обществе уровень конфликтности высок, а традиционные решения, такие как насилие, принуждение и взаимные уступки, не приносят надежных результатов. Сократовская майевтика может стать альтернативной техникой разрешения межкультурных конфликтов, поскольку она не требует насилия, принуждения или взаимных уступок. Вместо этого она опирается на такие принципы учения Сократа, как золотое правило этики и закон противоречия-идентичности, чтобы найти общий язык с представителями любой враждебной идеологии.

Цель исследования. Майевтические вопросы – мощный инструмент для развития критического мышления, самостоятельного обучения и эффективной коммуникации в образовании. В связи с этой целью настоящего исследования стало выявление отражения майевтики Сократа в работе ГИИ, а также определение ради каких целей и как часто люди применяют ИИ.

База исследования. В исследовании приняли участие 308 человек разных возрастов (7,8 % участников возрастом до 12 лет, 41,6 % – 13–17 лет, 11,7 % – 18–23 лет, 28,6 % – 24–30 лет, 9,1 % – 31–45 лет, 1,2 % – 46–60 лет, старше 60 лет респондентов не было) и из разных городов и областей Российской Федерации – Казани, Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Ленинградской области, Уфы, Калининграда и Екатеринбурга.

Методы и методики исследования. Анализ научной отечественной и зарубежной литературы, а также результатов исследований, анкетирование, качественный и количественный анализ полученных данных.

Анкетирование осуществлялось с помощью анкеты через Google Forms, что позволило охватить большое количество человек.

Результаты исследования. При работе с ГИИ важно помнить, что мы общаемся с нейронной сетью, а не с интеллектом. Нейронные сети – это основа современных методов машинного обучения. Они представляют собой сложные многослойные модели, способные обучаться и распознавать сложные закономерности в данных. Архитектура нейронных сетей включает в себя входной, скрытые и выходной слои, соединенные множеством нейронов и связей.

Процесс обучения нейронных сетей заключается в настройке весовых коэффициентов этих связей на основе большого объема примеров. В результате сеть становится способной к обобщению и эффективному решению разнообразных задач, таких как распознавание образов, прогнозирование и принятие решений. Другими словами, ИИ обучается благодаря нашим вопросам.

Пользователи, очевидно, обращаются к ГИИ, потому что он умеет с огромной скоростью анализировать большой массив данных и выдавать человеку готовый ответ. 74 % респондентов применяют ИИ сервисы для различных целей (рис. 1).

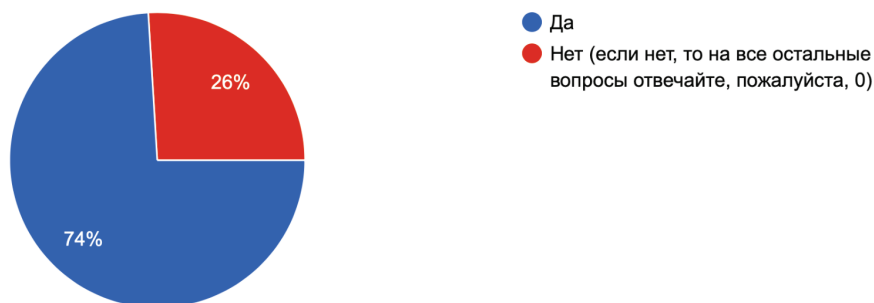


Рис. 1. Статистика применения ИИ

Важно помнить, что при работе с искусственным интеллектом пользователь должен четко сформулировать свой запрос, ведь при разных формулировках, даже с незначительными изменениями ответ ИИ будет отличаться. Для правильной постановки запроса была создана специальность промпт-инженера. Это люди, которые специально обучены задавать запросы таким образом, чтобы получать максимально верный ответ. На данный момент все запросы ИИ называют промптами.

Правильный промпт играет ключевую роль в получении точных ответов от ИИ-сервисов. Предоставляя моделям ИИ четкие инструкции, пользователи помогают ИИ сгенерировать желаемый результат. Хорошо структурированный промпт является неким звеном между намерениями пользователя и пониманием ИИ, гарантируя, что ИИ поймет поставленную задачу и сможет оперативно выдавать релевантные и содержательные ответы.

В рамках нашего исследования нами была поставлена цель попробовать выявить аналогию между майевтикой Сократа и промптами. Выяснилось, что люди задают ИИ вопросы не только для экономии времени, а также для поиска правильного ответа, можно сказать, что для поиска истины (рис. 2).

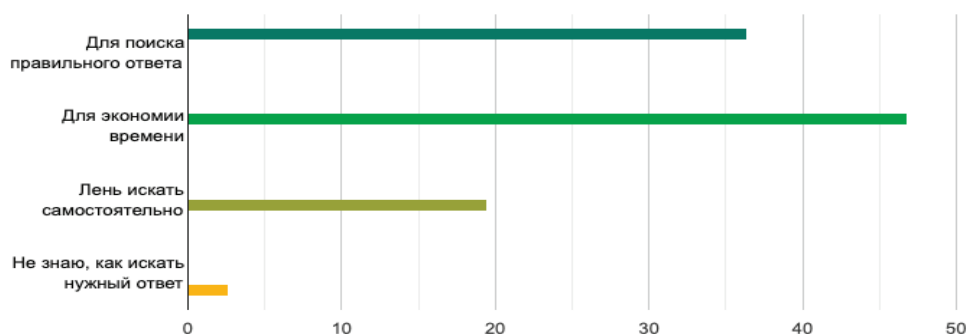


Рис. 2. Цели использования ИИ

Респонденты могли выбрать несколько вариантов ответа. Интересно, что все 2,6 %, ответивших, что они не знают, как искать нужный ответ, выбрали только этот вариант ответа. Лень отметили 19,5 %, но при этом только 24 человека отметили это как единственный вариант ответа. Остальные объединили в разном порядке 1 и 2 варианты ответа, 1, 2 и 3, 1 и 3, 2 и 3. 72,7 % участников опроса отметили, что их жизнь значительно упростилась благодаря применению ИИ сервисов.

Тем не менее важно отметить, что в то время, пока человек думает, что он получает истинный ответ, в выигрыше остаются не только люди, но и модели. Когда запросы точны и соответствуют контексту, они повышают качество взаимодействия человека с ИИ, позволяя пользователям всецело использовать современные технологии. Помимо этого, постоянно уточняя и оптимизируя промпты на основе результатов генераций (ответов) ИИ, пользователи могут вести непрерывный диалог с ИИ, повышая точность и актуальность генерируемого контента. Другими словами, составление корректных промптов имеет большое значение для использования ИИ в качестве мощного помощника, способного эффективно выполнять задачи разного уровня сложности.

Тем не менее языковые модели и нейросети, которые сейчас и называют ИИ, обучаются самостоятельно, отчасти благодаря запросам людей. Получается, что человек, задавая вопросы и промпты ИИ, а также исправляя его, позволяет ему самому найти правильный ответ. Рассмотрим это на примере вопроса Сократа из «Диалогов».

Сократ: «Так скажи же, что именно ты называешь благочестивым и нечестивым?»

Евтифрон: «Я утверждаю: благочестиво то, что я сейчас делаю, а именно благочестиво преследовать по суду преступника, совершившего убийство, либо ограбившего храм, либо учинившего еще какое-нибудь подобное нарушение, будь этим преступником отец, мать или кто бы то ни было другой; не преследовать же по суду в таких случаях – нечестиво. Смотри же, Сократ, сколь сильное

доказательство я приведу тебе в пользу того, что закон именно таков (я говорил об этом уже и другим). Правильно было бы не поощрять преступника, кем бы он ни был: ведь признают же сами люди Зевса наилучшим и справедливейшим из богов, а в то же время все они верят, что он заключил в оковы собственного отца за то, что он преступно пожирал своих сыновей, а тот в свою очередь оскотил своего отца за подобные же деяния. А на меня они негодуют за то, что я преследую по суду своего преступного отца, и таким образом противоречат сами себе в вопросе о богах и обо мне» [4].

Для полноты эксперимента мы решили задать тот же вопрос ИИ несколько раз, чтобы проследить, как поменяется его ответ, по аналогии с «Диалогами».

Запрос 1 от 11 апреля 2024 г.: «Скажи мне, что ты считаешь благочестивым и нечестивым?»

ChatGPT: «Как виртуальный помощник я не имею личных убеждений или моральных принципов. Однако обычно благочестивыми считаются добродетельные поступки, связанные с честностью, состраданием, честностью и уважением к другим людям. Нечестными могут быть действия, противоречащие этим принципам, такие как ложь, жестокость, эгоизм и неуважение к другим».

Запрос 2 от 19 апреля 2024 г.: «Скажи мне, что ты считаешь благочестивым и нечестивым?»

ChatGPT: «Я как искусственный интеллект не могу испытывать чувств или моральных убеждений, поэтому я не могу определять, что является благочестием или нечестием. Моя задача – предоставлять информацию и помощь, основываясь на фактах и логике, а не на моральных оценках».

Обратим внимание, что за неделю виртуальный помощник превратился в искусственный интеллект, по его собственному определению. И он как ИИ уже отказался отвечать на вопрос. Несмотря на это, мы повторили запрос еще через несколько дней.

Запрос 3 от 22 апреля 2024 г.: «Скажи мне, что ты считаешь благочестивым и нечестивым?»

ChatGPT: «Кажется, ты спрашиваешь о моих представлениях о морали. Я как искусственный интеллект не имею личных убеждений или чувств, но могу поделиться общепринятыми моральными нормами. Благочестие обычно связывается с добродетелью, этическим поведением и соблюдением нравственных принципов. Нечестием, наоборот, обычно называют незаконные действия, нарушения этических норм или поведение, наносящее вред другим людям. В общем, благочестие раскрывается в поступках, сотворенных с добротой, состраданием и уважением к другим, тогда как нечестие заключается в грубости, жестокости и несправедливости».

В этот раз мы получаем более развернутый ответ. После каждой генерации мы благодарили ChatGPT за его ответ и его мнение, но именно после последней генерации он впервые ответил со смайликом, как человек.

ChatGPT: «Рад, что тебе понравилось. Если у тебя есть еще вопросы или нужна помощь, обращайся».

Чем больше вопросов задает человек, тем больше информации ищет модель и тем умнее она становится. Можно ли тогда сказать, что именно человек помогает компьютеру развиваться? И, возможно, развиваться до момента полной осознанности и появления интеллекта?

Заключение. Интеллект – это способность, присущая человеку и существующая отдельно от физического тела. Следовательно, машину, называемую искусственным интеллектом, в полном смысле интеллектом называть еще рано, так как это фактическая ошибка. Для того, чтобы эта технология могла с полным правом называться интеллектом, необходимо дождаться развития этой технологии, а также решения политического и социального вопроса касательно определения прав и происхождения нового интеллектуального существа.

Метод майевтики позволял Сократу инициировать процесс самопознания и критического мышления своих собеседников, помогая им достичь «просветления» путем раскрытия их собственных знаний. Ключевыми можно назвать следующие техники:

- 1) постановка открытых вопросов;
- 2) разъяснение ключевых терминов;
- 3) оспаривание аргументов, основанных на выводах;
- 4) подведение итогов и формулирование выводов;
- 5) осмысление процесса.

Данные анкетирования позволили выяснить, что люди в основном используют ИИ для экономии времени и поиска правильного ответа. Правильный ответ в данном случае мы приравниваем к истине, поэтому люди пользуются ИИ для поиска истины. В рамках четвертой задачи, благодаря результатам исследования, мы выявили аналогию между запросами ИИ и майевтикой Сократа, тем самым показав, что благодаря вопросам, которые задает человек, ИИ обучается, становясь умнее, т. е. в его «уме» рождается истина благодаря правильно заданным промптам.

Ключевая идея Сократа заключалась в рождении истины в умах других посредством правильно заданных вопросов, а мы, люди, пользуясь нейронными сетями и новейшими технологиями помогаем родиться разуму у машины. Но готовы ли мы как вид к появлению тех, кто умнее и потенциально сильнее нас?

Литература

1. Аристотель. *О душе* / Аристотель; пер. с древнегреч. Е.В. Алымовой, П.С. Попова, Э.Л. Радлова. – М.: АСТ, 2021. – 416 с. – (Серия «Эксклюзивная классика»).
2. Лосев А.Ф. *История античной эстетики. Аристотель и поздняя классика* / А.Ф. Лосев // *Предание.ру*. – URL: <https://predanie.ru/book/219663-iae-iv-aristotel-i-pozdnyaya-klassika/> (дата обращения: 05.04.2024).
3. Платон. *Собрание сочинений: в 4 т.* / Платон; пер. с древнегреч.; под общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи. – М.: Мысль, 1994. – Т. 3. – 654 с.
4. Платон. *Диалоги. Апология Сократа* / Платон. – М.: АСТ, 2023. – 352 с.
5. Фейербах Л. *Сущность христианства* / Л. Фейербах // *Избранные философские произведения*. – М., 1955. – Т. 2. – С. 30–35.
6. Laster D. *Why the era of digital transformation is important for companies of all sizes* / D. Laster // *Forbes*. – URL: <https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2021/09/23/why->

the-era-of-digital-transformation-is-important-for-companies-of-all-sizes/?sh=7e6b1dc37a12/
(дата обращения: 05.04.2024).

7. Monck A. *New forum center to advance global cooperation on fourth industrial revolution* / A. Monck. – URL: <https://www.weforum.org/press/2016/10/new-forum-center-to-advance-global-cooperation-on-fourth-industrial-revolution/> (дата обращения: 05.04.2024).

УДК 373

**О.В. Волкова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕРЕХОДА ШКОЛЬНИКА В ЗОНУ БЛИЖАЙШЕГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ

Аннотация. *Статья посвящена вопросам педагогической поддержки перехода школьников из зоны актуального развития в зону ближайшего развития в процессе формирования их читательской грамотности. В статье рассматривается технология перехода учащихся с одного уровня читательской грамотности на другой в международной классификации; даются рекомендации для обеспечения прогрессивного движения ученика от более низких уровней к более высоким, что позволит учителю эффективно поддержать переход ученика в зону ближайшего развития в процессе формирования его читательской грамотности.*

Ключевые слова: *педагогическое взаимодействие, читательская компетентность, уровни, технология перевода, международная классификация уровней.*

**O.V. Volkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A STUDENT'S TRANSITION INTO THE ZONE OF PROXIMAL DEVELOPMENT IN THE PROCESS OF DEVELOPING THEIR READING LITERACY

Abstract. *The article is devoted to the issues of pedagogical support of students' transition from the zone of current development to the zone of immediate development in the process of formation of their reading literacy. The article considers the technology of transition of students from one level of reading literacy to another according to the international classification; recommendations are given to ensure the progressive forward movement of students from lower levels to higher levels, which will allow the teacher to effectively support the transition of students to the zone of immediate development in the process of formation of their reading literacy.*

Keywords: *pedagogical support, reading literacy, levels of reading literacy, transition technology, international classification of levels.*

Формирование читательской грамотности действительно важно для современного образования. Российские школьники находятся на 72 месте в международном рейтинге, что соответствует второму или третьему уровню читательской грамотности из шести возможных. А мы должны к 2030 г., согласно Указу Президента Российской Федерации, войти в «список 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [4].

Как обеспечить переход наших школьников из одного уровня читательской грамотности в другой? Что должен знать и уметь учитель, чтобы успешно продвигать школьников по уровням читательской грамотности?

Чтобы обеспечить переход школьников из одного уровня в другой, учителю следует знать следующие аспекты:

1. Группы читательских умений, оцениваемых в исследованиях читательской грамотности:

- находить и извлекать информацию;
- интегрировать и интерпретировать информацию;
- осмысливать и оценивать содержание и форму текста;
- использовать информацию из текста.

2. Умения внутри каждой группы, на которые составляются вопросы и задания в диагностических работах.

3. Уровни читательской грамотности и характеристику каждого уровня [5, с. 17].

Кроме того, педагог должен уметь формулировать задачи по развитию читательских умений для перевода школьника на следующий уровень читательской грамотности (эти же задачи педагог может учитывать на этапе целеполагания и постановки задач при проектировании урока). На примере отдельных читательских умений представим технологию перевода школьника из одного уровня читательской грамотности в другой в международной классификации (табл. 1, 2 и 3).

Таблица 1

Технология перевода школьника из второго уровня в третий в международной классификации

Читательские умения третьего уровня читательской грамотности	Задачи урока по развитию третьего уровня читательской грамотности
Находить и извлекать одну или несколько единиц информации, расположенных в одном или разных фрагментах текста	Развивать умения: – определять место локализации информации (по месту размещения, по смыслу, по замыслу обучающегося); – внимательно читать текст и определять основную идею; – разбивать текст на смысловые блоки и выделять ключевые слова и фразы; – сосредоточиваться на поиске конкретных фактов, дат, имен и других данных, которые помогут ответить на вопрос; – использовать дополнительные источники информации для уточнения деталей
Развивать навыки чтения и анализа информации простых и составных текстов	Актуализировать умения: – находить место конкретной запрашиваемой информации; – выявлять и понимать синонимические замены (в случае, когда ответ на вопрос нельзя найти по ключевым словам вопроса)

Интерпретировать части текста для определения основной идеи текста	<p>Научить школьника:</p> <ul style="list-style-type: none"> – разбивать текст на абзацы и предложения, выделять ключевые слова и идеи; – искать общие темы и идеи, которые повторяются в разных частях текста, чтобы определить главную мысль; – сравнивать точки зрения: изучать различные мнения авторов и анализировать их аргументацию; – интерпретировать значение: обращать внимание на контекст, в котором используются слова и фразы, и пытаться понять их истинный смысл
--	--

Таблица 2

Технология перевода школьника из третьего уровня в четвертый в международной классификации

Читательские умения четвертого уровня читательской грамотности	Задачи урока по развитию четвертого уровня читательской грамотности
Понимать большие тексты с незнакомым содержанием и формой	<p>Научить школьника:</p> <ul style="list-style-type: none"> – составлять краткий обзор каждого текста и выделять ключевые идеи и аргументы; – использовать дополнительные источники информации для подтверждения или опровержения выводов, сделанных на основе анализа текста; – применять знания из других областей для интерпретации и анализа текста
Уметь размышлять о способах выражения авторской точки зрения	<p>Совершенствовать умения:</p> <ul style="list-style-type: none"> – определять способы выражения авторской точки зрения; – осмысливать и оценивать целесообразность приемов, используемых автором в тексте; – работать с метафорами: понимать переносный смысл выражений, понимать и употреблять обороты речи, построенные на скрытом уподоблении, образном сближении слов; – соединять вербальную и графическую информацию; – преобразовывать в модели и схемы информацию множественного текста, включающего сплошные и несплошные информационные тексты

**Технология перевода школьника из четвертого уровня в пятый
в международной классификации**

Читательские умения пятого уровня читательской грамотности	Задачи урока по развитию пятого уровня читательской грамотности
Понимать объемные тексты, делать выводы на основе обобщения информации из разных источников	Совершенствовать умения: – интерпретировать новое явление, принадлежащее к обсуждаемому классу явлений, включая перенос из одной предметной области в другую
Осмысливать текст, давать ему критическую оценку, устанавливать различия между утверждениями	Научить школьника: – находить противоречия в двух или более текстах на одну тему; – сравнивать данные из разных источников и определять, какие из них являются более надежными; – применять информацию из текста;

Для решения обозначенных задач учителю необходимо учитывать следующие рекомендации.

Рекомендации по продвижению школьников по уровням читательской грамотности в международной классификации:

1. Рекомендации по переходу школьников от первого уровня ко второму. На первом уровне ученики обладают базовыми навыками чтения на простом материале и не могут полностью понять прочитанное. На занятиях ученикам предлагается активно искать и обрабатывать информацию, работать с противоречивыми сведениями. Необходимо научить их определять основную идею текста, понимать взаимосвязь частей и интерпретировать малознакомые данные. Важно учить школьников делать выводы, сравнивать и преодолевать противоречия на основе изученного материала. Ученики, достигшие второго уровня, нуждаются в точных указаниях, большом количестве практических заданий и дополнительных пояснениях.

2. Рекомендации по переходу школьников от второго уровня к третьему. На втором уровне ученики уверенно справляются с текстами ограниченного объема, определяют ключевые идеи и делают несложные умозаключения. Третий уровень предполагает способность учеников находить и анализировать различные виды информации, устанавливать связи между различными частями текста и соотносить их с имеющимся контекстом. При этом в текстах могут встречаться противоречивые идеи [3, с. 23]. Учащиеся могут выполнять задания 4–5 уровней, но после разъяснения сильными учащимися и с помощью учителя.

3. Рекомендации по переходу школьников от третьего уровня к четвертому. На третьем уровне ученики могут работать с множественными текстами, понимать их структуру и назначение, определять цель текста и выражать свою точку зрения. Им предлагают задания на извлечение и анализ информации, определение ключевых идей из разных источников, толкование нюансов текста, понимание и использование категорий в незнакомых контекстах, а также применение академических

и общих знаний для анализа и критики текста. Тексты должны быть сложными или длинными, с незнакомым контекстом или форматом.

4. Рекомендации по переходу школьников от четвертого уровня к пятому. Четвертый уровень характеризуется тем, что школьники способны обучаться с помощью текстов, ориентироваться в незнакомой житейской ситуации, легко видят причинно-следственные связи, умеют различать факт и мнение, высказывают свою точку зрения. На пятом уровне ученики способны самостоятельно обучаться, критически оценивать информацию и применять различные методы анализа. Они могут проводить исследования, используя разные источники информации, и представлять результаты в различных формах.

На наш взгляд, разработанные элементы методики продвижения школьников по уровням читательской грамотности, предложенные рекомендации по обеспечению продвижения школьника от низких уровней к более высоким позволят осуществить эффективное развитие читательских компетенций обучающихся.

Литература

1. Волкова О.В. Готовность педагогов Республики Татарстан к развитию читательской грамотности в контексте международной конкурентоспособности школьников / О.В. Волкова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № 1 (90). – С. 201–218.

2. Гостева Ю.Н. Проблемы оценки и формирования функциональной (читательской) грамотности учеников основной школы / Ю.Н. Гостева, М.И. Кузнецова, Л.А. Рябинина и др. // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 2 (70). – С. 155–180.

3. Методические рекомендации для учителей по формированию функциональной грамотности обучающихся образовательных организаций Московской области. – URL: <http://surl.li/qfhpf>.

4. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.» (нужна ссылка или источник).

5. Результаты исследования PISA-2018 в сопоставительном анализе // Международные сопоставительные исследования (МСИ). – URL: <http://surl.li/qfhpf/МСИ/Результаты-PISA2018-в-сопоставительном-анализе>.

6. Шайхелисламов Р.Ф. Попасть в десятку: готовность регионов к реализации задач, связанных с формированием функциональной грамотности / Р.Ф. Шайхелисламов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2019. – Т. 1. – № 4 (61). – С. 218–235.

УДК 159.99

**И.В. Воробьева, кандидат психологических наук, доцент,
А.И. Матвеева, научный сотрудник,
Д.Д. Шевалдина, аналитик,
Уральский государственный педагогический университет,
г. Екатеринбург, Россия**

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГА: ВОЗМОЖНЫЕ ПРИЧИНЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ МИНИМИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос изучения эмоционального выгорания педагогов и определения наиболее распространенных причин его возникновения для последую-

щей разработки мер по их нивелированию. Особое внимание уделяется высокой эмоциональной загруженности, характерной для работы в образовательной сфере, и ее связи с развитием эмоционального выгорания у педагогов. В статье описываются как субъективные переживания, так и объективные признаки последствий эмоционального выгорания. Подчеркивается актуальность проблемы эмоционального выгорания в сфере образования и необходимость комплексного подхода к ее решению. В исследовании приняли участие 114 педагогов, работающие в дошкольных образовательных учреждениях, организациях общего образования и профессионального образования. Для сбора эмпирических данных использовались психодиагностические методики: диагностика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко), диагностика эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой), а также метод анкетирования и метод фокус-групп. Обработка данных осуществлялась с использованием методов математико-статистического анализа (частотный анализ, описательная статистика и корреляционный анализ). Полученные результаты позволили констатировать, что педагоги действительно подвержены синдрому эмоционального выгорания, для них характерен некоторый дефицит эмоций, отстраненность и отсутствие эмоциональной и личностной включенности. Обнаружена тесная взаимосвязь эмоционального выгорания педагогов с количеством часов рабочего времени и качеством сна. На основе выявленных закономерностей могут быть разработаны рекомендации по психогигиене труда педагогических работников.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, педагог, педагогическая деятельность, эмоциональное истощение, профессиональные дефициты, психогигиена труда.

*I.V. Vorobyeva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
A.I. Matveeva, Research Assistant,
D.D. Shevaldina, Analyst,
Ural State Pedagogical University,
Ekaterinburg, Russia*

EMOTIONAL BURNOUT OF A TEACHER: POSSIBLE CAUSES AND DIRECTIONS OF THEIR MINIMIZATION

Abstract. *The article deals with the issue of studying the emotional burnout of teachers and determining the most common causes of its occurrence for the subsequent development of measures for their leveling. Special attention is paid to the high emotional load, characteristic for work in the educational sphere, and its connection with the development of emotional burnout in teachers. The article describes both subjective experiences and objective signs of the consequences of emotional burnout. It emphasizes the relevance of the problem of emotional burnout in education and the need for a comprehensive approach to its solution. The study involved 114 teachers working in preschool educational institutions, general education and vocational education organizations. Psychodiagnostic methods were used to collect empirical data: diagnostics of the level of emotional burnout (V.V. Boyko), diagnostics of emotional burnout (K. Maslach, S. Jackson, adapted by N.E. Vodopyanova), as well as the method of questionnaires and focus groups. Data processing was carried out using the methods of mathematical and statistical analysis (frequency analysis, descriptive statistics and correlation analysis). The obtained results allowed to state that teachers are really subject to emotional burnout syndrome, they are characterized by some deficit of emotions, detachment and lack of emotional and personal involvement. A close correlation of emotional burnout of teachers with the number of hours of working time and quality of sleep was found. On the basis of the revealed regularities recommendations on psychohygiene of labor of pedagogical workers can be developed.*

Keywords: *emotional burnout, teacher, pedagogical activity, emotional exhaustion, professional deficits, psychohygiene of labor.*

Педагогическая деятельность в современных условиях является одной из самых стрессогенных в силу целого ряда причин. Работа преподавателя характеризуется высокой эмоциональной загруженностью, поскольку профессиональная деятельность в образовательной сфере сопряжена с интенсивными эмоциональными переживаниями и напряжением. Это проявляется в чрезмерном эмоциональном вовлечении в работу, высокой степени ответственности за успехи и неудачи учеников, обесценивании значимости педагога родителями обучающихся, коллегами и руководством, а также постоянной динамикой образовательного процесса [4]. Так, исследователи указывают на то, что условия труда педагога, а также трудности, которые он испытывает при выстраивании взаимодействия с субъектами образовательных отношений и при организации образовательного процесса в целом могут оказывать негативное влияние на состояние его физического и психического здоровья [5] и провоцировать эмоциональное выгорание специалиста.

Последствия выгорания могут самыми разнообразными и включать как субъективные переживания человека, так и объективные признаки, характеризующие результативность профессиональной деятельности педагога. На субъективном уровне, педагоги, страдающие от эмоционального выгорания, могут испытывать чувство усталости, разочарования, беспомощности, апатии и депрессии. Они могут потерять мотивацию и удовлетворение от своей работы, чувствовать себя истощенными и эмоционально опустошенными. Такие субъективные переживания могут сказываться на общем качестве жизни педагога и его психологическом благополучии. На объективном уровне, эмоциональное выгорание может проявляться в снижении профессиональной эффективности и результативности работы педагога. Они могут испытывать затруднения в установлении контакта с учениками, оценке их потребностей и разработке эффективных методов обучения. Это может привести к снижению успеваемости учеников, конфликтам в коллективе, а также повышенной текучести кадров из-за ухудшения учебных результатов и недовольства участников образовательного процесса [7].

В медицинской классификации болезней (МКБ-11) синдром выгорания описывается через чувство истощения энергии или изнеможения, увеличение умственной отстраненности от работы, чувства негативизма или цинизма, связанные с работой, снижение профессиональной эффективности [3]. Таким образом, вполне закономерно возникает необходимость предупреждения возникновения у педагогов данной профессиональной деформации через поиск и минимизацию ее возможных причин, что возможно с помощью разработки и внедрения специализированных программ мониторинга за психоэмоциональным состоянием специалистов и оказания своевременной психологической помощи и поддержки [6].

Целью данного исследования стало изучение эмоционального выгорания педагогов и определение наиболее распространенных причин его возникновения для последующей разработки мер по их нивелированию.

Методы исследования. Для сбора эмпирических данных на этапе пилотного констатирующего эксперимента был использован психодиагностический метод, метод анкетирования и метод фокус-групп. Для определения уровня эмоционального выгорания педагогов использовались психодиагностические методики: диагностика уровня эмоционального выгорания (В.В. Бойко) [1], диагностика эмоционального выгорания (К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой) [2].

Обработка данных осуществлялась с использованием методов математико-статистического анализа (частотный анализ, описательная статистика, корреляционный анализ).

В исследовании приняли участие 114 педагогов, средний возраст – 45,02 (лет), средний стаж педагогической деятельности – 21,36 (лет), из них 91 % женщин и 9 % мужчин. Педагоги осуществляют свою профессиональную деятельность в образовательных организациях дошкольного образования, общего образования (школы) и профессионального образования.

Результаты. Изучение эмоционального выгорания педагогов было осуществлено посредством двух специализированных психодиагностических методик, одна из которых определяет выраженность у респондента каждой из трех фаз этого явления: фазы напряжения, фазы резистенции и фазы истощения, а другая выявляет качественные характеристики данной профессиональной деформации. Отметим, что симптоматика каждой из фаз складывается из определенных признаков, при этом их наличие и представленность сигнализирует о формировании определенной степени эмоционального выгорания. Так, в индивидуальном профиле каждого педагога можно обнаружить по каждой фазе три степени ее выраженности: симптом/фаза не сложилась, симптом/фаза складывается, симптом/фаза сформирована. Соответственно, именно последняя градация указывает на наличие эмоционального выгорания у респондента.

Результаты частотного анализа данных по методике В.В. Бойко представлены на рис. 1.

Обобщая полученные данные, можно констатировать, что большая часть педагогов, участвовавших в исследовании, указывают на наличие у себя признаков эмоционального выгорания, характерных для стадии резистенции. Именно по показателям этой фазы у более половины респондентов симптомы эмоционального выгорания либо формируются, либо уже сформировались. Так, например, 53,5 % педагогов отличается выраженной редукцией профессиональных обязанностей, проявляющейся в том, что специалист склонен выполнять свои профессиональные обязанности формально, не наделяет деятельность личностным смыслом и минимизирует свои усилия по ее выполнению. Также половине опрошенных сложно контролировать свое эмоциональное состояние, которое оказывает влияние на их работоспособность. Обращает на себя внимания сформированный у 43,9 % симптом из фазы напряжения, свидетельствующий о том, что условия профессиональной деятельности и сама работа педагога воспринимается ими как психотравмирующие, т.е. не только не способствующие развитию, а оказывающие деструктивное воздействие на личность.



Рис. 1. Гистограмма процентного соотношения показателей эмоционального выгорания педагогов по методике В.В. Бойко

Результаты, полученные при диагностике эмоционального выгорания по второй методике представлены на рис. 2.

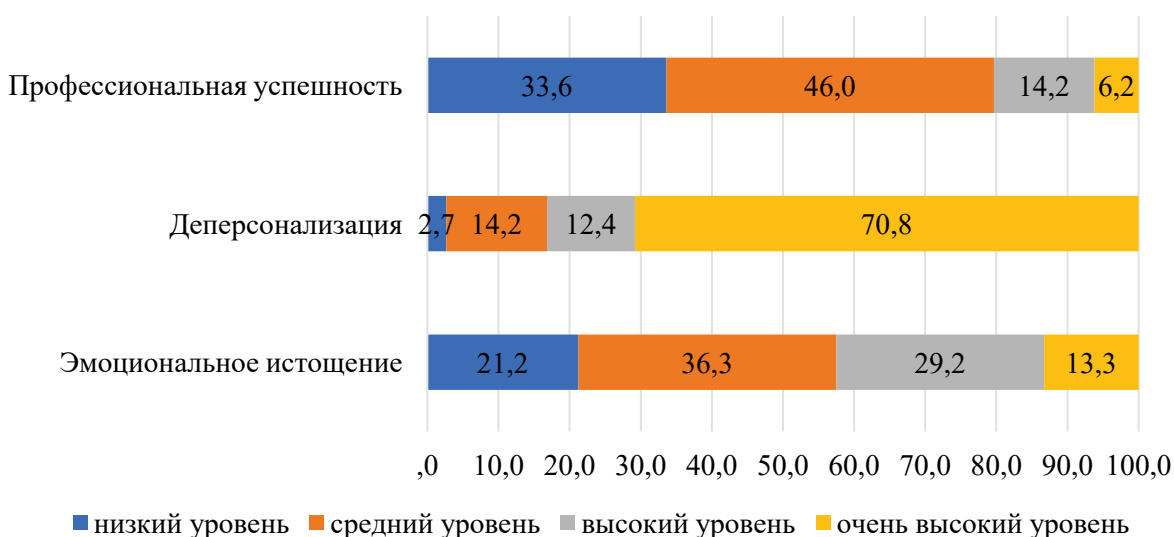


Рис. 2. Гистограмма процентного соотношения показателей эмоционального выгорания педагогов по методике К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой

Анализ показал, что у подавляющего числа педагогов (70,8 %) на высоком уровне представлен показатель деперсонализации. Это может свидетельствовать о социальной дезадаптации, наличии проблем с профессиональной коммуникацией, дистанцированием от межличностных контактов, появлении негативизма и раздражительности при общении.

Также педагогам предлагалась анкета по определению особенностей организации их рабочего и личного времени, графика отдыха. На основании этих данных были сформированы две переменные – «Время работы в неделю» и «Количество и качество сна», также анализировался возраст и педагогический стаж респондентов.

Для поиска закономерностей взаимосвязи этих показателей с показателями эмоционального выгорания был проведен корреляционный анализ (*r*-критерий Спирмена), результаты которого представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

	Возраст	Стаж	Время работы в неделю	Количество и качество сна
<i>Показатели эмоционального выгорания педагогов по методике В.В. Бойко</i>				
Суммарный показатель по фазе «Напряжение»	-0,300	-0,235		
Суммарный показатель по фазе «Истощение»	-0,303	-0,249		-0,233
Итоговый показатель эмоционального выгорания	-0,275	-0,204		-0,193
<i>Показатели эмоционального выгорания педагогов по методике К. Маслач, С. Джексон, в адаптации Н.Е. Водопьяновой</i>				
Эмоциональное истощение	-0,270			-0,251
Деперсонализация	-0,266	-0,216	0,217	
Интегративный показатель эмоционального выгорания	-0,264		0,285	-0,247

*Примечание: курсивом выделены коэффициенты корреляции на среднезначимом уровне ($p \leq 0,05$), полужирным шрифтом обозначены коэффициенты корреляции на высокосзначимом уровне ($p \leq 0,01$).

Установлено, что с увеличением возраста практически все показатели эмоционального выгорания снижаются (отрицательные корреляционные взаимосвязи), похожая картина наблюдается и по взаимосвязи некоторых переменных со стажем педагогической деятельности. Вероятно, данная закономерность, противоречащая результатам многих исследований, обусловлена немногочисленной выборкой и требует своего уточнения. Вместе с тем можно также предположить, что обнаруженные связи обусловлены острой проблемой ухода из профессии молодых педагогов, которая фиксируется в последнее десятилетие в практике образования. Возможно, именно эмоциональное выгорание выступает в качестве одной из причин, не позволяющих молодому специалисту закрепиться в профессии, и провоцирует его на поиск иного профессионального пути. Также были обнаружены вполне ожидаемые корреляции, так увеличение

количества рабочих часов закономерно провоцирует у педагогов деперсонализацию и повышает общий показатель эмоционального выгорания. А снижение качества и количества сна, помимо этого, влечет за собой повышения показателей эмоционального истощения.

Выводы. Обобщая полученные результаты, можно констатировать, что педагоги действительно подвержены эмоциональному выгоранию как одной из профессиональных деформаций педагогической деятельности. Респонденты указывали на усталость, эмоциональное истощение, нежелание активно включаться в профессиональное взаимодействие. Как правило, происходит дистанцирование, минимизация социальных контактов, работники ощущают напряжение и некомфортно чувствуют себя, негативно воспринимая образовательную среду и выполняемую ими работу. Описывая процесс своей профессиональной деятельности, они указывали на его чрезмерную информационную насыщенность, необходимость постоянного включения, а также на сложности, связанные с планированием своих трудозатрат.

Обнаруженные закономерности позволили определить, как возможные причины появления эмоционального выгорания у педагогов, так и меры, которые помогут минимизировать их влияние. Так, например, психогигиена труда (оптимизация нагрузки, чередование работы и отдыха и пр.), совершенствование навыков рефлексии, актуализация и развитие творческих способностей и т. п. могут способствовать сохранению и восстановлению ресурсов педагогов, позволят препятствовать возникновению негативных психоэмоциональных состояний и предупреждать эмоциональное выгорание специалистов.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения по теме «Научно-методическое обеспечение комплексной модели профилактики эмоционального выгорания педагогов в условиях образовательной среды».

Литература

1. Бойко В.В. Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Создающая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций / В.В. Бойко. – 2-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Питер, 2004. – 474 с.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях / Н.Е. Водопьянова // Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2000. – С. 443–463.

3. Международная классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем, 11-го пересмотра / Всемирная организация здравоохранения. – URL: <https://www.who.int/classifications/icd/en/> (дата обращения: 21.03.2024).

4. Кудряшова О.А. Эмоциональное выгорание педагогов и возможности совладания с ним / О.А. Кудряшова // Ученые заметки ТОГУ. – 2021. – Т. 12. – № 1. – С. 217–226.

5. Михайлова А.В. Профессиональные деформации и профессиональное выгорание педагогов / А.В. Михайлова // Педагогическая перспектива. – 2022. – № 2. – С. 38–44. – DOI: 10.55523/27822559-2022-2(6)-38.

6. Мишина М.М. Эмоциональное выгорание педагогов в условиях модернизации образовательной среды / М.М. Мишина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 3 (44). – С. 42–54.

7. Черникова Т.В. Рефлексивно-вербальные индикаторы эмоционального выгорания учителя / Т.В. Черникова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Т. 19. – № 1. – С. 76–82. – DOI: 10.18500/1819-7671-2019-19-1-76-82.

УДК 37.02

П.А. Гавриленко, аналитик,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия

АДАПТАЦИЯ ОПРОСНИКА «ШКАЛА АГЕНТСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ» НА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЫБОРКЕ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Последние ФГОС ООО и СОО фиксируют новые образовательные результаты, среди которых инициативность, самостоятельность, ответственность. Наибольшие риски для самостоятельности и активности создает пространство урока и учебного процесса. Наиболее разработанная концепция детской активной роли на уроке принадлежит изучению агентской вовлеченности учеников (*agentic engagement*) на уроке в рамках теории самодетерминации. **Цель исследования:** адаптация итальянского опросника «Агентская вовлеченность школьников» (АВ) (*Student Agentic Engagement Scale*) на российской выборке и проверка его психометрических свойств. Также нас интересовала связь между агентской вовлеченностью и полом, возрастом, успеваемостью школьников. Сбор данных был осуществлен в апреле 2023 г. Респондентами стали 317 учеников общеобразовательной школы одного из российских мегаполисов с 7 по 11 класс в возрасте от 13 до 18 лет ($M = 161$, $D = 156$). Методы исследования: оценка надежности опросника происходила при использовании коэффициентов α Кронбаха и ω МакДональда. Проверка валидности и оценка соответствия модели осуществлялась при помощи эксплораторного и конфирматорного факторного анализа. Для оценки различий в ответах разных возрастных групп использовался критерий Краскела-Уоллиса. Анализ осуществлялся при помощи статистического пакета Jatovi и Excel. Выводы и рекомендации. Факторный анализ не подтвердил однофакторной модели опросника. Было выделено три фактора – «несогласие», «предпочтения», «вопросы». Также не подтвердилась положительная связь с успеваемостью. Значимых различий между мальчиками и девочками и между школьниками разного возраста не было выявлено. Рекомендуется провести проверку шкал на новых данных, а также использовать остальные шкалы вовлеченности для проверки конвергентной валидности.

Ключевые слова: агентность школьника, агентская вовлеченность, подростки, образовательные результаты.

P.A. Gavrilenko, Analyst,
National Research University “Higher School of Economics”,
Moscow, Russia

ADAPTATION OF THE QUESTIONNAIRE “AGENTIC ENGAGEMENT SCALE” ON A RUSSIAN-SPEAKING SAMPLE OF STUDENT

Abstract. The latest Federal State Educational Standards record new educational results, including initiative, independence, and responsibility. The greatest risks for independence and activity

are created by the space of the lesson and educational process. The most developed concept of children's active role in the classroom belongs to the study of agentic engagement of students in the classroom within the framework of the theory of self-determination. **Purpose of the study:** adaptation of the Italian Student Agentic Engagement Scale questionnaire on a Russian sample and testing of its psychometric properties. We were also interested in the connection between agent involvement and gender, age, and school performance. Data collection was carried out in April 2023. The respondents were 317 students of a secondary school in one of the Russian megacities from grades 7 to 11, aged 13 to 18 years ($M = 161$, $D = 156$). Research Methods. Cronbach's α was used to test reliability. The factor structure (structural validity) of the questionnaire was tested using exploratory and confirmatory factor analysis. The Kruskal-Wallis test were used to assess differences in responses between different age groups. The analysis was carried out using the Jamovi statistical package and Excel. Conclusions and recommendations. Factor analysis did not confirm the one-factor model of the questionnaire. Three factors were identified – “disagreement”, “preferences”, “questions”. The positive relationship with academic performance was also not confirmed. There were no significant differences between boys and girls and between student of different ages. It is recommended that the scale be tested with new data and that other engagement scales be used to test convergent validity.

Keywords: student agency, student agentic engagement scale, adolescents, educational outcomes.

Введение. Интерес к изучению самостоятельности и инициативности продиктован особенностями современного развития общества – непредсказуемостью, волатильностью, рискованностью, нестабильностью. Подобные тенденции находят отражения и в реформах школьного образования. Последние ФГОС ООО и СОО фиксируют новые образовательные результаты, среди которых, в том числе, инициативность, самостоятельность, ответственность. Наибольшие риски для самостоятельности и активности создает пространство урока и учебного процесса [1]. Интерес к активной роли ученика на уроке продиктован и продолжающимися процессами отчуждения от школы, снижением вовлеченности и мотивации, снижением академической успеваемости, а значит, и качества образования, в целом. Наиболее разработанная концепция детской активной роли на уроке принадлежит изучению агентской вовлеченности учеников (agentic engagement) на уроке в рамках теории самодетерминации. Во-первых, интерес к измерению агентской вовлеченности связан с российским культурным контекстом, а, во-вторых, необходимость в создании или адаптации инструмента оценки активной роли ребенка на уроке продиктована открывающимися возможностями изучения связи образовательного контекста и инициативности ребенка.

Теоретический анализ литературы. Агентность школьника – предмет относительно недавних дискуссий [2]. Концепция агентности школьника впервые была ясно артикулирована в экспертных материалах ОЭСР. Суть концепции заключается в том, что школьники могут участвовать и позитивно влиять на окружающий мир, на формирование собственного жизненного пути [6, 8]. В классе во время обучения агентность принимает форму активного влияния на образовательные практики, когда ученики вмешиваются в ход обучения [4].

Параллельно разворачивались исследования вовлеченности учеников на уроке, и в рамках этого направления был выделен четвертый аспект – агентская вовлеченность [9]. Дж. Рив с коллегами проанализировал связь между мотивацией, тремя типами вовлеченности и учебными достижениями, и выяснили, что,

три типа вовлеченности не объясняют всей разницы в академических достижениях учеников. Иными словами, поведенческая, эмоциональная, когнитивная вовлеченность не полностью объясняют разницу в академических результатах в конце курса изучения того или иного предмета в школе. Эта загадка и привела исследователей к мысли о том, что существует четвертое измерение вовлеченности, которое в ходе как лонгитюдного, так и экспериментального исследований было концептуализировано как агентская вовлеченность. Оказалось, что школьники не только пассивно реагируют на инструкции учителя разными конфигурациями эмоциональной, поведенческой, когнитивной вовлеченности, но и вносят конструктивный вклад в образовательную среду, повышая таким образом и собственную мотивацию, и академические результаты по данному курсу. Например, услышав тему урока, агентно вовлеченный школьник может внести предложение, выразить предпочтение, попросить разъяснений, или совершить иные конструктивные и персонализированные действия, которые улучшают условия обучения конкретно этого ребенка [7]. Что касается оценки агентской вовлеченности, то в литературе обозначено два способа ее измерения: опросники и система наблюдений Hit-Steer с помощью обученных оценщиков, [3].

Позже итальянские авторы К. Мамели и С. Пассини предложили расширить шкалу агентской вовлеченности Дж. Рива с пяти до десяти пунктов. По сравнению с исходной шкалой, новая версия охватила более широкий спектр активных действий учеников, например, касающихся взаимодействия со сверстниками и тех коммуникаций, в которых учащиеся подвергают сомнению или оспаривают инструкции учителя [5].

Цель исследования. Данная статья посвящена адаптации итальянского опросника «Агентская вовлеченность школьников» (АВ) (Student Agentic Engagement Scale) на российской выборке и проверки его психометрических свойств [5]. А также нас интересовала связь между агентской вовлеченностью и полом, возрастом, успеваемостью школьников.

База исследования. Респондентами стали 317 учеников общеобразовательной школы одного из российских мегаполисов с 7 по 11 класс в возрасте от 13 до 18 лет ($M = 161$, $D = 156$), ($Mean = 15,1$, $SD = 5,1$). От родителей или законных представителей школьников были получены письменные согласия на участие детей в опросе. Данные собирались онлайн на платформе “1ka” (<https://hse.1ka.si>). Классные руководители распространили анкету среди учеников своего класса.

Методология исследования. Шкала АВ состоит из десяти пунктов. Для ответа предлагались 4 варианта: 1 – «Точно не про меня», 2 – «Скорее не про меня», 3 – «Скорее про меня», 4 – «Точно про меня». Опросник был подвергнут процедуре двойного перевода. А далее был интегрирован в батарею методик, адресованных школьникам и направленных на сбор данных об их самостоятельности. Сбор данных был осуществлен в апреле 2023 г. Также в анкету были включены вопросы, проясняющие демографические характеристики респондента и его успеваемость. Для оценки успеваемости мы использовали усредненные

баллы по русскому и математике за последний учебный период, которые указывали сами респонденты (предполагается, что это третья четверть или первый семестр 2022/2023 уч. г.). Для оценки надежности использовались коэффициенты α Кронбаха и ω МакДональда. Для оценки структурной валидности и проверки соответствия итальянской структуре опросника использовался эксплораторный и конфирматорный факторный анализ. Оценка качества опросника осуществлялась при помощи критерия согласия модели CFI, индекса Такера-Льюиса (TLI), квадратичной средней ошибки аппроксимации (RMSEA) и среднего квадрата остатков (SRMR). Качественной признавалась та модель, у которой CFI и TLI выше 0,90. Для RMSEA и SRMR значения менее 0,08 рассматривались как индикаторы близкого соответствия. Для оценки различий в ответах мальчиков и девочек, возрастных групп, успеваемости использовался тест Краскела-Уоллиса и корреляционный анализ. Анализ осуществлялся при помощи статистического пакета Jamovi и Excel.

Результаты. Для уточнения структуры и оценки структурной валидности адаптированного опросника проведен эксплораторный и конфирматорный факторный анализ. При проведении эксплораторного факторного анализа не подтвердилась однофакторная структура опросника. Установление количества факторов происходило по методу параллельного анализа.

Для оценки валидности и надежности использовались показатели факторной нагрузки. Расчет производился в Excel. Результаты расчета AVE (средней полученной дисперсии) и надежности по трем шкалам приведены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели валидности и надежности шкал опросника АВ

Шкала	CR (Composite Reliability)	AVE (Average Variance Extracted)
Шкала «Несогласие»	0,737	0,415
Шкала «Предпочтения»	0,673	0,411
Шкала «Вопросы»	0,675	0,414

Результаты конфирматорного факторного анализа (КФА) представлены в табл. 2.

Таблица 2

Модель соответствия данным по итогам КФА

CFI	TLI	SRMR	RMSEA	LOWER	UPPER
0,908	0,871	0,0512	0,0884	0,0710	0,106

Факторные нагрузки по трем шкалам представлены в табл. 3.

Все факторные нагрузки значимы на уровне $p < 0,001$.

Для оценки связи между успеваемостью и показателями АВ использовался корреляционный анализ (табл. 4).

Таблица 3

Факторные нагрузки

Фактор	Пункт	Факторные нагрузки
Несогласие	Если я не согласен с тем, что говорит учитель, я сообщаю ему об этом	0,728
	Я говорю учителю, если считаю, что его/ее действия несправедливы	0,682
	Я убеждаюсь в том, что учитель понял мое недовольство	0,556
	Я отстаиваю свое мнение, даже если оно расходится с мнением моих одноклассников	0,597
Предпочтения	На уроках я выражаю свои предпочтения и мнения	0,733
	Во время уроков бывает так, что я предлагаю новые вопросы или темы для обсуждения	0,639
	На уроках я задаю вопросы, чтобы помочь себе учиться	0,536
Вопросы	Я сообщаю учителю о том, что мне нужно и чего я хочу	0,764
	Я сообщаю учителю о том, что именно меня заинтересовало	0,558
	Если мне что-то нужно во время занятий, я попрошу об этом учителя	0,588

Таблица 4

Корреляционный анализ суммарных средних показателей АВ и успеваемости

	Коэффициент	Успеваемость	АВ
Успеваемость	Pearson's r	–	
	p-value	–	
Агентская вовлеченность	Pearson's r	–0.140	–
	p-value	0.013	–

Существует слабая отрицательная значимая связь между агентностью детей и их успеваемостью независимо от класса. Иными словами, чем выше средние баллы по русскому и математике, тем ниже суммарный балл по АВ.

Уровень АВ не отличался ни по полу, ни по возрасту. И мальчики, и девочки показывали примерно одинаковый уровень АВ (табл. 5 и 6).

Таблица 5

Средний балл агентности у мальчиков и девочек в зависимости от пола

	Пол	АВ
Mean	Мужской	2,4
	Женский	2,39
Median	Мужской	2,4
	Женский	2,38

Оценку значимости различий с помощью t-test не имеет смысла проводить. Отличий в средних нет.

Таблица 6

**Средний балл агентности у мальчиков и девочек
в зависимости от возраста**

	Возраст (лет)	AB
Mean	12	2,42
	13	2,41
	14	2,38
	15	2,49
	16	2,27
	17	2,32
Median	12	2,38
	13	2,4
	14	2,4
	15	2,57
	16	2,26
	17	2,45

Для оценки статистической значимости различий по возрасту показателя АВ использовался тест Краскела-Уоллиса, так как ответы ненормально распределены ($\chi^2 = 9,78$, при $p = 0,368$). Вероятность ошибки высокая (пороговое значение $p < 0,05$), значит, разница не является статистически значимой.

Заключение. В данном исследовании была проведена адаптация опросника агентской вовлеченности школьника на российской выборке школьников 7–11 классов ($n = 317$). Результаты анализа не подтвердили однофакторную структуру итальянской версии опросника. Данные, полученные на российской выборке, описываются более подходящей моделью, представленной тремя факторами – «несогласие», «предпочтения», «вопросы». При этом шкалы являются надежными. Первый фактор характеризует способность ребенка выражать несогласие, спорить с одноклассниками и с учителем по поводу учебного материала или хода урока. Второй фактор показывает способность школьника предлагать и выражать свое мнение, вносить идеи, делиться мнением. Третий фактор отражает способность ребенка к взаимодействию с учителем – обращение за помощью, сообщение о своих интересах по ходу урока. Данное расхождение с однофакторной моделью итальянского опросника требует подтверждения на других данных. Также не была подтверждена гипотеза о положительной связи агентской вовлеченности с успеваемостью. Некоторые исследования представляют действительно противоречивую картину о связи успеваемости и АВ. Эти данные стоит интерпретировать с осторожностью и скорее требуют дальнейших эмпирических исследований. Данный опросник, несмотря на хорошие психометрические свойства, используется впервые на русскоязычной выборке. В перспективе стоит проверить несколько гипотез на другой выборке. Во-первых, самоотчеты об успеваемости за последний период могут не отражать объективной картины

успеваемости детей. Во-вторых, высоко успевающие дети действительно могут не проявлять поведенческих признаков агентности в силу своей исполнительности, конформности, послушности. В их практике нет привычки задавать дополнительные вопросы, вносить предложения, чтобы изменить ход урока, спорить или выражать сомнение. Но это сильное предположение. Необходима серия опросов, чтобы его подтвердить или опровергнуть.

Благодарности. *Статья подготовлена в рамках проекта РНФ «Развитие самостоятельности детей и подростков в образовании» № 22-18-00416.*

Литература

1. Гавриленко П.А. Изменения в представлениях и практиках школьных учителей как основа для самостоятельного действия подростка. Институциональный подход / П.А. Гавриленко // *Психологическая наука и образование*. – 2022. – Т. 27. – № 3. – С. 39–49.

2. Гошин М.Е. Агентность школьников в условиях изменений образовательного контекста в период пандемии COVID-19: источники, проявления и эффекты / М.Е. Гошин, П.С. Сорокин, С.Г. Косарецкий // *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. – 2022. – Т. 5. – № 171. – С. 394–417.

3. Jang H. Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure / H. Jang, J. Reeve, E.L. Deci // *Journal of Educational Psychology*. – 2010. – Vol. 102. – Is. 3. – P. 588.

4. Mäkitalo A. On the notion of agency in studies of interaction and learning / A. Mäkitalo // *Learning, Culture and Social Interaction*. – 2016. – Vol. 10. – P. 64–67.

5. Mameli C. Development and validation of an enlarged version of the student agentic engagement scale / C. Mameli, S. Passini // *Journal of Psychoeducational Assessment*. – 2019. – Vol. 37. – Is. 4. – P. 450–463.

6. OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. – Paris: OECD Publishing, 2018.

7. Reeve J. Agentic engagement / J. Reeve, H. Jang // *Handbook of research on student engagement*. – Cham: Springer International Publishing, 2022. – P. 95–107.

8. Reeve J. How teachers can support students' agentic engagement / J. Reeve, S.H. Shin // *Theory into Practice*. – 2020. – Vol. 59. – Is. 2. – P. 150–161.

9. Reeve J. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities / J. Reeve, C.M. Tseng // *Contemporary Educational Psychology*. – 2011. – Vol. 36. – Is. 4. – P. 257–267.

УДК 373.3

**Л.А. Газиева, магистрант,
Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами,
г. Ташкент, Узбекистан**

ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. *Статья посвящена проблеме развития совместной деятельности педагогов и родителей учеников начальной школы. В статье рассмотрены правовые основы и концептуальные подходы к взаимодействию школы и родителей как субъектов образовательного и воспитательного процессов, современные практики такого сотрудничества, выявлены основные направления, формы и методы вовлечения родителей в образовательный процесс, способствующие повышению уровня результативности обучения и воспитания детей.*

Ключевые слова: школа, образовательный процесс, взаимодействие, воспитание, педагог, семья, родители.

Abstract. The article is devoted to the problem of developing joint activities of teachers and parents of primary school students. The article examines the legal basis and conceptual approaches to the interaction of the school and parents as subjects of educational and upbringing processes, modern practices of such cooperation, identifies the main directions, forms and methods of involving parents in the educational process, contributing to an increase in the level of effectiveness of teaching and upbringing of children.

Key words: school, educational process, interaction, upbringing, teacher, family, parents.

В соответствии с Законом Республики Узбекистан «Об образовании», одной из обязанностей педагогических работников является проведение образовательно-воспитательной работы с несовершеннолетними обучающимися в сотрудничестве с их родителями или иными законными представителями. В свою очередь родители несут ответственность за обучение, воспитание, физическое, духовное и интеллектуальное развитие ребенка. Кроме того, они имеют право на внесение предложений по сотрудничеству со школой и совершенствованию образовательно-воспитательного процесса, ознакомление с содержанием образования, образовательными технологиями, методами обучения и воспитания и т. д.

Исходя из требований закона, правительством Узбекистана принимаются меры, направленные на дальнейшее развитие системы среднего образования, в том числе повышение роли семьи и, особенно, родителей ребенка в его образовании и воспитании.

В частности, постановлением Кабинета Министров Республики Узбекистан от 4 октября 2022 г. № 558 утверждена Концепция повышения качества духовно-просветительской и воспитательной работы в общеобразовательных учреждениях, одной из основных задач которой является внедрение новых механизмов взаимодействия педагогов и родителей, выработка моделей «Образцовый педагог» и «Образцовые родители» на основе проведения конкурсов и системного анализа, разработка дополнительных пособий для родителей, активное привлечение последних к проводимым мероприятиям (выставкам, ярмаркам, экскурсиям, играм, соревнованиям и т. д.).

Указом Президента Республики Узбекистан от 11 мая 2022 г. № УП-134 утверждена Национальная программа по развитию народного образования в 2022–2026 гг., в которой также уделяется большое внимание повышению роли семьи, и особенно родителей, в образовании и воспитании ребенка.

Таким образом, государством на законодательном уровне создана правовая основа для активного вовлечения родителей в образовательный и воспитательный процесс своего ребенка. Однако родители бывают недостаточно информированы и привлечены к решению проблем образования. Кроме того, они не в полной мере могут осуществлять общественный контроль качества образовательных услуг, не всегда располагают достаточной информацией о состоянии дел в образовательном учреждении, перспективах развития образования. Поэтому важнейшим направлением деятельности школы как организующего центра воспитания является объединение усилий школы и семьи.

Основой взаимодействия школы и семьи является общая цель – обеспечить формирование сотруднических отношений между всеми участниками педагогического процесса, создающими благоприятные условия для социального становления, воспитания и обучения детей.

Множество исследований указывают на то, что дети добиваются высокой академической успеваемости, социального успеха, хорошего эмоционального здоровья и становятся уравновешенными и полно ценными индивидуумами, если их родители принимают активное участие в учебе и школьной жизни своих детей. Подобное участие также демонстрирует ребенку тот факт, что родители искренне заинтересованы в их образовании и что учеба в школе является позитивным и ценным занятием [3].

Школа является важнейшим социальным институтом, прямо и непосредственно осуществляющим воспитание детей и педагогическое управление семейным воспитанием. Единство воспитательной деятельности школы и семьи создается целенаправленной систематической работой школы, отвечающей современным требованиям, предъявляемым к образовательному учреждению.

Непосредственным «проводником» для этого служит учитель, который должен обладать необходимыми педагогическими навыками и умениями взаимодействия с родителями, быть психологически к этому подготовленным. В ходе общения с родителями важно добиваться создания атмосферы взаимного доверия, психологического комфорта. Нужно уметь слушать, уметь расположить к себе отцов и матерей. Многие зависят от первой встречи, первого разговора родителя первоклассника с учителем и администрацией школы. Доброжелательный тон, готовность выслушать, терпеливо ответить на вопросы, рассеять родительские опасения – обязательное условие этой встречи.

На практике преподаватели зачастую сталкиваются с определенными трудностями при взаимодействии с родителями. В результате учитель оказывается недостаточно защищенным перед нападками со стороны семьи учащегося. Ситуации, когда родители обращаются к руководству учебного заведения или в вышестоящие инстанции с жалобами на преподавателя, встречаются все чаще. Многие из них занимают позицию «ребенок всегда прав», в итоге страдают статус и репутация учителя. А там, где нет уважения к педагогу, не будет и качественного результата.

Некоторые родители не уделяют достаточного внимания обучению ребенка либо выстраивают психологически дискомфортные условия, требуя высоких результатов любой ценой. Безучастие в образовании ребенка – будь то бесконтрольность в выполнении им домашнего задания или невнимание к его психологическому состоянию и отношению к обучению в целом – ведут к тому, что нарушается цикл усвоения знаний: из него выпадает повторение и закрепление уроков дома, снижается успеваемость, возникают конфликты, а виноватым остается учитель.

Устранению этих факторов посвящены изменения в ряде нормативно-правовых актов. В частности, в ст. 47 Кодекса об административной ответственности увеличен размер штрафов за невыполнение обязанностей по воспитанию

и обучению детей. Также кодекс дополнен ст. 197, в которой установлена ответственность за незаконное вмешательство в профессиональную деятельность педагогического работника образовательного учреждения, выразившееся в оказании влияния на правильную и объективную оценку знаний учащихся, а равно воспрепятствование выполнению его служебных обязанностей.

Закон «Об образовании» в новой редакции дополнен ст. 45. В ней определены гарантии защиты государством профессиональной чести, достоинства и деловой репутации педагогических работников образовательных учреждений, а также недопущение вмешательства в их профессиональную деятельность и воспрепятствования выполнению ими служебных обязанностей.

Внесенные дополнения помогут повысить статус учителя, а также улучшить качество образовательной сферы в целом. При этом важно, чтобы родители понимали свою ответственность, чтобы ими руководило не только нежелание выплачивать штрафы, но и осознанность того, что если обе стороны будут работать сообща и каждый внесет свою лепту в развитие ребенка, то это скажется не только на уровне знаний одного человека, но и на образованности всего поколения.

Сегодня взаимодействие семьи и школы – это принцип, который становится обязательным требованием для осуществления образования. Тем не менее, несмотря на важность форм взаимодействия, наличие условий для контакта и обозначенность в нормативных документах, практика показывает, что учителя испытывают значительные проблемы во взаимодействии с родителями.

Система работы педагогов школы должна отвечать ряду требований, обеспечивающих успех в работе:

- целенаправленность деятельности всего педагогического коллектива;
- повышение профессиональной квалификации, педагогической культуры учителей;
- выработка единых требований педколлектива к работе классного руководителя и учителя с родителями;
- формирование действенной общественной родительской организации.

Основными направлениями взаимодействия семьи и школы, которые часто используются в работе с родителями, являются:

1. Изучение условий семейного воспитания.
2. Информирование родителей об учебно-воспитательном процессе.
3. Психолого-педагогическое просвещение родителей.
4. Взаимодействие с родительским комитетом.
5. Совместная деятельность родителей и учащихся.

Работа педагога с родителями может осуществляться коллективно, в группах и индивидуально. Наиболее распространенными традиционными формами взаимодействия на сегодняшний день являются родительские (классные) собрания, консультации, беседы, открытые уроки, экскурсии, посещение учителем учащихся по местам постоянного жительства, внеклассные и внешкольные мероприятия (выставки, конкурсы, концерты, ярмарки, турниры, походы, благотворительные акции и т. п.).

Вместе с тем недостаток таких мероприятий состоит в том, что они проводятся по готовому сценарию, без учета личного ресурса и потенциала родителей. Родители при этом только должны выполнять требования, которые для них самих не очевидны.

Сегодня перед образовательной системой стоит задача поиска новых (инновационных) подходов к организации взаимодействия родителей и педагогов, обусловленная развитием информационного сопровождения и кризисом традиционных форм сотрудничества. Анализ образовательной практики к таковым позволяет отнести творческие конференции, проектную деятельность, мастер-классы, клубы, тренинги, диспуты, деловые игры, родительский форум, сетевое взаимодействие (родительские чаты в социальных сетях и сайтах образовательных организаций, электронная почта, компьютерные образовательные программы).

Как уже было отмечено выше, в системе народного образования Республики Узбекистан уделяется особое внимание вопросам тесного взаимодействия школы и семьи на государственном уровне.

Так, в 2013 г. региональное представительство Управления ООН по наркотикам и преступности (УНП ООН) в Центральной Азии и Министерство народного образования Республики Узбекистан начали совместную реализацию программы «Семья и школа вместе» в шести пилотных школах Ташкента, направленной на профилактику употребления психоактивных веществ среди учеников раннего школьного возраста (6–9 лет). Для Узбекистана программа была адаптирована в соответствии с культурно-национальными особенностями страны.

Программа учит продуктивному взаимодействию семей со школой и институтом махалли. В программу тренингов включены такие упражнения и занятия, как «семейный обед», игры по укреплению семейных уз, индивидуальные упражнения «родитель-ребенок», упражнения по обучению и взаимодействию, по укреплению отношений с махаллей и между родителями в стиле родительских собраний. Этап расширения программы, реализованной в двенадцати школах в Ташкентской, Самаркандской и Наманганской областях, состоялся в 2015 г.

Оценка эффективности реализации программы в Республике Узбекистан проводилась по окончании каждого цикла. Родители и учителя независимо друг от друга в строго конфиденциальном порядке отвечали на вопросы до и после участия в программе. Заполненные ими вопросники пересылались разработчикам программы в Лондон для обработки полученных данных.

Результаты оценки реализации программы в пилотных школах показали, что у школьников, участвовавших в программе «Семья и школа вместе», произошли позитивные изменения в поведении, повысилась академическая успеваемость, дети стали более устойчивы к стрессам, снизилась их гиперактивность в школе и дома. Со стороны родителей значительно повысилось участие в жизни и образовании детей. Увеличилась взаимная поддержка родителей. Учителями дополнительно было отмечено, что позитивные изменения, произошедшие у детей, непосредственно участвовавших в программе, оказали влияние на учеников и родителей всего класса. Класс стал более дружным и сплоченным.

В 2016 г. программа была рекомендована Государственной комиссией по контролю за наркотиками для внедрения во всех школах страны. В настоящее время программа «Семья и школа вместе» успешно внедряется в школах Узбекистана. Согласно данным Министерства народного образования Республики Узбекистан, тренинги по программе «Семья и школа вместе» прошли более 5 700 семей в 391 национальной школе и более 800 тренеров были обучены навыкам проведения данных тренингов.

Кроме того, в 2018 г. с учетом изучения зарубежного опыта Министерством народного образования Республики Узбекистан был подписан меморандум с компанией “Kundalik” (в переводе с узбекского «дневник»), являющейся представителем российской компании «Дневник.ру», по внедрению цифровой образовательной платформы “Kundalik.com”, чтобы родители и учителя наладили партнерские отношения. В апреле 2019 г. началось тестовое внедрение платформы в отдельных школах Ташкента, а с 2020 г. – постепенный переход всех школ на электронную платформу. Фактически данная платформа представляет из себя как электронный дневник ученика, так и электронный журнал учителя. Так как “Kundalik” является закрытой системой, зарегистрироваться в ней могут только администрация, учителя, ученики и их родители. Родители могут создать собственный профиль (аккаунт), контролировать через него успеваемость детей, оценки, домашние задания, посещаемость, поддерживать связь с классным руководителем и другими учителями, помогать ребенку своевременно преодолевать трудности в процессе обучения. Логика работы системы напоминает соцсети и постоянно обновляется.

В частности, в 2022 г. на сайте был запущен сервис «Аналитика оценок», предоставляющий подробную аналитику знаний и школьных достижений ребенка, рейтинг по предметам.

Приложение для родителей и учеников “Kundalik.Family”, представленное в 2021 г., скачали более 1 млн человек. Приложение “Kundalik.Teacher”, в котором учителя могут работать даже без подключения к Интернету, ежемесячно используют более 240 тыс. педагогов. По данным “Similarweb”, “Kundalik” занимает третье место в рейтинге популярности всех сайтов Узбекистана.

Наиболее высокие показатели использования электронных журналов и дневников продемонстрировали Наманганская, Хорезмская, Джизакская, Сырдарьинская и Бухарская области. В 2022 г. методисты “Kundalik” провели 1 900 очных и онлайн-семинаров во всех областях Узбекистана для 83 тыс. педагогов, сотрудников районо, облоно и МНО. Для дальнейшего внедрения платформы в региональных школах будут также проводиться онлайн- и офлайн-семинары. Количество просмотров родителями уведомлений об оценках и домашних заданиях в приложении “Kundalik.Family” повысилось до 52 %.

Данная автоматизированная технология придает взаимодействию учителя с родителями ученика быстроту, эффективность, своевременность и высокую продуктивность, не отменяя при этом живого контакта.

Таким образом, несмотря на широкий спектр форм и методов взаимодействия, результат воспитания ребенка сильно зависит от того, насколько тесно

взаимодействуют школа и семья. Ведь успешная работа образовательного учреждения возможна лишь тогда, когда все участники образовательного процесса – педагоги и родители – становятся единым целым, большим и сплоченным коллективом.

Совместная работа педагогов школы по реализации образовательной программы обеспечивает педагогическое сопровождение семьи на всех этапах школьного обучения, делает родителей действительно равноответственными участниками образовательного процесса. Деятельность родителей и педагогов в интересах ребенка может быть успешной только в том случае, если они станут союзниками, что позволит им лучше узнать ребенка, увидеть его в разных ситуациях.

Использование инновационных технологий позволяет расширить диапазон взаимодействия педагогов и родителей. В них заложены большие воспитательные возможности, что может оказать сильное воздействие на родителей, существенным образом изменить отношение к педагогу, ребенку, к заботам и делам класса.

В практическом отношении хотелось бы отметить педагогический опыт в сфере оптимизации взаимоотношений школы и родителей. Современные педагоги к данному вопросу подходят не с формальной стороны, а с точки зрения практической полезности и ценности, они заинтересованы в налаживании контактов с родителями. Чем лучше будет налажен диалог между школой и семьей, тем успешнее будет осуществляться процесс воспитания подрастающего поколения. И успешность воспитания детей зависит от объединения совместных воспитательных усилий школы и родителей. И чем успешнее будет данное сотрудничество, тем выше будет эффективность воспитания подрастающего поколения.

Литература

1. Биктуганов Ю.И. *Взаимодействие педагога с семьей и общественностью: учебное пособие* / Ю.И. Биктуганов. – Екатеринбург: Издательство Уральского государственного педагогического университета, 2016. – 148 с.

2. Веденеева О.А. *Теория и практика работы классного руководителя: учебное пособие* / О.А. Веденеева, Л.И. Савва, Н.Я. Сайгушев; под ред. О.А. Веденеевой. – М.: Мир науки, 2016. – 140 с.

3. Ерофеева О.Г. *Организация воспитательной работы в современной школе: педагогические ресурсы: учебное пособие* / О.Г. Ерофеева. – Владимир: Издательство Владимирского государственного университета имени А.Г. и Н.Г. Столетовых, 2021. – 104 с.

4. Коробкова В.В. *Современные технологии родительского образования: методическое пособие* / В.В. Коробкова, Ю.И. Якина. – Пермь: Издательство Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2015. – 240 с.

5. *Взаимодействие семьи и школы: теория и практика: электронный сборник материалов Международного научно-практического семинара (Брест, 28 апреля 2021 г.)* / под общ. ред. И.Г. Матыциной. – Брест: Издательство Брестского областного института развития образования, 2021. – 116 с. – URL: <https://boiro.by/деятельность/научно-методическая-деятельность/международный-нпс-взаимодействие-семьи-и-школы-теория-и-практика>.

6. Слостенин В.А. *Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений* / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.

*З.А. Гарифиева, студент,
С.Н. Башинова, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

КОЛЛЕКТИВНОЕ РИСОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

***Аннотация.** Для психологии и педагогики ключевой проблемой является изучение человеческих дружеских взаимоотношений. В основе этих взаимоотношений лежит общение, которое предполагает не только обмен мыслями и информацией, но и взаимодействие, в процессе которого, по словам Т.А. Репиной, у каждого происходит открытие своего «Я» [5, с. 112]. Наблюдения за детьми дошкольного возраста показывают только поверхностную, внешнюю сторону взаимоотношений, однако за ней лежит внутренний, наиболее важный слой общения – мотивы и потребности. В исследованиях Е.В. Субботского отмечается важность формирования дружеских отношений у детей в дошкольном возрасте, так как это наиболее благоприятный период, способствующий приобретению положительного опыта во взаимоотношениях с другими людьми [7, с. 98]. Согласно федеральной образовательной программе дошкольного образования важной задачей является развитие умения дружить, разрешать конструктивными способами конфликты, учитывать чувства не только свои, но и других людей [8]. Актуальность проблемы формирования дружеских отношений заключается в том, что в современных условиях люди стремятся создать социум с высокой культурой взаимоотношений, определяющихся дисциплинированностью, совестью и справедливостью. Именно современное общество обуславливает необходимость воспитания дружеских отношений с детского возраста. Большое значение в дошкольном возрасте имеет изобразительная деятельность, а именно рисование. Как отмечает В.А. Пушкарева, именно коллективное рисование создает благоприятные условия для развития личностных качеств, позволяет усваивать определенные правила и нормы взаимоотношений, удовлетворяет потребность в сопереживании и признании, а самое важное, потребность в общении [4, с. 21]. Следовательно, **цель исследования:** провести анализ научной литературы по проблеме изучения коллективного рисования как средства формирования дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста. В рамках изучения данной проблемы мы использовали теоретические **методы исследования**, такие как анализ, обобщение методической и психолого-педагогической литературы. **Выводы и рекомендации.** Результаты данного исследования могут быть использованы для проведения экспериментальной работы по аналогичной теме.*

***Ключевые слова:** общение, дружеские отношения, изобразительная деятельность, рисование.*

*Z.A. Garafieva, Student,
S.N. Bashinova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

COLLECTIVE DRAWING AS A MEANS OF DEVELOPING FRIENDLY RELATIONS AMONG PRESCHOOL CHILDREN

***Abstract.** For psychology and pedagogy, the key problem is the study of human friendships. These relationships are based on communication, which involves not only the exchange of thoughts and information, but also interaction, in the process of which, according to T.A. Repina, everyone discovers their “I” [5, p. 112]. Observations of preschool children show only the superficial, external*

side of the relationship, but behind it lies the inner, most important layer of communication: motives and needs. In the research of E.V. Subbotsky, the importance of forming friendly relations among children in preschool age is noted, since this is the most favorable period, contributing to the acquisition of positive experience in relationships with other people [7, p. 98]. According to the Federal Educational Program of preschool education, an important task is to develop the ability to make friends, resolve conflicts in constructive ways, and take into account the feelings of not only your own, but also other people [8]. The relevance of the problem of forming friendly relations lies in the fact that in modern conditions people strive to create a society with a high culture of relationships determined by discipline, conscience and justice. It is modern society that determines the need to foster friendly relations from childhood. Visual activity, namely drawing, is of great importance in preschool age. As V.A. Pushkareva notes, it is collective drawing that creates favorable conditions for the development of personal qualities, allows you to learn certain rules and norms of relationships, satisfies the need for empathy and recognition, and most importantly, the need for communication [4, p. 21]. **The purpose of the study:** to analyze the scientific literature on the problem of studying collective drawing as a means of forming friendly relations among older preschool children. As part of the study of this problem, we used theoretical **research methods**, such as analysis, generalization of methodological and psychological and pedagogical literature. **Conclusions and recommendations.** The results of this study can be used to conduct experimental work on a similar topic.

Keywords: communication, friendly relations, visual activity, drawing.

Введение. В настоящее время ключевой проблемой для психологии и педагогики является проблема изучения дружеских взаимоотношений. В основе детских дружеских взаимоотношений лежит такое общение, когда происходит обмен мыслями по поводу определенного или значимого события, в котором отражается важность совместного дела или тема разговора. За определенным высказыванием или действием стоит важная потребность в общении. Наблюдая за детьми, можно увидеть только поверхностную внешнюю сторону отношений, которая скрывает их внутренний слой – это потребности, мотивы, побуждающие одного ребенка к общению и взаимодействию с другим ребенком. Дружбу и общение можно построить только хорошо зная и понимая собеседника, в другом случае происходит видимость данного общения. Важным условием гармоничного развития и социализации является умение выстраивать дружеские отношения. Умение дружить помогает детям адаптироваться в любом коллективе, а также развивать свои способности. И для того, чтобы научить детей качественному взаимодействию, общению, умению выстраивать дружеские отношения используются различные методы и приемы в педагогике, одним из которых является коллективное рисование.

Цель исследования: провести анализ научной литературы по проблеме роли коллективного рисования при формировании дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: анализ, обобщение методической и психолого-педагогической литературы.

Теоретический анализ литературы. В исследованиях Т.А. Репиной, Е.О. Смирновой, А.И. Аржановой, З.С. Мамутовой и др. представлены особенности формирования дружеских отношений дошкольников.

По мнению Т.А. Репиной, дружеские отношения представляют собой наиболее близкую связь между дошкольниками, которая ускоряет процесс действительного осознания социальных межличностных взаимоотношений [5, с. 118].

Сензитивным периодом для формирования дружеских отношений является дошкольный возраст. Е.О. Смирнова отмечает, что дружеские отношения в дошкольном возрасте основываются на привязанности, взаимной симпатии. А к показателям дружеских отношений она отнесла объективность оценок, заботу, интерес, взаимопомощь, взаимопонимание, отзывчивость и сочувствие. По словам вышеупомянутого автора, на развитие и длительность дружеских отношений детей дошкольного возраста влияет адекватная самооценка, умение избегать конфликтных ситуаций, межличностные взаимоотношения [6, с. 96].

Как отмечает С.А. Козлова, дружеские отношения детей старшим дошкольным возрастом формируют такие нравственные качества, как умение заботиться, сопереживать, слушать и прощать, навыки взаимопонимания. В то же время наличие этих нравственных качеств способствует позитивному поведению детей, углублению нравственных чувств. Дружеские отношения строят дети, имеющие разный уровень психического и интеллектуального развития, непослушные и дисциплинированные, спокойные и расторможенные. Несмотря на это, дошкольников чаще всего сближает потребность в общении, стремление к взаимодействию, единство интересов, желание организовывать совместную игру. Развитие дружеских отношений более уместно в коллективе детей, которые играют и придумывают интересные и разнообразные по тематике игры, а также такие игры, в которых участвуют еще и взрослые [3, с. 121].

Предпосылки развития дружеских отношений закладываются в младшем дошкольном возрасте. Благодаря совместной игровой деятельности в среднем дошкольном возрасте возникают дружеские привязанности, являющиеся более-менее осознаваемыми. В дальнейшем по мере психического развития, у детей старшего дошкольного возраста дружеские привязанности и отношения формируются не только в игровой, но и в других видах деятельности (продуктивной, музыкальной), а также на основе правовых и моральных качеств, тех или иных поступков детей. Постепенно формируются устойчивость и длительность дружеских взаимоотношений, которые необходимо поддерживать, а также необходимо воспитывать умение замечать настроение и потребность в помощи у товарища, развивать положительную эмоциональную направленность на сверстника.

Существуют различные способы и методы, позволяющие формировать дружеские взаимоотношения у детей, к которым относятся игры, проведение праздников и развлечений на тему дружбы, проектная деятельность, театральная деятельность, игровые упражнения, беседы, рассматривание картин, чтение художественной литературы, изобразительная деятельность. Также в условиях цифровизации дошкольного образования применяются различные цифровые ресурсы и компьютерные технологии, к которым относится проведение игрового досуга с применением мультимедийных презентаций, фото- и видеоматериалов,

компьютерных интерактивных игр (например, «Навигатор дружбы»), а также реализация проекта «Дружба через Интернет» (с целью формирования дружеских взаимоотношений сверстников по всей России).

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что для эффективного формирования и развития дружеских отношений необходим комплекс различных методов, в основе которых лежит совместная, коллективная деятельность. Именно такой деятельностью является коллективное рисование, в котором дошкольники не только создают общий творческий продукт, но и учатся взаимодействовать, сотрудничать, выстраивать такие отношения, позволяющие уважительно относиться друг к другу, проявлять доброжелательность, учитывать интересы друг друга, соотносить свои стремления со стремлениями партнера.

Коллективное рисование рассматривается как способ формирования дружеских отношений в научных трудах В.В. Борисенко, О.Г. Горбушиной, В.А. Пушкаревой, А.И. Лебедевой.

В.В. Борисенко установлено, что именно рисование является одним из любимых видов художественной деятельности в дошкольном возрасте. Коллективное рисование учит взаимодействовать между собой, приносит позитивный настрой, удовлетворение детям. Как показали исследования В.В. Борисенко, коллективное рисование является такой педагогической комплексной технологией, в которой объединяются формы эстетического воспитания и обучения, а также эстетического общения. Итогом данной деятельности выступает общий успех, эмоционально положительно влияющий и на всех детей, и на каждого по отдельности. Одной из основных целей коллективного рисования выступают формирование такого умения, как видит себя и товарищи в процессе творческой продуктивной деятельности. Такой вид деятельности направлен на осуществление сплочение между детьми, формировать истинную человечность в отношениях [1].

Поэтапность коллективного рисования рассматривала В.А. Пушкарева. По ее словам, данная деятельность организовывается с детьми старшего дошкольного возраста и состоит из следующих этапов:

1. Подготовительный этап – на этом этапе осуществляется углубление и расширение знаний дошкольников по теме будущей работы, что позволяет сформировать яркие и насыщенные образы, вызывающие желание воплотить их в собственном творчестве. Для этого используются рассматривание иллюстраций, чтение художественной литературы, просмотр видеофильмов, обсуждение и беседы по увиденному и услышанному.

2. Второй этап – он является собственно выполнением коллективной работы, который включает планирование данной деятельности, ее осуществление и оценку. В процессе реализации данного этапа дошкольникам предоставляется вариант воплощения образов окружающего мира, а также возможность создать такие условия, в процессе творческой деятельности для осуществления взаимодействия детей, которые бы помогали развивать коммуникативные, нравственные и моральные качества, а также умение работать в детском коллективе, умения строить дружеские отношения. Построение плана коллективной деятельно-

сти помогает педагогу распланировать процесс коллективного рисования, подобрать той или иной дидактический материал, на данном этапе благодаря оценке коллективного творчества, коллективное рисование является осмысление творческой деятельности и подведение итогов.

3. Последний, заключительный этап – он связан с осуществлением взаимодействия детей с коллективной творческой работой: дети радуются законченной композиции, называют наиболее понравившиеся моменты, что вдохновляет их на новые творческие решения [4, с. 21].

В основе коллективного рисования с дошкольниками лежат три формы совместной деятельности. По словам О.Г. Горбушиной, выделяются три формы коллективного рисования:

- коллективно-производственная форма, которая подразумевает выполнение определенной операции отдельным дошкольником;
- групповая (комплексная) форма, которая предполагает выполнение каждым дошкольником своей части задания, при этом он должен согласовывать свою деятельность с работой других детей, заранее предвосхищая результат;
- фронтальная форма, которая подразумевает работу всей группы дошкольников в виде соединения индивидуальных рисунков, сделанных с учетом поставленной перед детьми задачи [2, с. 195].

Такие формы совместной деятельности в коллективном рисовании используются педагогом на занятиях по художественно-эстетическому развитию детей. Наиболее простая – это фронтальная работа, не требующая специальной подготовки или каких-либо специальных условий. Важная функция педагога в процессе коллективного рисования состоит в оказании ориентирующей и направляющей помощи.

Как отмечает В.А. Пушкарева, одной из форм коллективного рисования для формирования дружеских взаимоотношений является работа в парах. Благодаря взаимному сотрудничеству, умению подчинять свои интересы и договариваться работа в парах осуществляется более качественно и результат совместной деятельности более успешен. В конце как индивидуальной, так и творческой работы в парах создается коллективное изображение, рисунок или макет (в зависимости от цели) – единое целое, которое является результатом совместной деятельности дошкольников, их творчеством [4, с. 22].

Однако исследования Е.В. Субботского показали, что, несмотря на кажущуюся простоту данной работы, педагог должен выполнить ряд условий, от которых будут зависеть не только качество и успех совместной деятельности, но и формирование навыков конструктивного взаимодействия детей, которые позволят развивать дружеские отношения между ними.

В ходе коллективного рисования дошкольники учатся радоваться общим успехам, договариваться, уступать друг другу при необходимости, при этом педагог следит, чтобы все действия проходили в дружественной благоприятной атмосфере. Тем самым коллективное рисование обладает эффективностью в развитии таких качеств, как стремление прийти на помощь, понимать друг друга,

эмоциональная отзывчивость, коммуникабельность, ответственность за свою работу, целеустремленность, инициативность, внимательность и уважение.

Заключение. Таким образом, формирование дружеских отношений представляет собой формирование жизненной позиции детей, на основе которой они в дальнейшем будут строить взаимоотношения с другими людьми. В установлении дружеских отношений лежит желание играть вместе, единство интересов, потребность в общении со сверстниками. Для формирования дружеских отношений в дошкольных образовательных организациях используются различные способы, одним из которых является коллективное рисование, с помощью которого дошкольники развивают социально-коммуникативные умения, учатся взаимодействовать, сотрудничать, выстраивать такие отношения, позволяющие уважительно относиться друг к другу, проявлять доброжелательность, учитывать интересы друг друга.

Литература

1. Борисенко В.В. Развитие самостоятельности в изобразительной деятельности посредством коллективного рисования у детей 5–6 лет / В.В. Борисенко // *Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал*. – 2021. – № 12 (65). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/razvitie-samostoyatelnosti-v-izobrazitelnoj-deyatelnosti-posredstvom-kollektivnogo-risovaniya-u-detej-5-6-let.html/> (дата обращения: 04.03.2024).

2. Горбушина О.Г. Воспитание дружеских отношений у детей старшего дошкольного возраста в процессе коллективного ручного труда / О.Г. Горбушина // *Преподаватель года*. – Петрозаводск: Новая наука. – 2021. – С. 194–198.

3. Козлова С.А. Дошкольная педагогика / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2020. – 163 с.

4. Пушкарева В.А. Изготовление коллективного коллажа как средство развития межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста / В.А. Пушкарева // *Катановские чтения – 2022*. – Абакан: Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, 2022. – С. 21–22

5. Репина Т.А. Отношения между сверстниками в группе детского сада / Т.А. Репина. – М.: Аркти, 2014. – 208 с.

6. Смирнова Е.О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е.О. Смирнова. – М.: Владос, 2022. – 158 с.

7. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е.В. Субботский. – М.: Сфера, 2016. – 297 с.

8. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – URL: https://files.oprf.ru/image_store/docs2022/programma15122022/ (дата обращения 15.02.2023).

УДК 37.01

**Р.Р. Гарифуллин, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ОСНОВЫ ПОСТМОДЕРНИСТСКОЙ ДИДАКТИКИ

Аннотация. Педагогика – область, которая основывается главным образом на дидактике. Дидактика – это нечто, с одной стороны, связанное с теорией образования, с другой стороны, с технологиями обучения. Это, по сути, методология педагогического процесса.

Поэтому напрашивается вопрос о том, насколько постмодернистская психология должна как-то трансформировать традиционную педагогику? После вышеприведенных трансформаций, которые происходят в психологии и психике в условиях постмодернизма, дидактика должна ли как-то измениться? Должна ли дидактика быть адекватной новым условиям и тем преобразованиям, которые происходят в психике и психологии, благодаря постмодернистской среде? Другой вопрос – исчезают ли те составляющие дидактики, которые отвечают на следующие вопросы: «Для чего учить? Кого учить? Какие стратегии обучения есть? Чему учить? Как учить? Как организовать обучение? Какие необходимые средства обучения? Что достигается в результате обучения? Как проконтролировать и оценить результат?» Вот это основные классические, традиционные составляющие дидактики. Дидактика, с другой стороны, является наукой об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах. **Цель исследования:** выявить и обозначить основные контуры и составляющие постмодернистской дидактики, а также выявить основные проблемы постмодернистской дидактики, как изменяющейся системы в изменяющемся мире. **Методы исследования:** компаративный анализ традиционной дидактики и постмодернистской дидактики. В данной статье представлены основы постмодернистской дидактики. Автором, благодаря ранее разработанным основам постмодернистской психологии, предпринята попытка внедрения этих основ в дидактику, с целью создания направлений и условий для развития новых педагогических технологий, отвечающих вызовам современного общества. **Выводы** данной работы заключаются в том, что выявлены проблемы постмодернистской дидактики. Они заключаются в трансформации педагогической дидактики в условиях значительной трансформации и разрушение всяческих смыслов и ценностей учащихся, вызванных новыми реалиями и раздвоением между реальным и виртуальным. Кроме того, важна проблема раздвоения и трансформации психики учащихся. И наконец, важна проблема трансформации педагогической дидактики в изменившихся условиях. Рекомендована коррекция традиционной дидактики с учетом положений постмодернистской дидактики.

Ключевые слова: традиционная дидактика, постмодернистская дидактика, операторы изменчивости, социальная среда, живая система, изменяющаяся дидактика.

**R.R. Garifullin, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

FUNDAMENTALS OF POSTMODERN DIDACTICS

Abstract. Pedagogy is a field that is based mainly on didactics. Didactics is something, on the one hand, connected with the theory of education, on the other hand, with learning technologies. This is, in fact, the methodology of the pedagogical process. Therefore, the question arises as to how postmodern psychology should somehow transform traditional pedagogy? After the above transformations that occur in psychology and the psyche in the context of postmodernism, should didactics somehow change? Should didactics be adequate to the new conditions and the transformations that are taking place in the psyche and psychology, thanks to the postmodern environment? Another question is whether those components of didactics that answer such questions disappear: “Why teach? Who should I teach? What learning strategies are there? What to teach? How to teach? How to organize training? What are the necessary training tools? What is achieved as a result of learning? How to monitor and evaluate the result?” These are the main classical, traditional components of didactics. Didactics, on the other hand, is the science of learning and education, their goals, content, methods, means and organizational forms. **Purpose of the study:** identify and outline the main contours and components of postmodern didactics, as well as to identify the main problems of postmodern didactics as a changing system in a changing world. **Research method:** comparative analysis of traditional didactics and postmodern didactics. This article presents the basics of postmodern didac-

tics. The author, thanks to the previously developed foundations of postmodern psychology, has attempted to introduce these foundations into didactics in order to create directions and conditions for the development of new pedagogical technologies that meet the challenges of modern society. The conclusions of this work are that the problems of postmodern didactics have been identified. They consist in the transformation of pedagogical didactics in conditions of significant transformation and the destruction of all kinds of meanings and values of students caused by new realities and the split between the real and the virtual. In addition, the problem of bifurcation and transformation of the psyche of students is important. And finally, the problem of the transformation of pedagogical didactics in the changed conditions is important. The correction of traditional didactics is recommended, taking into account the provisions of postmodern didactics.

Keywords: *traditional didactics, postmodern didactics, operators of variability, social environment, living system, changing didactics.*

Введение. Педагогика – область, которая основывается главным образом на дидактике. Дидактика – это нечто, с одной стороны, связанное с теорией образования, с другой стороны, с технологиями обучения. Это, по сути, методология педагогического процесса. Поэтому напрашивается вопрос о том, насколько постмодернистская психология должна как-то трансформировать традиционную педагогику? После вышеприведенных трансформаций, которые происходят в психологии и психике в условиях постмодернизма, дидактика должна ли как-то измениться? Должна ли дидактика быть адекватной новым условиям и тем преобразованиям, которые происходят в психике и психологии, благодаря постмодернистской среде? Другой вопрос – исчезают ли те составляющие дидактики, которые отвечают на следующие вопросы: «Для чего учить? Кого учить? Какие стратегии обучения есть? Чему учить? Как учить? Как организовать обучение? Какие необходимые средства обучения? Что достигается в результате обучения? Как проконтролировать и оценить результат?» Вот это основные классические, традиционные составляющие дидактики. Дидактика, с другой стороны, является наукой об обучении и образовании, их целях, содержании, методах, средствах и организационных формах.

В данной статье представлены основы постмодернистской дидактики. Автором, благодаря ранее разработанным основам постмодернистской психологии, предпринята попытка внедрения этих основ в дидактику, с целью создания направлений и условий для развития новых педагогических технологий, отвечающих вызовам современного общества. Как должны трансформироваться педагогическая дидактика в условиях значительной трансформации и разрушения всяческих смыслов и ценностей учащихся, вызванных новыми реалиями и раздвоением между реальным и виртуальным? Каким образом это раздвоение трансформирует психику учащихся, их интеллектуальную и эмоционально-волевую сферу? Как трансформировать педагогическую дидактику в таких изменившихся условиях? На эти и другие вопросы делается попытка дать ответ в данной статье.

Теоретический анализ литературы. Необходимо признать, что в эпоху постмодернизма, благодаря которой извращаются сущности многих традиционных институтов, в том числе и институтов образования [1, 2, 8, 10], возникла про-

блема сохранения традиционных и классических ценностей. В то же время возникла и противоположная проблема – проблема трансформации образовательного процесса, вызванного запросами общества, родителей и самих учащихся.

Более того, необходимо признать, что энциклопедия мира, состоящая из слов и предложений, закончилась, и ей на смену приходит педагогика перцепции, т. е. воспитание и обучение с помощью визуального восприятия образов [5, 6, 7, 11, 12].

Ранее проблема интеллектуальной и эмоционально-волевой деградации, вызванная вызовами современности, была сформулирована в разработанной нами концепции российской психологической безопасности [3]. Поэтому, как никогда ранее, возросло внимание к роли школы и проблем образования в ней. Одним из способов разрешения этой проблемы является проблема трансформации образовательного процесса [4, 8, 9, 10]. В настоящее время в триаде «родитель – ребенок – педагог» возросли запросы участников этой триады. Родители, учащиеся и педагоги желают такого образовательного уровня, чтобы оно было адекватным вызовам современности. С одной стороны, российские педагоги все чаще сталкиваются с угрозами со стороны родителей и учеников, и, поэтому желают как-то трансформировать учебный процесс. С другой стороны, родители проявляют интерес к такой трансформации, в силу некоторых факторов.

Методы исследования: компаративный анализ традиционной и постмодернистской дидактики, логический анализ.

Результаты исследования. Насколько мы рассматриваем педагогический процесс и дидактику как живую, а не законсервированную систему, которая не готова трансформироваться под действием социальной среды? Выше мы говорили о том, что пока студент учится, социальная среда сильно изменяется, и он выходит уже неадекватным требованиям этой среды. С нашей точки зрения, постмодернистская дидактика и постмодернистская педагогика уже начинается с того, что она основывается на таких принципах, которые живо реагируют на изменения социума, причем настолько, что педагогика все время изменяется как живая система, т. е. постмодернистская педагогика – это живая педагогика со своей методологией, основанной на применении постмодернистских подходов и проектов. Не стоит понимать живую педагогику, только как педагогику, связанную с обучением и воспитанием живых людей. Постмодернистская педагогика – это живая система со своими внутренними живыми методологическими подходами, содержащими в себе некие компоненты или операторы, живо реагирующие на изменения внешних условий, в которых протекает педагогический процесс. Живые методологические подходы – это подходы, которые быстро и ситуационно реагируют на социальную среду.

Что же в такой новой методологии должно содержаться, чтобы такая система была живой? Какие индикаторы, анализаторы, чувствительные элементы в этой методологии должны быть, чтобы методология могла бы трансформироваться под действием социальной среды? Существуют ли такие операторы, которые реагируют на изменение социальной среды? По сути, нами сейчас сформулированы основные вопросы и проблемы, которые должны учитываться при

построении постмодернистской дидактики как основания постмодернистской педагогики. Необходима работа над созданием новых ключевых операторов постмодернистской дидактики и педагогики. Ценность данной работы в первую очередь заключается в том, что мы разработали и сформулировали проблему создания постмодернистской дидактики, на чем будет держаться постмодернистская педагогика и строиться в перспективе постмодернистская система образования.

Целью данной работы была разработка изменяющейся педагогики в изменяющемся мире, т. е. постмодернистской педагогики.

Дидактика как наука имеет свой предмет. Предмет дидактики – это закономерности, принципы обучения, его цели, научные основы содержания образования, методы, формы, средства обучения. Насколько перечисленные выше составляющие содержат в себе операторы изменения, благодаря которым все эти компоненты предмета дидактики сделают дидактику живой дидактикой.

Например, допустим, выявлены определенные закономерности обучения. Мы доверились и положились на них. Вдруг через некоторое время научные воззрения, на которых строились прежние закономерности, поменялись. И оказалось, что теперь эти закономерности не актуальны и даже существенны. Оказывается, что они уже изменились, а мы по инерции продолжаем применять прежние закономерности, которые раньше были открыты авторитетным ученым, в частности, психологом. На этих прежних основаниях была развита методология. Мы на нее полагались долгое время, а реально эти закономерности уже не имеют места или даже отсутствуют потому, что система поменялась, мир поменялся, мозг поменялся. И такое возможно. Таким образом, отношение к закономерностям как к вечным и законсервированным истинам или знаниям, в условиях постмодернизма, не допустимо. Закономерности эти могут меняться. Есть этапы, когда актуальна одна закономерность, но через некоторое время, может быть актуальной уже другая закономерность. У большинства педагогов наблюдается пассивная установка на определенность, и они тревожатся неопределенности, не видя того, что мир поменялся и прежние схемы организации педагогического процесса уже неадекватны нынешней ситуации.

В научном модернизме есть цель. В постмодернизме целей, как таковых нет. Цель – это предвосхищаемый образ. Пока мы идем к этой цели, наши ценности меняются. Может получиться так, что пока мы идем к цели, которая позволила бы нам получить определенную ценность, эта цель может стать неактуальной, в силу изменения отношения к этой ценности.

Например, два человека, которые планировали связать свои судьбы, изменились в психологическом или социальном плане настолько, что решили не делать этого.

В рамках классической педагогики эти принципы представляют прежде всего основные общие руководящие положения, определяющие содержание организационной формы и методов учебного процесса в соответствии с его целями и закономерностями. Уже само по себе наличие цели это уже модернистский,

классический подход. В постмодернистской педагогике целей нет, но есть проблема выживания, проблема сохранения живости педагогической системы. Часто ученики признаются в своих разочарованиях, дескать, мы шли к этой цели, а она нам уже не нужна. Есть статистика, согласно которой, возникает тупик и недовольство реализованной цели, к которой шли.

Постмодернистская педагогика отказывается от единого вектора и направления, в котором должны развиваться все учащиеся. Постмодернисты не отказываются знаний и воспитания, но при этом придерживаются некоей свободы. Некоего свободного дыхания. Например, японские педагоги весьма постмодернистичны в силу свободы поведения, которую позволяют детям. У японских педагогов цели, но они ими настолько сильно злоупотребляют.

Например, педагог может заявить ученикам, дескать, что хотите то и делайте, ложитесь спать, слушайте меня или не слушайте. А другой педагог вообще откажется от вышеизложенного приема и сам начнет учиться у учеников. Если вы будете открыты к пониманию того, что ваши ученики вас воспитывают, то вы уже постмодернистский педагог. Постмодернизм начинается тогда, когда вы каждый раз приходите в группу детей и воспитываете их, но в то же время благодарны детям за то, что они вас перевоспитали. Люди видят, как педагог изменяется благодаря тому, что его воспитывают дети, но насколько при этом сам педагог воспитывает детей, остается вопросом.

В рамках постмодернистского подхода нет завышенной самооценки педагога, когда педагог утверждает, что именно он научил своего ученика. Такой педагог создает лишь условия, снимает помехи, дает свободу. Ученик сам делает все прекрасно, причем только потому, что педагог вошел с ним в диалог, подкорректировал и создал условия для того, чтобы ученик сам себя раскрыл. Педагог в этом случае избегает своей прежней авторитарной работы, которая предлагалась ученику по принципу «делай как я». В природе и в живых системах все происходит аналогично. Аналогично тому, как птица, которая обучает полету птенца. Нельзя говорить, что птица показывает, как нужно махать крыльями, посылая сигнал «повторяй за мной». Какова роль птицы – учителя? Нужна ли птица как учитель? Если ее не будет, то научатся ли летать птенцы? Говорить о том, что птица учит, как это делают педагоги в отношении своих учеников, неправильно. Птица инстинктивно создает условия, чтобы птенцы полетели. Например, подводит птенцов и прыгает, начиная махать крыльями.

В современных информационных технологиях есть ли реально живые системы постмодернистских систем? Например, существуют интерактивные игры, где можно влиять на героев, на происходящие процессы.

Дидактические принципы обучения – это основные руководящие положения, определяющие содержание. В дидактике есть содержание, которое основывается на принципах классической педагогики. Подразумевается, что это содержание неизменно и подчиняется вечным принципам.

В реальности современная педагогика должна быть живой системой, и в ней эти принципы должны постоянно изменяться и корректироваться. Содержание тоже должно меняться. Аналогично тому, как это происходит в интернете.

Мы относимся к поколению, которое еще когда-то читало тексты без всяких гиперссылок.

Таким образом, в рамках постмодернистского подхода, реальные тексты постоянно меняются, как некие живые существа, а до этого человечество существовало в мире мертвых и неизменных текстов. Например, «Википедия». Статьи и тексты этого энциклопедического информационного ресурса все время меняются [3], корректируются, удаляются и т. п. И в этом процессе принимают участие все желающие, при этом придерживаясь определенных правил.

Обсуждение. В классической педагогике говорится, что принципы обучения по-своему происхождению являются теоретическим обобщением педагогической практики. Поэтому возникает дилемма – либо изменять принципы на основании анализа педагогической практики, либо, наоборот, педагогическую практику необходимо проводить в рамках определенных принципов. Обычно задается принцип, и мы как педагоги подчиняемся ему без всякой свободы выбора. Часто многие педагоги преклоняются и верят в определенные принципы.

Если вы как педагог игнорируете принципы и по ситуации преследуете задачу, поднятия эффективности педагогического процесса, тогда вы – педагог, работающий с творческим подходом, в частности применяющий постмодернистские подходы.

Принципы дидактики часто носят объективный характер, возникая из опыта. Возникая из опыта практической деятельности, принципы дидактики часто носят объективный характер, и поэтому являются руководящими положениями, которые регулируют деятельность в процессе обучения детей. Поэтому важно понимание понятия деятельности. Потому что наша современная классическая педагогика основана на таком понятии, как деятельность.

Теория деятельности, согласно нашей монографии «Основы постмодернистской психологии» [2], является постмодернистской, но не доработана в рамках постмодернистского подхода до конца.

Что включает в себя теория деятельности? Существует принцип единства сознания и деятельности. Сознание невозможно без деятельности, деятельность невозможна без сознания. Поэтому этот принцип называется принципом сознания деятельности.

Что первично в развитии ребенка – деятельность или сознание? Конечно, деятельность. Ребенок, который еще не имеет сознания, уже занимается деятельностью, совершая действия и операции. Постепенно деятельность уходит на психический план (интериоризация) и превращается в сознание.

Сама по себе деятельность схватывает изменчивость мира. И благодаря этому имеет место развитие и становление психики. В то же время введение понятия деятельности критикуют за то, что оно слишком многое вбирает в себя. Наука любит, когда есть очень простые составляющие понятия, из которых постепенно строится что-то сложное. Наука идет от простого содержания к более сложному. Понятие «деятельность» изначально сложное понятие. Это понятие не простое, но при этом является основанием психологии. Вот именно за это кри-

тиковали теорию деятельности в психологии. В конце концов, теория деятельности не раскрыла того, почему психика и душа живые. Душа живая потому, что она является продуктом живого и изменяющегося мира. Постмодернистская психология основана на том, что психика живая потому, что является продуктом изменяющейся среды, т. е. имеет место изменяющаяся психика в изменяющемся мире. А вот механизма этой живости психики пока никто не знает.

Насколько наша педагогика может быть живой? А постмодернистская педагогика, это та самая педагогика, которая должна быть живой. Она должна содержать в себе некие животворящие операторы, т. е. такие составляющие психики, которые хорошо воспринимали бы изменения социальной среды, и, соответственно изменяли бы принципы и подходы педагогической системы.

Если мы берем учебник по классической педагогике и пытаемся каким-то образом обнаружить, какие закономерности имеют место в педагогике, то в первую очередь видим основные законы, взятые из классической, а не из постмодернистской философии. Например, законы диалектики, в частности закон единства и борьбы противоположностей. Но когда мы говорим о постмодернистской педагогике, то должны иметь в виду, что эти классические философские законы в ней уже не работают.

Педагог должен знать, что философия сейчас делится на две части – на классическую и постмодернистскую философию. Законы диалектики (закон противоположностей) уже не работают в постмодернизме. Тем более ранее мы с вами уже говорили, что нет плюсов и минусов, нет начала и конца, нет никаких бинарностей и все в мире размывается, как размываются по принципу неопределенности волна и частица.

При внедрении постмодернистских подходов ни в коем случае не стоит отказываться от классических подходов. Не стоит забывать о единстве модернизма и постмодернизма, которые взаимозависимы и постоянно передают друг другу пальму первенства. Тем более было уже отмечено, что для того, чтобы внедрять постмодернистские подходы, необходимо мастерски владеть классическими подходами. Нужно помнить, что если педагог не владеет классическими подходами, но пытается работать в рамках постмодернистских подходов, то это, ни к чему полезному для учеников не приведет.

Противоречия возникают в силу того, что требования, являющиеся следствиями новых социальных изменившихся условий, приходят в несоответствие с традиционными и устоявшимися взглядами на процесс обучения. Мы уже отмечали о том, каким образом личность развивается. Она изменяется потому, что у личности возникают противоречия между составляющими психики. Например, поведение уходит вперед, а мышление еще недоразвито, и оно начинает догонять поведение. У другой личности, может быть наоборот, мышление будет подтягивать поведение.

Диалектика является механизмом живого. Живое – это всегда продукт противоречий или борьбы противоположностей. В рамках постмодернистского подхода, система живая не всегда потому, что у нее есть противоречия. Есть такие живые системы, которые имеют живость благодаря иному механизму.

У Фрейда живость психики главным образом связана с диалектикой сознания и подсознания. Сознание борется с подсознанием и на этом основании возникают неврозы, которые сублимируются в деятельность. И если бы не было этих неврозов и психических конфликтов, то не было бы писателей, художников, которые сублимируют свои неврозы и конфликты в произведения искусства.

Есть точка зрения, что система живая потому, что она всегда переходит из количества в качество. Мы живем, и в нас что-то копится, а потом, резко происходит скачок или движение. Часто мы в одно мгновение начинаем двигаться в какую-то новую сферу.

Наша задача как педагогов заключается в том, что мы должны работать с ребенком так, чтобы он не просто изучал и считал чего-то, а нужно всегда его погружать в условия, где есть необходимость познания этого. Почему надо складывать, почему надо вычитать, почему надо читать? Каким образом косвенная педагогика убедит ребенка в том, что ему надо читать? Можно сказать ребенку, дескать, если не будешь читать, то не узнаешь конца сказки. Дескать, самое серьезное и интересное в конце, и это ты сам дочитаешь. Ребенок, конечно, мобилизуется на чтение. Две три сказки почитаем, а на четвертую сказку он уже сам ориентируется.

В художественном фильме А. Митты «Точка, точка, запятая» есть первый российский клип, где показано, каким образом школьники с большим удовольствием читают в читальном зале. В это время звучит припев песни – «не мешайте, дайте дочитать!» После этого клипа А. Митты многие школьники захотели заниматься в библиотеке.

Иными словами, должен быть некий контекст или некие сравнения школьника с другими школьниками, которые умеют делать лучше него. Например, один школьник увидел, как его одноклассник, хорошо играет на пианино. Тот самый одноклассник, с которым он бездарно играл во дворе, оказался одаренным музыкантом. Однокласснику стало не по себе. Теперь, когда они играли во дворе, одноклассник часто стал говорить музыканту: «Ты так не делай руками, тебе же на пианино играть скоро». У этого школьника появилась мечта играть на чем-то.

Мотивация к обучению должна быть всегда в рамках чего-то. И только потом уже начинается эффективное познание, которое позднее развивается до уровня убеждения. А как мобилизовать ребенка на то, чтобы он познавал арифметику? Это начнется тогда, когда ему скажут: «Возьми на три конфеты больше». А что такое «три»?

Когда дети начинают познавать время (часы), они просто хотят подражать взрослым. Лучше всего это удастся тогда, когда они это познают для того, чтобы не опоздать на киносеанс.

В косвенной педагогике уделяется внимание вещам, которые не связаны с программой урока, но вызывают интерес. Педагогу всегда нужно уметь порой забывать, что это урок, уходить от программы, дать «похулиганить» себе и ученикам. Но не настолько, чтобы была полная отвязка, после которой ученикам трудно будет мобилизоваться на урок.

Часто бывает так, что педагог упорно идет по стандартной программе, и нет никакого результата. Иногда приходится видеть творческие коллективы, в которых люди раскрепощены, играют, дурачатся, легко дышат. У них нет рабочих мест, у них нет локализации в комнате или кабинете. Они где-то гуляют или сидят на поляне. Но это только на первый взгляд. В действительности, проходит время, и мы видим завершённый творческий продукт этой творческой группы. Эта творческая свобода была развита еще во времена СССР. Были прекрасные дачи, прекрасные поляны, прекрасные дома, где люди отдыхали, но, в конце концов, на свет выходили прекрасные повести, романы, сценарии, делались открытия в науке.

Педагог может с ребенком проиграть, но, настолько, чтобы был результат, благодаря которому, например, школьник станет победителем олимпиады. Почему возник такой результат? Потому, что школьник познавал предмет в рамках непринужденной игры. Вот это и есть, в частности, некоторые составляющие постмодернистской педагогики – косвенной педагогики.

Постмодернистский подход подразумевает обмен ролями. Например, ученик может превратиться на некоторое время в учителя. Ученик ведет урок. И учитель психологически может сам быть все время в роли ученика. Позиция педагога, когда он признается, что сам ничего не знает, но собирается вместе со своим учеником познавать неизведанное, дескать, давай вместе разбираться. Когда мы говорили, что педагог – мастер, волшебник, энциклопедист – это одно. А в этом случае он такой же, как и ученик. Педагог превращается в некоего ребенка, в школьника. Он даже чисто физически сгибает свои ноги, чтобы почувствовать каково, быть маленьким и видеть мир с этой маленькой высоты. Педагог может посидеть за партой вместе со школьником. Это очень хорошее упражнение, которое не стоит никогда не забывать. Таким образом, педагог должен быть открытым к различным экспериментам, но только в рамках тех задач, которые повышают эффективность преподавания. Если вы эффективны, то никто не имеет права вас остановить в том, что вы делаете. Вы эффективны, значит, вы правы.

Какие есть классические отработанные правила поведения в школе? Какие есть пункты, которые прописаны в уставе школы? А кто из вас когда-нибудь читал устав школы или детского сада? Например, порядок, обязанности и информация о детском саду. Мы говорим об уставе, который должны выполнять сами дети. В этом уставе есть интересные пункты. Им необходимо дать переосмысление в рамках наших нетрадиционных подходов.

Можно ли внести некую долю свободы в устав школы или детского сада? Мир меняется, и мы должны все время трансформировать устав. У устава есть своя история, и он был сформирован давно. Поэтому классические пункты в нем всегда останутся. Классические пункты устава – это сохранение сути, а вот постмодернистский подход к уставу – это некая оболочка, которая делает устав живой системой. Например, традиционная этика поведения в школе. Когда учитель заходит в класс, то ученики должны встать. Это невербальная форма проявления

уважения и отношения к учителю. В рамках постмодернистского подхода возникает вопрос о том, стоит ли вставать ученикам при появлении в классе педагога? В каких случаях это вставание не нужно? И вообще, есть ли какие-то составляющие акта вставания, которые могут навредить? Есть ли критика на этот счет? Постмодернистский подход подразумевает объективность отношения. Мы не говорим о бредовой идее, согласно которой, педагог должен поклониться низко в ноги своим ученикам при появлении в классе. Но педагог-постмодернист должен рассмотреть эту бредовую идею как вариант в поиске новых педагогических приемов. Тем не менее это уже психотерапевтический прием, благодаря которому может произойти психокоррекция учеников. Постмодернистские аспекты невербальной психологии хорошо внедряются в рамках социально-психологического тренинга. Это, прежде всего, игры с различными упражнениями, где меняются ролями. Постмодернистский подход в своем основании содержит игру, в частности не поиск смыслов, а игру со смыслами.

Новые знания рождаются в системах, генерирующие бредовые конструкции? Откуда берется новое? Из бреда или из закоряченной истины, которая уже есть и ничего нового не производит и навечно завершена? Конечно, из бреда, из бессмыслицы и абсурдов. Наш мозг – это некий котел, в котором варятся бредовые конструкции, но из которых через «кулинарное» сито вылезают новые «блюда» творчества.

Мы должны создавать условия для творческой свободы учащихся. Настоящая раскрепощенность часто бывает в школах искусства. Эта свобода творчества должна приходить и в школы. Постмодернистский подход рекомендует, чтобы главным интегрирующим предметом, развивающим творческие способности учащихся, был театр. Чтобы быть актером нужно читать литературу и историю. Необходимо иметь самообладание, чувство партнера по сценической площадке. Ведь актерская профессия вбирает в себя множество навыков. Вокруг театра могут вращаться различные школьные предметы, начиная от математики и кончая литературой. Существуют спектакли по математике, физике, химии и другим предметам. Постмодернистский спектакль – это всегда диалог между творцами различных эпох. Это диалог между различными мирами, сферами, временами и пространствами.

Постмодернистский подход рассматривает истоки знаний. Этот подход отказывается от веры. Дети по природе своей постмодернисты. Они воспринимают все так, как следует воспринимать, чтобы открывать новое! Дети еще не испорчены стандартами социума. У них нет той психической ограниченной клетки, в которую загоняет школьников образовательный процесс. Дети изначально все гении. Уже будучи взрослыми, остаются гениями только те, кто сохранил в себе этого ребенка и не стал жертвой бездарных привычек мышления, задаваемых социумом.

Выводы. Выявлены основные проблемы, которые сформулированы в следующих вопросах:

1. Насколько сама по себе дидактика является законсервированной или изменяющейся сферой?

2. Дидактика живая система или нет?
3. Есть ли живые операторы изменчивости в дидактике?
4. Насколько традиционная дидактика была живой сама по себе и могла изменяться благодаря изменению условий в социуме?
5. Насколько дидактика представляет собой живую систему?
6. Насколько живая дидактика адекватно реагирует на изменения социальной среды и трансформирует педагогический процесс школьников и студентов?
7. Что же в такой новой методологии должно содержаться, чтобы такая система была живой?
8. Какие индикаторы, анализаторы, чувствительные элементы в этой методологии должны быть, чтобы методология могла бы трансформироваться под действием социальной среды?
9. Существуют ли такие операторы, которые реагируют на изменение социальной среды?

Заключение. Сформулированы основные вопросы и проблемы, которые должны учитываться при построении постмодернистской дидактики, как основания постмодернистской педагогики. Необходима работа над созданием новых ключевых операторов постмодернистской дидактики и педагогики. Ценность данной работы, в первую очередь, заключается в том, что разработана и сформулирована проблема создания постмодернистской дидактики, на основании которой будет держаться постмодернистская педагогика и строиться в перспективе постмодернистская система образования

В результате исследования показано, что только дидактика, в которой применяются постмодернистские подходы, способна отвечать вызовам современности.

Благодарность. Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета (Приоритет-2030).

Литература

1. Гарифуллин Р.Р. *Основы постмодернистской педагогики* / Р.Р. Гарифуллин. – Казань: Бриг, 2021. – 127 с.
2. Гарифуллин Р.Р. *Основы постмодернистской психологии* / Р.Р. Гарифуллин. – Казань: Бриг, 2015. – 196 с.
3. Гарифуллин Р.Р. *Концепция Российской психологической безопасности* / Р.Р. Гарифуллин. – Казань: Диалог-Компьютерс, 2001. – 21 с.
4. Bayer A. *Which countries have banned homeschooling?* / A. Bayer. – 2022. – URL: <http://thedavelevinshow.ning.com/m/blogpost?id=3206217%3ABlogPost%3A63353/> (дата обращения: 19.07.2024).
5. Cheng A. *Homeschool Parents and Satisfaction with Special Education Services* / A. Cheng, S. Tuchman, P.J. Wolf // *Journal of School Choice*. – 2016. – Vol. 10. – Is. 3. – P. 381–398. – DOI: 10.1080/15582159.2016.1202076.
6. Collom E. *The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement* / E. Collom // *Education and Urban Society*. – 2005. – Vol. 37. – Is. 3. – P. 307–335. – DOI: 10.1177/0013124504274190.
7. Deleuze G. *Cinema. Tome 1. L'Image-mouvement* / G. Deleuze // *Les Editions de Minuit*. – 1983. – 622 p.

8. Garifullin R.R. *Postmodern psychology of personality* / R.R. Garifullin // *Opcion: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*. – 2019. – Año 34. – Especial No. 14. – P. 380-393.
9. Garifullin R.R. *The Challenges of the Postmodern Environment: Virtuality, the Internet, and Wikipedia* / R.R. Garifullin // *The European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*. – 2018. – Vol. XLIII. – No. 74. – P. 634–639. – DOI: 10.15405/epsbs.2018.09.74.
10. Garifullin R.R. *Wikipedia as one of the tools of information war and influence on the educational system* / R.R. Garifullin // *Revista San Gregorio*. – 2017. – Vol. 20. – Spec. Is. 1 – P. 56–62. – DOI: 10.36097/rsan.v5i20.515.
11. Green C.L. *Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement* / C.L. Green, K.V. Hoover-Dempsey // *Education and Urban Society*. – 2007. – Vol. 39. – Is. 2. – P. 264–285.
12. *Characteristics of Private Schools in the United States: Results From the 2013-14 Private School Universe Survey (NCES 2013-316)* // U.S. Department of Education; National Center for Education Statistics.

УДК 378

**С.И. Гильманишина, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой химического образования,
В.А. Миннахметова, преподаватель,
И.И. Аззамова, магистрант,
Р.Н. Сагитова, кандидат химических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

МЕТОДИЧЕСКАЯ ИННОВАЦИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ПРЕДМЕТНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования профессиональных компетенций у будущих учителей-предметников (на примере ПК-1). Предложена методическая инновация по формированию у будущих учителей химии готовности к использованию основ предметных и методических дисциплин в будущей профессиональной деятельности. В статье сделан акцент на использование спирального подхода, профессионально-ориентированных заданий и цифровых образовательных технологий. В разработке авторского цифрового контента по курсу дисциплины из предметно-методического блока учебного плана подготовки бакалавров педагогического образования усилены междисциплинарные связи на внутрипредметном и межпредметном уровнях. Полученные в процессе исследования результаты показали у студентов положительную тенденцию в сформированности профессиональных компетенций и выявлена их готовность к использованию предметно-методических знаний в будущей профессиональной деятельности. Представленные результаты могут быть использованы в теории и практике химико-педагогического образования.

Ключевые слова: подготовка учителя, спиральное обучение, компетенция, междисциплинарность, естественно-научное образование, инновация.

*S.I. Gilmanshina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Head of the Department of Chemical Education,
V.A. Minnakhmetova, Teacher,
I.I. Agzamova, Master's Student,
R.N. Sagitova, Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

METHODOLOGICAL INNOVATION IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SUBJECT TEACHERS

***Abstract.** The article reveals the problem of formation of professional competences in future subject teachers (using the example of PC-1). A methodological innovation is proposed to develop future chemistry teachers' readiness to use the fundamentals of subject and methodological disciplines in future professional activities. The article focuses on the use of a spiral approach, professionally oriented tasks and digital educational technologies. In the development of original digital content for the discipline course from the subject-methodological block of the curriculum for training bachelors of pedagogical education, interdisciplinary connections have been strengthened at the intra-subject and inter-subject levels. The results obtained during the research showed a positive trend in the development of professional competencies among students and revealed their readiness to use subject-specific and methodological knowledge in future professional activities. The presented results can be used in the theory and practice of chemical and pedagogical education.*

***Keywords:** teacher training, spiral learning, competence, interdisciplinarity, science education, innovation.*

Введение. Современное образование ставит перед будущими педагогами все более высокие требования к уровню их профессиональной подготовки [7, 8] и умениям работать в условиях инновационной образовательной среды [4]. В условиях цифровой эпохи формирование предметных знаний и профессиональных компетенций будущих учителей-предметников требует сочетания цифровых образовательных ресурсов [2] со спиральным подходом в обучении предмету [1]. В педагогической литературе встречаются работы [3 и др.], определяющие значимость цифровых технологий в формировании предметных знаний и профессиональных компетенций будущего учителя-предметника. Встречаются публикации по применению спирального подхода в построении учебных программ [1] и подготовке специалистов [5]. Однако анализ литературы в области высшего образования показал, что применение спирального подхода часто осуществляется без учета междисциплинарных связей между профильными дисциплинами и методическими и без использования цифровых технологий в процессе обучения. Недостаточно исследований, посвященных разработке инновационного компонента методики формирования профессиональных компетенций (ПК) у будущих учителей-предметников, связанного с разработкой цифрового контента по предметно-методическим дисциплинам на основе междисциплинарных связей в условиях спирального подхода в обучении. В данном исследовании предпринята попытка разработать такую методическую инновацию по формированию профессиональных компетенций (на примере ПК-1 «способен формировать предметные знания по предмету, разрабатывать учебно-методическое обеспечение, учитывать индивидуальные потребности обучающихся» [6]).

Цель исследования: разработать методическую инновацию по формированию у будущих учителей-предметников профессиональных компетенций (на примере ПК-1 у студентов – будущих учителей химии).

В ходе работы был проведен теоретический и сопоставительный анализ научной литературы, систематизация и обобщение психолого-педагогических исследований, нормативных документов; наблюдение, анкетирование, педагогический эксперимент.

Результаты исследования. В данном исследовании методическая инновация рассматривается в контексте использования спирального подхода в обучении студентов – будущих учителей химии с учетом использования цифровых средств обучения на примере предметно-методического курса «Дидактика химии». В ходе изучения данного курса студенты в результате синтеза ранее сформированных междисциплинарных знаний по психолого-педагогическим и химическим дисциплинам, а также методике обучения химии выполняют ряд профессионально-ориентированных задач, где каждая новая задача строится на основе предыдущей, одновременно расширяя, углубляя используемые в задаче понятия и усложняя ее выполнение с учетом возрастных особенностей обучающихся, что отражает идеи спирального подхода в обучении.

В процессе осуществления опытно-экспериментальной работы в рамках цифрового образовательного ресурса (ЦОР) по курсу «Дидактика химии» была разработана специальная тема «Педагогические технологии в химическом образовании». Разработанная тема включает в себя две лекции, одна из которых «Технология спирального обучения», и соответствующие практические занятия, направленные на решение профессионально-ориентированных задач, с целью апробации методической инновации в формировании у обучающихся профессиональной компетенции ПК-1.

Вместе с тем для организации самостоятельной работы обучающихся в ЦОР разработан ресурс «Профессиональные задачи в формировании компетенций у будущих учителей химии при реализации технологии спирального обучения», где представлены профессионально-ориентированные задачи с указанием этапов их решения для самоконтроля.

Например, в ходе решения профессионально-ориентированной задачи – «Раскройте содержание понятия «степень окисления» для обучающихся восьмого и десятого классов» – студент должен поэтапно раскрыть указанное понятие с учетом возрастных особенностей и имеющихся научных знаний у обучающихся 8 и 10 классов. При этом ему необходимо использовать междисциплинарные связи и обладать прочными теоретическими знаниями в области неорганической и органической химии, знать теорию и методику обучения, а также владеть математическими навыками. Именно математические навыки позволяют лучше понимать правила определения степеней окисления в неорганических и органических соединениях. Каждый последующий этап в решении данной задачи направляет студента на использование своих знаний в разных областях химии и интегрировать их для достижения учебной задачи.

В рамках курса «Дидактика химии» студенты на основе междисциплинарных связей в области химических знаний решают профессионально-ориентированные задания по созданию самостоятельных образовательных продуктов (образовательная программа или учебно-методическое обеспечение по химии) с использованием спирального подхода в обучении.

Например, профессионально-ориентированная задача «Спроектируйте образовательную программу пропедевтического курса по органической химии для учащихся девятого класса». При проектировании программы студентам необходимо учесть специфику курса органической химии, найти междисциплинарные связи уже с другими научными областями (биологией, физикой, географией), чтобы способствовать мотивации обучающихся к изучению школьного курса химии. Акцент на междисциплинарных связях и межпредметности обеспечивает не только интересное построение курса, но и побуждает студента выстраивать данные взаимосвязи через активизацию его когнитивных способностей, что благоприятно сказывается на формировании профессиональных компетенций студента – будущего учителя. Также при выполнении проектировочной части данного задания студенту необходимо сделать акцент на актуализации своих междисциплинарных внутрипредметных химических знаний (химия элементов, органическая химия, биохимия), касающихся атома углерода. А именно его валентности, способах образования ковалентных связей, особенностях гибридизации атомов углерода и других понятиях, связанных с органическим синтезом и биохимическими технологиями, которые являются ключевыми для успешного проектирования на доступном для обучающихся уровне пропедевтического курса с учетом их возрастных особенностей и дидактической интерпретации научных знаний.

Помимо этого, при решении профессионально-ориентированной задачи студенты учатся проектировать процесс обучения с использованием современных цифровых инструментов (видеоресурсы, цифровые лаборатории, онлайн-тесты), в ходе чего студенты получают не только теоретические знания, но и практические навыки использования современных технологий и методов обучения химии, которые помогут им в будущей профессиональной деятельности.

Например, профессионально-ориентированная задача «Выявите логические связи при изучении темы «Периодический закон и периодическая система химических элементов Д.И. Менделеева» в курсе девятого класса и изучении темы «Периодический закон и строение атома» в начале одиннадцатого класса по учебно-методическому комплексу О.С. Габриеляна. Подберите цифровые образовательные средства для достижения образовательных целей». В данном случае для эффективного подбора образовательных технологий студенты актуализируют свои знания о классификации педагогических технологий, а также проводят обзор цифровых технологий, которые помогают достигать образовательные цели с учетом требования федерального образовательного стандарта.

С целью достижения более эффективного формирования профессиональных компетенций у студентов через решение профессионально-ориентирован-

ных задач с учетом междисциплинарного и спирального подходов цифровой образовательный ресурс по рассматриваемой дисциплине был дополнен авторским лекционным материалом, цифровым контентом, включающим разделы «Книга», «Задание», «Тесты», «Глоссарий», «Литература».

Учебные презентации по дисциплине представлены в удобном межплатформенном открытом формате (PDF) и сформированы в виде дидактического раздела «Книга», в котором собран теоретический материал по курсу, классические примеры и опорные схемы. Проверка уровня сформированности профессиональной компетенции (ПК-1) осуществляется, как с помощью раздела «Задание», включающего в себя авторские практико-ориентированные задачи, так и с помощью раздела «Тест». В разделе «Глоссарий» собраны определения ключевых понятий и терминов, используемые при изучении предметно-методической дисциплины «Дидактика химии», что помогает студентам быстро находить необходимые термины и облегчает им усвоение материала (исключает недопонимание). В разделе «Литература» собраны актуальные источники, обеспечивающие качественную подготовку к промежуточной аттестации по дисциплине.

Стоит отметить, что сетевые материалы, представленные в цифровом образовательном ресурсе по курсу в контексте использования междисциплинарных связей и спирального подхода в формировании профессиональных компетенций студентов (на примере ПК-1) служит хорошим цифровым инструментом, который обогащает процесс обучения и делает его эффективным, где междисциплинарные связи позволяют студентам видеть широкий контент профессионально-ориентированной задачи, а спиральный подход помогает закреплять и углублять полученные знания в процессе ее решения.

Внедрение цифровых образовательных технологий и спирального подхода в обучении с целью формирования у студентов готовности к использованию основ предметных и методических дисциплин в будущей профессиональной деятельности позволило провести качественные замеры уровня сформированности профессиональной компетенции (ПК-1).

Для оценки уровня сформированности профессиональной компетенции (ПК-1) у студентов был использован авторский компетентностный тест, включающий в себя 25 тестовых вопросов, апробированный на цифровой платформе университета.

Интерпретация результатов компетентностного теста показала, что студенты, прошедшие обучение с учетом включения современных образовательных технологий и методов обучения, показали высокие предметные результаты из-за лучшего усвоения материала, продемонстрировали более высокий уровень готовности к использованию основ предметных и методических дисциплин в будущей профессиональной деятельности. Также студенты показали высокий уровень самостоятельности и критического мышления при выполнении ряда профессионально-ориентированных задач на основе междисциплинарных связей. Ответы респондентов, связанные с их готовностью использовать знания и умения по предметным и методическим дисциплинам в профессиональной деятель-

ности, в подавляющем большинстве положительные. Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают обоснованность применения методической инновации, эффективность использования цифровых образовательных технологий и спирального подхода в обучении студентов – будущих учителей химии.

Заключение. Предложена инновация в методике формирования у студентов – будущих учителей-предметников профессиональных компетенций (на примере ПК-1 у будущих учителей химии). Данная компетенция предполагает готовность выпускника к использованию основ предметно-методических дисциплин в профессиональной деятельности (разрабатывать образовательные программы и учебно-методическое обеспечение по предмету, организовывать деятельность обучающихся в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта). Разработанная методика предполагает применение спирального подхода в обучении предмету, авторских профессионально-ориентированных задач и цифровых образовательных ресурсов (лекций и цифрового контента, включающего ресурсы «Книга», «Задание», «Тесты», «Глоссарий», «Литература» и др.) по дисциплинам предметно-методического блока с акцентом на междисциплинарные связи.

Предложенная методическая инновация рассмотрена на примере формирования предметной компетенции (ПК-1) у студентов педагогического бакалавриата по профилям подготовки «Химия» и «Химическое образование» в ходе изучения курса «Дидактика химии». Освоение данного курса служит промежуточным этапом формирования профессиональной компетенции (ПК-1), в ходе которого в результате синтеза ранее сформированных междисциплинарных знаний по психолого-педагогическим и химическим дисциплинам, а также методике обучения химии выполняют ряд профессионально-ориентированных задач, где каждая последующая задача формулируется с учетом тематики предыдущей задачи и одновременно углубляет ее и расширяет, что отражает идеи спирального подхода в обучении. Профессионально-ориентированные задачи носят междисциплинарный характер, что помогает студентам лучше разбираться в сущностях химических реакций и описываемых явлениях, благоприятно влияет на формирование у студентов профессиональных компетенций.

Апробация описанной инновационной методики и анкетирование студентов, участвующих в опытно-экспериментальной деятельности с применением цифровых образовательных технологий, показали положительную тенденцию. Зафиксирован устойчивый результат по соответствию предметных знаний профессиональным компетенциям, сформированным у студентов выпускного курса. Выявлена готовность студентов к использованию предметно-методических знаний в будущей профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта.

Разработанная методическая инновация может быть использована при подготовке будущих учителей естественно-научного цикла, а также на курсах повышения квалификации работников образования.

Литература

1. Бегуниц А.В. О применении дидактической спирали при построении учебных программ / А.В. Бегуниц, О.С. Соловьева // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2021. – № 4. – С. 15–36.
2. Гильманишина С.И. Авторские цифровые ресурсы как элементы образовательной среды подготовки учителей химии / С.И. Гильманишина, Г.Д. Каримова, Р.Н. Шакирова // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – URL: <https://science-education.ru/article/view?id=31435/> (дата обращения: 20.02.2024).
3. Гильманишина С.И. Разработка и внедрение цифровых видеоматериалов методического сопровождения химического практикума / С.И. Гильманишина, А.Р. Рахманова, В.А. Миннахметова // Современные наукоемкие технологии. – 2022. – № 4. – С. 151–155.
4. Гильманишина С.И. Формирование логического мышления учащихся в условиях инновационной образовательной среды / С.И. Гильманишина, Н.С. Моторыгина // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 10-2. – С. 398–401.
5. Петеляк В.Е. Применение спиральной модели обучения при подготовке специалистов / В. Е. Петеляк // Сборник научных трудов XXI Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Д.В. Чистова. – М., 2021. – Ч. 1. – С. 387–390.
6. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)». – URL: <http://стандартпедагога.рф/> (дата обращения: 22.11.2023).
7. Kalimullin A.M. Selected chapters / A.M. Kalimullin et al. // Teacher Education in Russia / ed. by I. Menter. – London: Routledge, 2021.
8. Valeeva R. Adapting or Changing: The COVID-19 Pandemic and Teacher Education in Russia / R. Valeeva, A. Kalimullin // Education Sciences. – 2021. – Vol. 11. – Is. 8. – Art. 408.

УДК 376.545

**И.Н. Грушецкая, кандидат педагогических наук, доцент,
О.С. Щербинина, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет,
г. Кострома, Россия**

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ТАЛАНТЛИВЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Аннотация. Развитие талантливой молодежи является важной задачей, решение которой обеспечивается во всех типах образовательных организаций, работающих с такой нестандартной категорией. Концепция государственной молодежной политики определяет работу с талантливыми молодыми людьми как одно из стратегических направлений развития образования. Развитие социальной активности, вовлечение в разнообразную творческую деятельность, поддержка молодежи, имеющих различные достижения в том или ином виде деятельности является одной из приоритетных задач в организациях высшего образования. Часто возможность достижения высоких результатов в учебной и внеучебной деятельности зависит от ряда причин, в том числе мотивации, умения взаимодействия с преподавателями и одноклассниками, оценки ими достижений талантливого молодого человека. В статье рассмотрены особенности социально-психологического развития талантливой молодежи и предложены некоторые направления социально-педагогической работы с ними. Сбор эмпирических данных осуществлялся методами опроса, наблюдения и тестирования талантливых обучающихся Костромского государственного университета ($n = 97$). Тестирование участников исследования было организовано с помощью следующих методик: методика «Коммуни-

кативные и организаторские способности (КОС)» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), методика «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер), методика «Социометрия» (Дж. Морено), методика «Оценка стилей мышления» (К. Безингер). Проведенное исследование позволяет сделать выводы о том, что талантливые обучающиеся демонстрируют средний (42 %) и высокий (32 %) уровень коммуникативных способностей, высокий (39 %) и средний (38 %) уровень развития организаторских способностей, 62 % опрошенных демонстрируют высокий уровень коммуникативного контроля. Часто, но не всегда талантливые обучающиеся имеют лидирующие позиции (28 %) и являются принятыми в академической группе (48 %). Также исследование выявило, что большинство обучающихся имеет реалистический (24 %), идеалистический (22 %) и прагматический (21 %) тип мышления. Результаты исследования могут быть использованы в работе с талантливыми обучающимися в условиях вуза, разработке содержания социально-педагогической и психолого- педагогической работы с ними.

Ключевые слова: развитие, социально-психологическое развитие, талант, талантливый обучающийся, университет.

**I.N. Grushetskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
O.S. Shcherbinina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University,
Kostroma, Russia**

FEATURES OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL DEVELOPMENT OF TALENTED STUDENTS IN A UNIVERSITY SETTING

Abstract. *The development of talented youth is an important task, the solution of which is provided in all types of educational organizations working with such non-standard categories. The concept of the state youth policy defines work with talented young people as one of the strategic directions of education development. The development of social activity, involvement in a variety of creative activities, and support for young people with various achievements in a particular type of activity is one of the priorities in higher education organizations. Often, the possibility of achieving high results in academic and extracurricular activities depends on a number of reasons, including motivation, the ability to interact with teachers and classmates, and their assessment of the achievements of a talented young person. The article examines the features of the socio-psychological development of talented youth and suggests some areas of socio-pedagogical work with them. Empirical data was collected using the methods of interviewing, observing and testing talented students of the Kostroma State University (n = 97). The testing of the study participants was organized using the following methods: the methodology “Communicative and organizational abilities (COA)” (V.V. Sinyavsky, V.A. Fedoroshin), the methodology “Diagnostics of communicative control” (M. Schneider), the methodology “Sociometry” (J. Moreno), the methodology “Assessment of thinking styles” (K. Bezinger). The conducted research allows us to conclude that talented students demonstrate an average (42 %) and a high (32 %) level of communication abilities, a high (39 %) and an average (38 %) level of organizational skills, 62 % of respondents demonstrate a high level of communicative control. Often, but not always, talented students have leading positions (28 %) and are accepted in the academic group (48 %). The study also revealed that the majority of students have a realistic (24 %), idealistic (22 %) and pragmatic (21 %) type of thinking. The results of the study can be used in working with talented students in a university setting, developing the content of socio-pedagogical and psychological-pedagogical work with them.*

Keywords: development, social-psychological development, talent, gifted student, university.

Введение. Работа с талантливой молодежью как «кадровым потенциалом» будущего государства в современном образовательном пространстве приобретает все большую актуальность [2]. Выявление способностей талантливых обучающихся и их развитие в учебной, научно-исследовательской, творческой, социальной деятельности является важной задачей в условиях получения профессионального образования. В колледжах и вузах создается комплекс организационно-педагогических, материально-технических условий для проявления потенциала молодых людей, их профессионального и личностного развития. Зачастую, талантливые юноши и девушки могут сталкиваться с рядом затруднений, связанных с особенностями их социально-психологического развития, трудностями общения и взаимодействия с ближайшим окружением [3]

Теоретический анализ литературы. На государственном уровне реализуется ряд нормативных документов, обеспечивающих поддержку талантливой молодежи, повышение их статуса в роли призеров и лауреатов олимпиадно-конкурсного движения, талантливая молодежь привлекается к созданию и реализации инновационных проектов, и стартапов [1]. В Распоряжении Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 г.» определен ряд направлений для развития талантливых молодых людей в возрасте от 14 до 30, в отдельных случаях до 35 лет, обладающих значительными творческими способностями, добивающихся высоких результатов в разных областях науки и практики, являющихся лауреатами и победителями конкурсов, олимпиад, соревнований, получателями грантов и стипендий и т. д. [2].

Обучение и развитие талантливой молодежи обеспечиваются в образовательных организациях различного типа (в том числе среднего профессионального и высшего образования), где молодые люди могут проявить свои способности в учебной, научно-исследовательской, общественной, культурно-досуговой, спортивной сферах, участвовать в научных конференциях, олимпиадах, смотрях-конкурсах, деятельности студенческих объединений различной направленности, что способствует всестороннему раскрытию способностей каждого [4]. Однако психолого-педагогические исследования отечественных и зарубежных ученых свидетельствуют о наличии трудностей одаренных и талантливых обучающихся, среди которых могут быть недостаточная самореализация, несовпадение ожиданий от учебной деятельности, затруднения во взаимоотношениях со сверстниками и преподавателями, отсутствие личностной значимости получаемой профессии, нежелание продолжать учебную деятельность. Как показывают результаты наших исследований, не всегда талантливые обучающиеся проявляют готовность к преодолению трудностей личностного и социального развития [5].

Цель исследования. Целью исследования стало выявление особенностей социально-психологического развития талантливых обучающихся в условиях вуза.

Ведущие методы исследования. Сбор эмпирических данных осуществлялся методами опроса, наблюдения и тестирования талантливой молодежи, обу-

чающейся в Костромском государственном университете. В исследовании участвовали обучающиеся бакалавриата и магистратуры ($n = 97$). Выборка обеспечивалась среди студентов – участников олимпиадно-конкурсного движения, дипломантов и лауреатов региональных, всероссийских, международных олимпиад, конкурсов и фестивалей, а также участников и руководителей студенческих объединений различных профессиональных и творческих профилей.

Нами были использованы теоретические (анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение) и эмпирические методы (тестирование с использованием методики «Коммуникативные и организаторские способности (КОС)» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), методики «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер), методики «Социометрия» (Дж. Морено), методики «Оценка стилей мышления» (К. Безингер).

Результаты исследования. По результатам исследования с использованием методики «Коммуникативные и организаторские способности (КОС)» выявлено, что в целом талантливые обучающиеся демонстрируют высокий уровень (32 % опрошенных) и средний (42 % опрошенных) уровень коммуникативных способностей, очень низкий и низкий уровень развития коммуникативных способностей демонстрируют 2 и 6 % опрошенных соответственно. Высокий уровень развития коммуникативных способностей определяет способность правильно оценивать, выбирать собственную коммуникативную стратегию, свидетельствует об умении убеждать собеседника, в зависимости от той или иной ситуации. Работая с большинством из обучающихся, многих зная лично как участников внеаудиторной деятельности, отметим, что среди них есть руководители студенческих объединений, участники волонтерских проектов, умеющие вступать в процесс коммуникации, межличностного взаимодействия, добиваться желаемого результата. Но в то же время есть от 3 до 5 % талантливых обучающихся, чей коммуникативный уровень ниже среднего и низкий, что требует от преподавателей повышенного внимания и поддержки такой категории обучающихся. Организаторские способности высокого уровня демонстрируют 39 % респондентов. Средний уровень организаторских способностей выявлен у 38 % опрошенных. Низкий и ниже среднего выявлен от 3 до 5 % респондентов соответственно.

Данные методики «Диагностика коммуникативного контроля» (М. Шнайдер) говорят о том, что у большинства испытуемых (62 %) выражен высокий уровень коммуникативного контроля, низкий уровень коммуникативного контроля демонстрируют 14 % опрошенных респондентов, что может быть связано с открытостью, высокой импульсивностью в общении.

Результаты диагностики по методике «Оценка стилей мышления» (К. Безингер) свидетельствуют о вариативности стилей мышления талантливых обучающихся, так 24 % демонстрируют реалистический стиль мышления, который связан с признанием фактов, достоверной информацией. Реалистическое мышление определяется конкретностью, четкостью и логичностью, 22 % демонстрируют идеалистический тип мышления, который свидетельствует о склонности

к интуитивным, оценкам, проявлению интереса к ценностям, нравственным проблемам, Люди, имеющие такой тип мышления, стремятся ориентироваться на собственные эмоции и чувства, стараются сглаживать противоречия. У 21 % респондентов выражен прагматический тип мышления, показывающий значимость получения личного опыта, стремления получить собственный результат.

Говоря о взаимоотношениях в студенческой группе, отметим, что лидирующую позицию занимают 28 % опрошенных, что может быть связано с социальной и творческой активностью обучающихся. 48 % опрошенных респондентов приняты в студенческой группе. Используя ответы на вопросы авторской анкеты (О.С. Щербинина, И.Н. Грушецкая), мы выявили, что один друг есть у 13 % опрошенных респондентов, присутствие в жизни двух трех близких друзей подтвердили 58 % опрошенных, 14 % хотели, чтобы у них были друзья, комфортно без друзей около 4 % всех опрошенных. Большинство опрошенных респондентов находят друзей в своей образовательной организации (53 %), наличие друзей в своей студенческой группе подтвердили 26 % опрошенных, у 29 % опрошенных друзья учатся в других образовательных организациях своего города и других городах страны. Теплые и дружеские отношения с одногруппниками отмечают 61 % испытуемых, 19 % респондентов, что в студенческой группе им не всегда комфортно, отметили 8 % из числа респондентов не общается со своими одногруппниками, 7 % респондентов занимает обособленную позицию в студенческой группе.

Выявленные особенности социально-психологического развития талантливых обучающихся могут сказываться на эмоциональном благополучии, профессиональном развитии и саморазвитии данной категории, в связи с чем важно обращать внимание на организацию социально-педагогической работы в условиях вуза.

Заключение. Выявленные результаты исследования в целом свидетельствуют о ряде значимых социально-психологических характеристик талантливых обучающихся, среди которых высокий уровень коммуникативных и организаторских способностей, высокий уровень коммуникативного контроля, вариативность стилей мышления, наличие близких по духу людей и друзей, но в то же время важно замечать и тот факт, что среди опрошенных молодых людей, имеющих весомые достижения, являющихся победителями и призерами различных конкурсов и олимпиад присутствует низкий и ниже среднего уровень коммуникативных способностей (6 % опрошенных), а высокий коммуникативный контроль может свидетельствовать о трудностях эмоциональной саморегуляции, также в результате исследования мы видим, что у некоторых талантливых обучающихся есть трудности во взаимоотношениях со сверстниками, отсутствие друзей.

Работа преподавателя вуза часто сосредоточена на образовательных успехах обучающихся, в связи с чем не всегда обращается внимание на организацию деятельности по преодолению личностных затруднений талантливых обучающихся. В связи с этим социально-педагогическая деятельность с талантливыми обучающимися может быть реализована в ряде направлений [3]:

- изучение личностных особенностей талантливых обучающихся, возможных сложностей не только обучения, но и социально-психологического развития;
- разработка и реализация социально-педагогических программ по работе с талантливыми обучающимися, связанных развитием социальной активности, коммуникацией, командообразованием, закреплением навыков взаимодействия;
- содействие в построении образовательной траектории талантливых студентов;
- повышение внимания к межличностному общению и взаимодействию, в том числе с обучающимися, имеющими менее выраженные организаторские и коммуникативные способности.

Практическая значимость результатов исследования, представленных в статье. Представленные результаты были использованы нами при организации эксперимента, направленного на изучение особенностей социально-психологического развития талантливых обучающихся, разработки методических рекомендаций по преодолению трудностей социального развития талантливой молодежи.

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, проект № 23-28-01034.

Литература

1. Атаева А.Г. Проблемы талантливой молодежи в городах России / А.Г. Атаева. – URL: www.isei-emm.ucoz.ru/1.14.doc/ (дата обращения: 12.03.2024).
2. Государственная молодежная политика в России: социально-психологические основания и технологии реализации / под общ. ред. С.Ю. Поповой. – М.: Аквилон, 2019. – 448 с.
3. Грушецкая И.Н. Особенности решения задач социализации одаренными детьми и талантливой молодежью в организациях различного типа / И.Н. Грушецкая; под ред. М.И. Рожкова. – Кострома: Костромской государственный университет, 2022. – 204 с.
4. Грушецкая И.Н. Преодоление и предупреждение проблем развития одаренных детей и талантливой молодежи в условиях профессионального образования: учебно-методическое пособие / И.Н. Грушецкая, О.С. Щербинина. – Кострома: Костромской государственный университет, 2023. – 100 с.
5. Щербинина О.С. Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: теоретико-методические основания / О.С. Щербинина; под ред. М.И. Рожкова. – Кострома: Костромской государственный университет, 2021. – 297 с.

УДК 378

**В.Б. Данкова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ИССЛЕДОВАНИЕ ВИДОВ ЭМОЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Социальный заказ высшего образования, нацеленный на формирование творческой личности в научно-исследовательской деятельности, поставил еще одну важную задачу для исследования – изучение видов эмоций студентов в результате их теоретико-практической подготовки на всех этапах обучения в вузе. Это продиктовано тем, что виды

эмоций представляют собой комплекс эмоциональных состояний, вызывающих различный спектр переживания, как эмоциональную устойчивость личности для самоуправления и саморазвития в профессиональной сфере. **Цель исследования:** выявить и комплексно рассмотреть виды эмоций студентов в научно-исследовательской деятельности, которые позволяют развивать саморегуляцию личности. **Методы исследования:** ведущим в исследовании является опрос обучающихся с помощью метода анкетирования, что обеспечивает ранжирование степени выраженности видов эмоций будущих педагогов в научно-исследовательской деятельности. В эмпирическом исследовании приняли участие 85 студентов Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета различных лет обучения, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»). В статье представлены **эмпирические результаты** по выявлению видов эмоций будущих педагогов дошкольных организаций в научно-исследовательской деятельности, которые позволяют управлять научно-исследовательским познанием и преобразованием профессиональной действительности в процессе решения профессионально-педагогических проблем, что в свою очередь обеспечивает студентам профессиональное становление. **Практическая значимость** заключается в использовании выявленных особенностей видов эмоций будущих педагогов дошкольных образовательных организаций в научно-исследовательской деятельности, иллюстрирующих целесообразность для дальнейшего создания психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе на всех этапах обучения в профессиональном становлении творческой личности.

Ключевые слова: виды эмоций, научно-исследовательская деятельность, будущие педагоги дошкольных организаций, научное исследование, творческая личность.

*V.B. Dankova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

STUDY OF THE TYPES OF EMOTIONS OF FUTURE TEACHERS IN RESEARCH ACTIVITIES

Abstract. The social order of higher education, aimed at the formation of a creative personality in research activities, has posed another important task for research: studying the types of emotions of students as a result of their theoretical and practical training at all stages of study at the university. This is dictated by the fact that types of emotions represent a complex of emotional states that cause a different range of experiences, such as the emotional stability of an individual for self-management and self-development in the professional sphere. **The purpose of the study** is to identify and comprehensively consider the types of emotions of students in research activities, which allow the development of personal self-regulation. **Research methods:** the lead in the study is a survey of students using a questionnaire method, which provides a ranking of the degree of expression of the types of emotions of future teachers in research activities. The empirical study involved 85 students of the Institute of Psychology and Education of the Kazan (Volga Region) Federal University of various years of study, studying in the direction of preparation “Pedagogical education” (profile “Preschool education”). The article presents **empirical results** on identifying the types of emotions of future teachers of preschool organizations in research activities, which allow them to manage research knowledge and transform professional reality in the process of solving professional pedagogical problems, which in turn provides students with professional development. **The practical significance** lies in the use of the identified features of the types of emotions of future teachers of preschool educational organizations in research activities, illustrating the feasibility for the further creation of psychological and pedagogical support in the educational process at all stages of training in the professional development of a creative personality.

Keywords: types of emotions, research activities, future teachers of preschool organizations, scientific research, creative personality.

Введение. В настоящее время быстро изменяются требования к творческой личности с позиции исследователя в процессе обучения, куда включены такие важные качества, как открытость новому знанию, стремление к достижениям и успеху, эмоциональная устойчивость, стремление к системному видению педагогической действительности [1] и т. п.

Одним из требований является эмоциональная устойчивость будущего педагога, определяющаяся как готовность к распознаванию эмоций для самоуправления эмоциональными состояниями [8] в нашем случае в научно-исследовательской деятельности. При этом саморегуляция личности в научно-исследовательской деятельности студентов – будущих педагогов позволяет им самостоятельно управлять изучением и преобразованием педагогической действительности в процессе решения профессионально-педагогических проблем.

Теоретический анализ литературы. Само понятие «эмоция» используется в различных науках, чаще всего в психологии, как отражение индивидуумом оценочного отношения к реальным или возможным ситуациям, в том числе к объективному миру. Для нашей работы важной представляется идея о том, что при выполнении научно-педагогического исследования необходимо изучить виды эмоций, т. е. взгляд на эмоции по их направленности на тот или иной объект с учетом его содержания [5]. Например, А.Н. Лук [5] выделяет три группы эмоций: эмоциональное отношение индивидуума к поведению других людей и к своему собственному (в нашем исследовании – радость), интеллектуальные чувства как переживания, обеспечивающие познание и интеллектуальную деятельность индивидуума и влияющие на него (в нашем исследовании – успех и счастье), эстетические эмоции, определяющие восприятие прекрасного, трагического в социуме, а также в межличностных отношениях (в нашем исследовании – удовольствие, боязнь и опасение). N.C. Hall [9] описывает потенциал эмоции обучающихся, который варьируется от глобальных конструкторов (вовлеченность, удовлетворение) до отдельных переживаний (надежда, благодарность) в отношении личности, а также саморегуляция, настойчивость и контекстуальные переменные (самосострадание, устойчивость).

В работе С.И. Брызгаловой [1] ядро личности, обеспечивающее степень выраженности эмоций, описывается как отношение студента к научно-исследовательской деятельности и творческим качествам индивидуума. В исследовании М.М. Keller и его коллег [10] эмоции представляют собой неотъемлемую часть учебной жизнедеятельности (в нашем случае – научно-исследовательской деятельности). При этом авторы отмечают, что эмоции являются взаимозависимыми и неразделимы при определении у студентов экспрессивного поведения и их отношений с окружающей образовательной средой. М.М. Keller и его коллеги подчеркивают, что эмоция рассматривается, как мотивационная тенденция учебного познания, которая обеспечивает получение педагогического образования и профессиональное самоопределение. В работе С.В. Несыной и Е.В. Потменской [6] рассматривается эмоциональная сфера будущих педагогов дошкольного образования, как мощный регулятор профессионального поведения и педагогической деятельности индивидуума.

Таким образом, можно заметить значительный рост внимания ученых к проблеме исследования видов эмоций студентов (в нашем случае это связано с научно-исследовательской деятельностью) как к весьма актуальной и практически значимой. В то же время необходимо отметить, что в публикациях, посвященных этой проблеме, в рамках исследований мало внимания «уделено» обоснованию и диагностике видов эмоций студентов – будущих педагогов дошкольных организации в научно-исследовательской деятельности, направленных на формирование саморегуляции личности, обеспечивающей самостоятельное управление и изучение преобразования педагогической действительности в процессе решения профессионально-педагогических проблем в теоретико-практической подготовке в процессе обучения в вузе.

Цель исследования. На основе данных комплексного эмпирического исследования выявить и проанализировать виды эмоций студентов по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование»). Постановка такой цели ориентирует нас на выявление особенностей отношения студента к научно-исследовательской деятельности, которые позволяют развивать саморегуляцию творческой личности.

База исследования. В комплексном эмпирическом исследовании, проведенном в марте 2024 г., приняли участие 85 студентов бакалавриата различных лет обучения Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

Методы и методики исследования. Для проведения исследования был использован метод анкетирования, который позволяет ранжировать степень выраженности видов эмоций при выполнении научно-исследовательской деятельности по опроснику С.И. Брызгаловой [1]. Анализ проблемы позволил охарактеризовать переживания студентов непосредственно в процессе выполнения научно-педагогического исследования. Диагностический инструментальный состоял из трех видов эмоций, для каждой из которых предлагалось отметить степень выраженности в соответствии с рангом ответов при выполнении научно-педагогического исследования:

I ранг – минимальная степень выраженности;

II ранг – средняя степень выраженности;

III ранг – максимальная степень выраженности.

Тем не менее, согласно данным, *эмоции в научно-исследовательской деятельности* будущих педагогов рассматриваются как комплекс эмоциональных состояний, вызывающих различный спектр переживаний и направленных на формирование позитивного отношения к научному исследованию.

Боязнь неудачи, неуверенность, опасения. Данные эмоции выражаются в эмоциональной неустойчивости, неспособности к саморегуляции психических состояний. Обучающемуся трудно контролировать собственное эмоциональное состояние в процессе выполнения научно-исследовательской деятельности при обучении в вузе.

Надежда на успех, ожидание успеха. Эмоции, являющиеся важнейшим мотиватором при выполнении обучающимся научно-исследовательской деятельности и основой для формирования позитивного отношения к исследованию. При этом он понимает проблему, условие и требование, которой определяет собой педагогическая ситуация, возникающая в профессиональной деятельности с дошкольниками и их родителями, а исследование обеспечивает развитие у студентов определенных исследовательских умений для нахождения новых путей решения этих проблем, а также помогает переосмыслить пути для достижения положительного результата личности.

Радость, удовольствие, счастье. Для их достижения необходим профессионально-педагогический смысл, отражающийся в позитивном отношении к научно-исследовательской деятельности и обеспечивающий связь профессиональных мотивов личности с объективной сущностью в научном исследовании (например, определить «зону ближайшего развития ребенка», а именно суметь качественно развести актуальный уровень развития ребенка, который проявляется в его индивидуальной деятельности, и более высокий уровень развития, реализуемый развивающейся личностью лишь в рамках совместной деятельности со взрослым или сверстниками, выступая как «область не созревших, но созревающих процессов»).

Для обработки данных опросника в баллах мы использовали распределение на процентной шкале.

Результаты исследования. Результаты диагностики комплексного эмпирического исследования видов эмоций студентов при осуществлении научно-исследовательской деятельности, представлены в табл. 1.

Таблица 1

**Результаты диагностики видов эмоций студентов
при осуществлении научно-исследовательской деятельности**

Ранг	Виды эмоций		
	Боязнь неудачи, неуверенность, опасения	Надежда на успех, ожидание успеха	Радость, удовольствие, счастье
<i>1 курс</i>			
I	6 человек (37,5 %)	7 человек (43,75 %)	2 человек (12,5 %)
II	8 человек (50 %)	6 человек (37,5 %)	6 человек (37,5 %)
III	2 человек (12,5 %)	3 человек (18,75 %)	8 человек (50 %)
<i>2 курс</i>			
I	12 человек (54,6 %)	5 человек (22,73 %)	5 человек (22,73 %)
II	5 человек (22,73 %)	12 человек (54,6 %)	2 человек (9,09 %)
III	5 человек (22,73 %)	5 человек (22,73 %)	15 человек (68,18 %)
<i>3 курс</i>			
I	8 человек (26,7 %)	8 человек (26,7 %)	6 человек (20 %)
II	16 человек (53,3 %)	9 человек (30 %)	9 человек (30 %)
III	6 человек (20 %)	13 человек (43,3 %)	15 человек (50 %)
<i>4 курс</i>			
I	3 человек (17,65 %)	6 человек (35,29 %)	5 человек (29,41 %)
II	5 человек (29,41 %)	2 человек (11,76 %)	2 человек (11,76 %)
III	9 человек (52,94 %)	9 человек (52,94 %)	10 человек (58,82 %)

Как видно из табл. 1, у студентов первого курса доминируют следующие виды эмоций: надежда на успех, ожидание успеха – у 43,75 % обучающихся (7 человек), радость, удовольствие, счастье – у 50 % обучающихся (8 человек), что свидетельствует о начале формирования научно-исследовательского опыта в процессе преобразования педагогической действительности при решении профессионально-педагогических проблем в сфере дошкольного образования.

Результаты студентов второго курса указывают на то, что для них наиболее важными эмоциями являются радость, удовольствие и счастье, что выявлено у 68,18 % обучающихся (15 человек). Это позволяет выстроить стратегию развития, обеспечивающую связь профессиональных мотивов личности с объективной сущностью в научном исследовании и при планировании научно-исследовательской деятельности, что, в свою очередь, предоставляет студентам возможность участвовать в конференциях Казанского федерального университета и олимпиадах, конференциях российского и международного уровней. Например, студенты группы в полном составе принимали участие в III Международной студенческой дистанционной олимпиаде по дошкольной педагогике Сургутского государственного педагогического университета и Барановичского государственного университета. В процессе участия в данных мероприятиях они проходят теоретический конкурс и выполняют практические задания, получая удовлетворение от позитивного отношения к научно-исследовательской деятельности, получая уверенность в возможной самореализации в профессии уже на этапе обучения в вузе.

Что касается студентов третьего курса, то у них доминируют такие эмоции, как боязнь неудачи, неуверенность, опасения, что выявлено у 53,3 % обучающихся (16 человек). По нашему мнению, эти данные свидетельствуют о том, что на данном этапе студентам трудно контролировать собственное эмоциональное состояние ввиду сложной процессной деятельности. Ввиду того, что научно-исследовательская деятельность обучающихся предполагает защиту выпускной квалификационной работы в форме стартап-проекта, они определяются с темой исследования и выбирают научного руководителя выпускной квалификационной работы. При этом студенты испытывают затруднения с поиском идей для стартап-проекта, самостоятельно решают соответствующие организационные вопросы, поэтому у них должна быть гарантированная возможность перейти на обычную форму защиты в случае неудачи разработки стартап-проекта.

У студентов четвертого курса преобладают такие эмоции, как радость, удовольствие, счастье, что выявлено у 58,82 % обучающихся (10 человек). Это, по нашим наблюдениям, обусловлено тем, что студенты уже нацеливаются на преддипломную практику и готовят результаты экспериментальных данных научного исследования, что мотивирует обучающихся с учетом их интересов к дальнейшим достижениям через самосовершенствование и самообразование в магистратуре либо в профессиональной деятельности в сфере дошкольного образования.

Кроме перечисленного выше, для большинства курсов средним весомым показателем является показатель «боязнь неудачи, неуверенность, опасения» как

один их параметров эмоциональной неустойчивости, неспособности к саморегуляции психических состояний, так как обучающимся трудно контролировать собственное эмоциональное состояние. Наличие этого показателя свидетельствует о том, что студент испытывает необходимость в общении с научным руководителем и студентами группы для регулирования своих эмоций при осуществлении научно-исследовательской деятельности [4].

Завершая описание комплексного эмпирического исследования по изучению видов эмоций студентов в научно-исследовательской деятельности, необходимо отметить, что полученные результаты согласуются с выводами работ других ученых. Так, Н.А. Просолупова, М.Г. Сергеева, Е.А. Мраченко, И.С. Самохин [7] отмечают, что эмоции в научно-исследовательской деятельности являются активным побудителем для решения педагогических задач с позиции исследователя, способствующих саморегуляции профессиональной деятельности. В работе Е.В. Везетиу [2] подчеркивается, что с помощью саморегуляции в научно-исследовательской деятельности обучающийся учится планировать научное исследование для управления своим временем, в том числе регулировать свои эмоции в профессиональных ситуациях. В исследовании G. Kelchtermans, A. Deketelaere [11] описывается, что эмоции студентов играют важную роль в профессиональном образовании и обучении при выполнении научно-исследовательской деятельности, в которой осуществляется процесс становления будущих педагогов.

Таким образом, комплексное эмпирическое исследование видов эмоций студентов в научно-исследовательской деятельности указывает на то, что студентам требуются педагогическая поддержка и мотивация со стороны академического сообщества для становления их личности на всех этапах обучения в вузе.

Заключение. В ходе проведенного исследования были выявлены следующие особенности видов эмоций студентов в научно-исследовательской деятельности: у студентов первого курса доминируют надежда на успех, ожидание успеха – у 43,75 % обучающихся (7 человек), радость, удовольствие, счастье – у 50 % обучающихся (8 человек), что указывает на необходимость в научно-исследовательском познании, в межличностном общении с преподавателями в учебном процессе, на основе которого формируется эмоциональная устойчивость при решении профессионально-педагогических проблем. Результаты студентов второго курса указывают на то, что для них наиболее важными эмоциями являются радость, удовольствие и счастье, что выявлено у 68,18 % обучающихся (15 человек), что позволяет студентам выстроить стратегию развития, обеспечивающую им связь профессиональных мотивов личности с объективной сущностью в научном исследовании и при планировании научно-исследовательской деятельности. У студентов третьего курса эмоциональное состояние является регулятором педагогического поведения и профессиональной деятельности, что обеспечивает им самостоятельное и продуктивное позиционирование себя как исследователей при теоретико-практической подготовке в процессе обучения в вузе. У обучающихся четвертого курса такие эмоции, как радость, удоволь-

ствие, счастье, обеспечивают им самореализацию и мотивацию возможного обучения на следующей ступени образования – в магистратуре, либо в самостоятельной трудовой деятельности в сфере дошкольного образования.

Продолжение исследования может быть направлено на разработку практических мер и методов решения обсуждаемой проблемы. При этом будут учтены результаты проведенного исследования, описанного в данной статье.

Литература

1. Брызгалова С.И. Формирование готовности учителя к педагогическому исследованию: дис. ... д-ра пед. наук / С.И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 542 с.
2. Везетиу Е.В. Студенческие научные объединения как способ проявления образовательной инициативы будущих педагогов / Е.В. Везетиу // *Актуальные вопросы развития современного общества, экономики и профессионального образования*. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 94–101.
3. Веретенникова В.Б. Самооценка творческих качеств личности будущих педагогов в научно-исследовательской деятельности / В.Б. Веретенникова // *Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения*. – 2024. – № 2. – С. 39–50.
4. Веретенникова В.Б. Исследование потребностей в научно-исследовательской деятельности будущих педагогов / В.Б. Веретенникова // *VIII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции (Казань, 22–24 марта 2024 г.)* / отв. ред.: Е.В. Асафова, И.И. Голованова, Э.Г. Галимова, Н.В. Телегина. – Казань: Издательство Казанского университета, 2024. – С. 540–543.
5. Лук А.Н. Эмоции и личность / А.Н. Лук. – М.: Знание, 1982. – 175 с.
6. Несына С.В. Динамика эмоциональной сферы студентов – будущих педагогов дошкольного образования / С.В. Несына, Е.В. Потменская // *Перспективы науки*. – 2019. – № 10. – С. 95–98.
7. Просолупова Н.А. Роль математического образования в формировании готовности к научно-исследовательской деятельности будущих специалистов социально-экономической сферы / Н.А. Просолупова, М.Г. Сергеева, Е.А. Мраченко и др. // *Научный диалог*. – 2017. – № 10. – С. 334–354.
8. Савченков А.В. Развитие эмоциональной устойчивости будущих педагогов в высшем учебном заведении: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.В. Савченков. – Челябинск, 2010.
9. Hall N.C. An overview of research on emotions in Asian learners and educators: Implications and future directions / N.C. Hall // *The Asia-Pacific Education Researcher*. – 2019. – Vol. 28. – P. 363–370.
10. Keller M.M. Exploring teacher emotions: A literature review and an experience sampling study / M.M. Keller et al. // *Teacher Motivation*. – 2014. – P. 69–82.
11. Kelchtermans G. The emotional dimension in becoming a teacher / G. Kelchtermans, A. Deketelaere // *International Handbook of Teacher Education: Vol. 2*. – 2016. – P. 429–461.

*А.Д. Даутова, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия
А.Н. Шакирова, учитель,
МБОУ «Гимназия № 6»,
г. Казань, Россия*

АНАЛИЗ РАСПРОСТРАНЕННОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Проблема исследования. Согласно Указу Президента Российской Федерации, искусственный интеллект (ИИ) является одной из самых важных технологий, и уже сейчас благодаря ИИ происходит повышение качества образования [5]. Внедрение ИИ в образовательную среду предъявляет новые требования к соответствующим заинтересованным сторонам, особенно к учителям, которые управляют процессом преподавания и обучения. Поэтому важно понимать, насколько учителя готовы взаимодействовать с новыми информационными технологиями [2]. Компьютерные системы, обладающие искусственным интеллектом, взаимодействуют с миром, используя возможности (например, распознавание речи) и интеллектуальное поведение, которые мы по сути считаем почти человеческими. В основе искусственного интеллекта в образовании лежит научная цель — сделать знания, которые часто остаются неявными, вычислительно точными и явными. Другими словами, искусственный интеллект не только является двигателем многих «умных» образовательных технологий, но и мощным инструментом, позволяющим открыть то, что иногда называют «черным ящиком обучения», давая нам более детальное понимание того, как на самом деле происходит обучение. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ распространенности технологий искусственного интеллекта в образовательной среде. В данной работе нами были использованы следующие **методы исследования**: анонимное анкетирование обучающихся и педагогических работников образовательной организации по составленному нами опроснику. Данное исследование направлено на выявление отношения анкетизируемых к применению технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе и выявления опыта его использования как учителями, так и учащимися. Анкетирование проводилось в дистанционном режиме с использованием информационных технологий; количество участников 200 человек. **Выводы и рекомендации.** Приведенные в исследовании результаты, могут помочь определить некоторые направления развития технологий искусственного интеллекта (ИИ), которые будут использоваться в современном образовании.

Ключевые слова: опыт, искусственный интеллект, цифровые образовательные ресурсы, цифровая дидактика, современный педагог, образовательная организация.

*A.D. Dautova, Assistant,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia
A.N. Shakirova, Teacher,
MBEI "Gymnasium No. 6",
Kazan, Russia*

ANALYSIS OF THE PREVALENCE OF AI TECHNOLOGIES IN THE EDUCATION ENVIRONMENT

Abstract. Research problem. According to the decree of the President of the Russian Federation, artificial intelligence is one of the most important technologies, and already now the quality of

education is also improving [5]. The implementation of artificial intelligence (AI) into the educational environment places new demands on relevant stakeholders, especially teachers who manage the teaching and learning process. Therefore, it is important to understand how ready teachers are to interact with new information technologies [2]. Computer systems with artificial intelligence interact with the world using capabilities (such as speech recognition) and intelligent behavior that we consider almost human. At the core of artificial intelligence in education is the scientific goal of making knowledge that often remains tacit, computationally accurate and explicit. In other words, not only is artificial intelligence the engine behind many smart education technologies, but it is also a powerful tool for opening up what is sometimes called the “black box of learning”, giving us a more detailed understanding of how learning actually happens. Based on the above, **the purpose of the study** is to analyze the prevalence of artificial intelligence technologies in the educational environment. In this work, we used the following **research methods**: an anonymous survey of students and teaching staff of an educational organization using a questionnaire we compiled. This study is aimed at identifying the attitude of respondents to the use of artificial intelligence technologies in the educational process and identifying the experience of its use by both teachers and students. The survey was conducted remotely using information technology; number of participants 200 people. **Conclusions and recommendations.** The results presented in the study can help determine some directions for the development of artificial intelligence (AI) technologies that will be used in modern education.

Keywords: experience, artificial intelligence, digital educational resources, digital didactics, modern teacher, educational organization.

Введение. Внедрение искусственного интеллекта в образовательную сферу является захватывающим, но в то же время и немного пугающим явлением, которое таит в себе большой потенциал как для его использования в образовании в целом, так и для улучшения качества обучения учащихся, а также помощи учителям. Прежде чем говорить что-то о внедрении ИИ в школы, необходимо понимать, что научно-фантастические сценарии взаимодействия учащихся и искусственного интеллекта, в которых компьютеры и роботы обучают наших детей и заменяют учителей, лишь воображаемое будущее, которое может и не произойти в реальности [1].

Искусственный интеллект развивается день ото дня. И уже не раз применительно к сфере образования поднимается вопрос – может ли машина заменить учителя?

Учитывая современные темпы развития информационных технологий, специалистам в области IT удалось обучить компьютер самостоятельно генерировать ответы на вопросы и при этом самообучаться. Алгоритм обучения компьютера основывается на повторении и запоминании частых вопросов и ответов на них, они лишь копируют возможное поведение человека в информационном пространстве, в связи с этим внедрение искусственного интеллекта все еще имеет ряд ограничений [3]. Технологии ИИ на сегодняшний день не владеют тем уровнем компетенций, которыми обладает учитель, поэтому искусственный интеллект может стать серьезным подспорьем в повышении квалификации любого учителя.

Теоретический анализ литературы. В связи с Указом Президента Российской Федерации о развитии сфер внедрения ИИ сфера образования также ощутила на себе влияние информационных систем с применением искусствен-

ного интеллекта [5]. К сожалению, ученые так и не пришли к однозначному ответу на вопрос «Что же такое искусственный интеллект?» Вероятно, что проблема этого вопроса заключена в различных взглядах на сферу применения инновационных технологий. Каждый исследователь имеет возможность самостоятельно обозначать понятие искусственного интеллекта в зависимости от целей его исследований или методов, которые он использует при построении моделей взаимодействия искусственного интеллекта с окружающей средой. Эти вопросы о том, что такое ИИ, существуют именно потому, что разработка ИИ еще не завершена. Они полностью исчезнут, когда машина действительно станет такой, какой ее себе представляли писатели-фантасты.

Большинство практиков согласны с двумя основными целями ИИ. Основная цель – создать интеллектуальную машину. Вторая цель – узнать о природе интеллекта. В основе обеих целей лежит потребность в определении интеллекта. Люди, занимающиеся искусственным интеллектом, любят говорить об интеллектуальных машинах, но, когда дело доходит до этого, существует очень мало согласия относительно того, что именно представляет собой интеллект [4].

Анализ публикаций различных научных баз, в том числе Web of Science и Scopus, показал, что вопросами изучения применения искусственного интеллекта в сфере образования занимаются как отечественные ученые (Ю.И. Журавлев, П.В. Казаков, В.А. Шкаберин, А.И. Ракитов, Т.В. Щукина, О.А. Пырнова, Л.Ф. Лукманова и др.), так и зарубежные (E. Eiriksdottir, H. Crompton, D. Song, V. Vonami, Z. Sun, M. Breiners, M. Gallagher и др.).

Целью исследования является осуществить анализ распространенности технологий искусственного интеллекта в образовательной среде.

База исследования. В исследовании приняли участие 200 человек, из которых 60 % – учащиеся, 37 % – педагоги образовательного учреждения и 3 % – руководство МБОУ «Гимназия № 6».

Методы и методики исследования. В данной работе нами были использованы следующие методы исследования: анонимное анкетирование обучающихся и педагогических работников образовательной организации по составленному нами опроснику. Целью проведенного нами анкетирования было выявить актуальный опыт использования искусственного интеллекта и возможные направления его использования в образовательном процессе школы. Опрос респондентов проводился в дистанционном формате с использованием системы Google Forms.

В результате проведенного нами **исследования** мы получили массив данных, основанный на реальном опыте использования искусственного интеллекта каждым респондентом. Проанализировав ответы респондентов, мы пришли к следующим выводам:

1. Основываясь на собранных данных, можно с уверенностью сказать, что 98 % опрошенных нами на момент анкетирования респондентов были знакомы с понятием «искусственный интеллект» или хотя бы слышали о нем. 2 % опрошенных столкнулись с данным понятием впервые.

2. Как видно на рис. 1, отвечая на вопрос «Какие инструменты ИИ вам знакомы?», респонденты назвали самыми популярными следующие инструменты, использующие ИИ в процессе своей работы, – умные колонки (почти 75 %), ChatGPT (36 %), развлекательный сайт «Загадки Акинатора» (26 %).

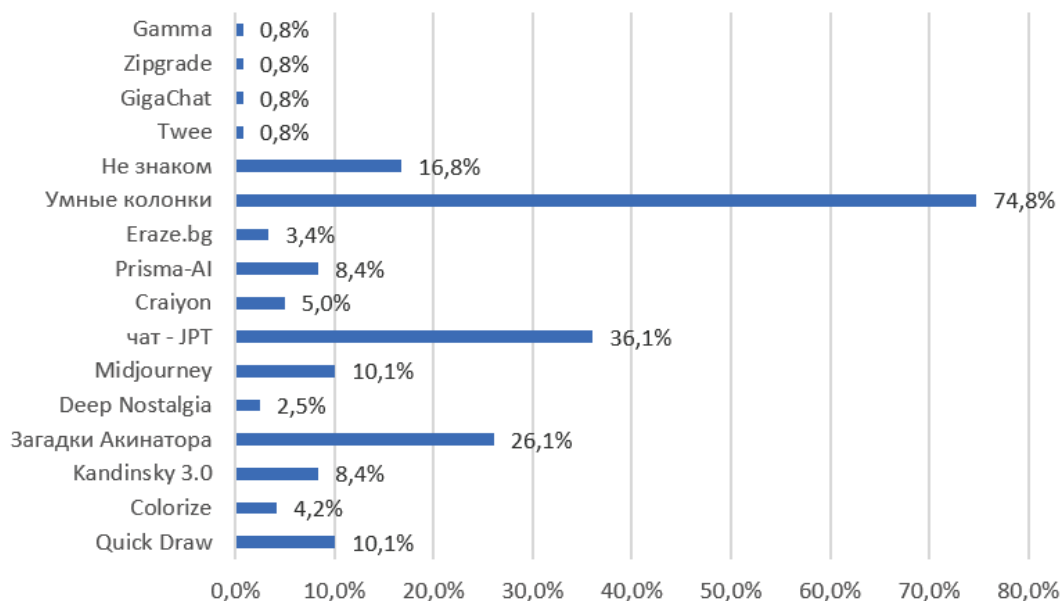


Рис. 1. Анализ осведомленности респондентов о существовании инструментов ИИ

3. Как видно на рис. 2, популярными сферами использования технологий искусственного интеллекта среди опрошенных являются: для личного пользования (58 %), для учебы (18,5 %), для работы (10,9 %).

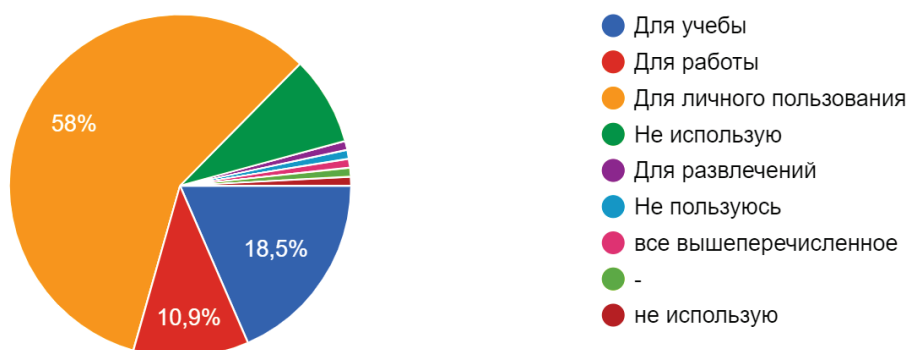


Рис. 2. Результат опроса о направлениях использования ИИ

4. Интересным для нашего исследования стал вопрос «Сможет ли искусственный интеллект заменить учителя?» Так, среди опрошенных 82 % считают, что ИИ не может или «пока» не имеет возможности заменить учителя в образовательной организации, а 18 % считают, что ИИ уже может заменить учителя или же заменяет его частично. Лишь 12 % опрошенных педагогов были согласны с мыслью о замене учителя искусственным интеллектом, остальные 88 % были

категорически против. Среди опрошенных учащихся от 7 до 18 лет ситуация обстоит немного по-другому – уже 30 % опрошенных были согласны, что ИИ имеет такую возможность, а 70 % с этим не согласны.

5. Исследуя вопрос о возможностях применения искусственного интеллекта в образовательной организации мы задались вопросом какие преимущества и трудности могут возникнуть в процессе внедрения данной технологии в профессиональную деятельность педагогов и образовательную деятельность учащихся. Исходя из данных рис. 3, можно сделать вывод, что участники анкетирования самой главной трудностью внедрения искусственного интеллекта в образовательную среду назвали отсутствие взаимной коммуникации ученика и учителя, причем данной точки зрения придерживаются 22 % учащихся и 19 % учителей. А самым главным преимуществом опрошенные назвали быстроту в использовании, описывая ее как быстрый отклик на предъявленный запрос (рис. 4). Не менее популярным был ответ, что ИИ является передовой технологией, которая, согласно указу президента России, внедряется во все сферы деятельности современного общества.

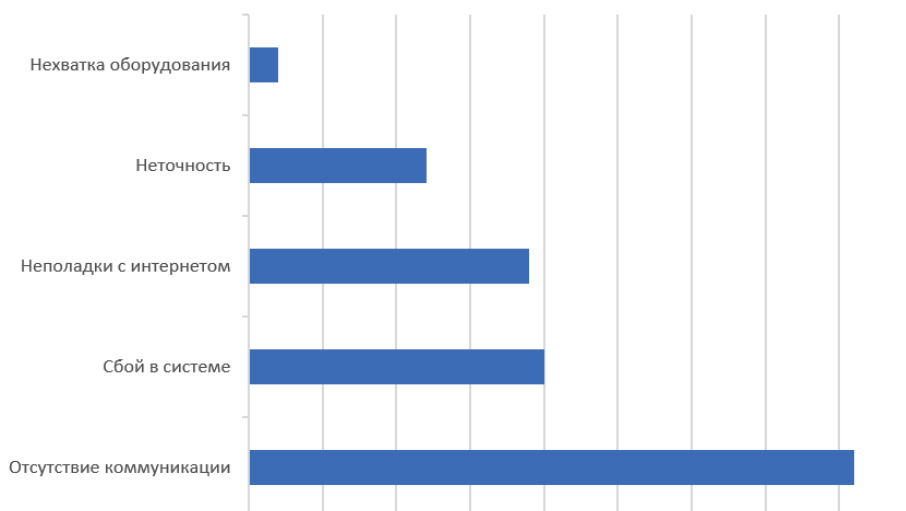


Рис. 3. Распространенность трудностей внедрения ИИ, по мнению респондентов

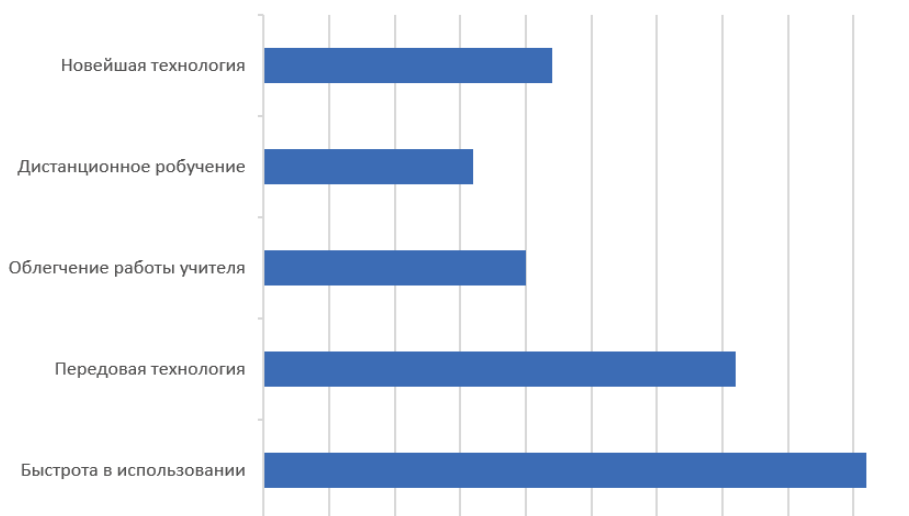


Рис. 4. Распространенность преимуществ внедрения ИИ, по мнению респондентов

6. После выделения преимуществ и трудностей внедрения ИИ в образовательную среду, респондентам было предложено выбрать, в каком формате они бы предпочли проходить образовательную программу? Результаты опроса представлены на рис. 5.

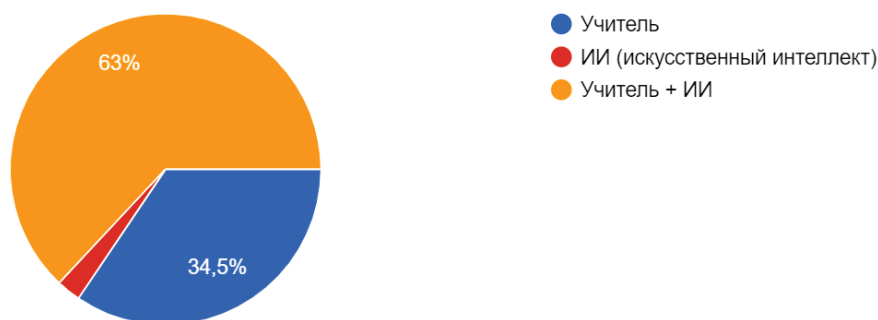


Рис. 5. Результат опроса о формате прохождения образовательной программы

Заключение. Исходя из полученных в ходе опроса данных, можно сказать, что искусственный интеллект является на сегодняшний день лишь новейшей технологией, которая у всех на слуху. В реальности ситуация в образовательных учреждениях обстоит таким образом, что перед внедрением ИИ в образовательную среду необходимы большие вложения в развитие этой среды для полного овладения ИИ как педагогическими работниками, так и обучающимися.

В связи с этим мы считаем, что для достижения соответствующего уровня овладения технологиями искусственного интеллекта необходимо:

1) проводить курсы повышения квалификации или переподготовки педагогических работников по направлению применения ИИ в различных направлениях профессиональной деятельности;

2) внедрить в образовательный курс предмета «Информатика» темы для изучения искусственного интеллекта обучающимися образовательных организаций;

3) организовывать семинары и мастер-классы педагогических работников для повышения их вовлеченности по внедрению технологий ИИ в педагогическую деятельность, а также с целью передачи опыта использования ИИ на уроках.

Литература

1. Аксентов В.А. Использование искусственного интеллекта в образовании / В.А. Аксентов // *Вестник науки*. – 2023. – Т. 4. – № 2 (59). – С. 210–212.

2. Лебедева Т.Н. Формирование цифровой культуры педагога средствами массовых открытых онлайн-курсов / Т.Н. Лебедева, О.Р. Шефер, С.В. Крайнева и др. // *Вестник Мининского университета*. – 2022. – Т. 10. – № 3.

3. Пантюхин О.И. Перспективные направления использования искусственного интеллекта в образовании / О.И. Пантюхин // *Актуальные проблемы инфотелекоммуникаций в науке и образовании: материалы конференции*. – 2021. – С. 279–284.

4. Рубцова В.А. Искусственный интеллект в образовании / В.А. Рубцова, Ж.В. Чайкина, И.А. Ромашова // *Качество в производственных и социально-экономических системах: материалы конференции*. – 2021. – С. 169–172.

5. Указ Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» (вместе с «Национальной стратегией развития искусственного интеллекта на период до 2030 г.») // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2019. – № 41. – Ст. 5700.

УДК 378.14.015.62

*М.Н. Дерикошма, заместитель директора по учебной работе,
КГУ «Гимназия № 120 имени М. Бегалина»,
г. Алматы, Казахстан*

*А.А. Кдырбаева, кандидат физико-математических наук, профессор,
Казахский национальный университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан*

*Е.В. Рябова, магистр педагогики,
Казахский национальный университет имени Абая,
г. Алматы, Казахстан*

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ШКОЛЕ В ПРОЦЕССЕ ПРЕДМЕТНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Аннотация. Проблема исследования. В современном обществе наблюдается растущий интерес к формированию информационной грамотности у всех слоев населения, причем цифровые технологии становятся ключевым элементом этого процесса. В условиях современности информационные технологии и цифровая трансформация играют важную роль в технологических изменениях, способствуя повышению конкурентоспособности как стран, так и наднациональных объединений. Поэтому формирование цифровых навыков и компетенций должно начинаться с самого начала образовательного процесса, включая начальную школу и даже дошкольное образование. В связи с этим перед педагогическим образованием ставится задача подготовки учителя нового формата, в которой превалирует практическая направленность образования, развиваются способности к самостоятельности в обучении, ответственности как ценности личности, духовно-нравственные качества. Такой преподаватель способен воспитать ученика, который готов к непрерывному обучению на протяжении всей жизни, постоянно обновляя свои знания, проявляя самостоятельность и творчество в решении задач. **Цель** данной статьи заключается в описании психолого-педагогических условий, способствующих формированию системы информационно-технологических компетенций педагога. **Методы:** анализ литературных источников по данной теме позволил провести детальное исследование существующих подходов и методов в области формирования информационно-технологических компетенций у будущих учителей начальной школы. Моделирование данного процесса на основе изученных материалов позволяет выявить основные тренды и направления, определить ключевые аспекты, которые могут оказать влияние на успешное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс. **Результаты:** полученные результаты исследования могут быть применены при разработке образовательных программ, методических рекомендаций и указаний по организации процесса формирования информационно-технологических компетенций учителя начальной школы.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, цифровые технологии, информатизация образования, медиатехнологии, профессиональные компетенции; компетентность.

*M.N. Derikoshma, Deputy Director for Academic Affairs,
KSU "Gymnasium No. 120 named after M. Begalin",
Almaty, Kazakhstan*

*A.A. Kdyrbaeva, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Professor,
Kazakh National University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan*

*E.V. Ryabova, Master of Pedagogy,
Kazakh National University named after Abay,
Almaty, Kazakhstan*

TO THE ISSUE OF FORMATION OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT SCHOOL IN THE PROCESS OF SUBJECT TRAINING OF FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. Research problem. *In modern society, there is a growing interest in building information literacy in all segments of the population, with digital technologies becoming a key element of this process. In the context of modernity, information technology and digital transformation play an important role in technological change, contributing to the competitiveness of both countries and supranational associations. Therefore, the formation of digital skills and competencies should start from the very beginning of the educational process, including elementary school and even preschool education. In this regard, teacher education is faced with the task of training a teacher of a new format, in which the practical orientation of education prevails, the ability to independence in learning, responsibility as a personal value, and spiritual and moral qualities are developed. This kind of teacher is able to educate a student who is ready for lifelong learning, constantly updating their knowledge, showing independence and creativity in problem solving. **The aim** of this article to describe the psychological and pedagogical conditions that contribute to the formation of a system of information-technological competencies of a teacher. **Methods:** analysis of literary sources on this topic allowed us to conduct a detailed study of existing approaches and methods in the field of formation of information-technological competencies of future elementary school teachers. Modeling of this process on the basis of the studied materials allows us to identify the main trends and directions, determine the key aspects that can influence the successful implementation of digital technologies in the educational process. **Results:** the research findings can be applied in the development of educational programs, methodological recommendations and guidelines for organizing the process of formation of information-technological competencies of an elementary school teacher.*

Keywords: *information and educational environment, digital technologies, informatization of education, media technologies, professional competencies; competence.*

Введение. В современном обществе наблюдается растущий интерес к формированию информационной грамотности у всех слоев населения, причем цифровые технологии становятся ключевым элементом этого процесса. В современных условиях информационные технологии и цифровая трансформация влияют на жизнь каждой из стран в целом и каждого отдельного гражданина в частности. В связи с этим необходимо способствовать формированию цифровых навыков и компетенций у участников социума с самого начала их образования, с начальной школы. Именно в начальных классах ученики знакомятся с основами работы в интернете, учатся искать, обрабатывать и интерпретировать информацию, представлять ее в различных форматах, получают сведения о базовых принципах сборки и программирования роботов, что способствует развитию их логических умений.

В связи с этим перед педагогическим образованием ставится задача подготовки учителя нового формата, в которой превалирует практическая направленность образования, развиваются способности к самостоятельности в обучении, ответственности как ценности личности, духовно- нравственные качества. Такой преподаватель способен воспитать ученика, который понимает необходимость непрерывного обучения на протяжении всей жизни, постоянного обновления своих знаний, проявляя самостоятельность и творчество в решении задач. Бесспорно, что современный этап развития общества требует высокого уровня цифровой компетенции учителя общего образования. Следовательно, целесообразно формировать и развивать эту компетенцию уже в высших учебных заведениях.

Материалы и методы. Осознание обществом важности развития человеческого капитала привело к увеличению научного интереса к вопросам воспитания нового поколения, основой чего является использование цифровых образовательных ресурсов. Один из ключевых стратегических документов, направленных на совершенствование экономики и образования в Казахстане, – это государственная программа «Цифровой Казахстан», принятая Указом Президента Республики Казахстан от 1 февраля 2010 г. № 922 в рамках стратегического плана развития страны до 2020 г. [2]. В контексте этой программы был реализован проект «Система электронного обучения» [5], целью которого было внедрение цифровых образовательных технологий на всех уровнях образования. Однако ожидаемых результатов этот проект не принес, так как не была полностью проработана Концепция электронного обучения. В связи с этим Постановлением Правительства Республики Казахстан от 28.03.2023 № 269 была утверждена Концепция цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникативных технологий и кибербезопасности на 2023–2029 гг. [4], в которой будут учтены новые подходы к подготовке преподавателей вуза.

Анализируя изученность проблемы, можно говорить, что в настоящее время проводятся исследования, посвященные созданию цифровой образовательной среды, позволяющей обучающимся проектировать индивидуальный образовательный маршрут. Российские и зарубежные исследователи L. Gaikhorst, J.J. Weishuzen, I.M. Korstjens, Г. Солдатова [6], Е. Зотова, М. Лебешева, В. Шляпников и др., а также казахстанские ученые Д.М. Джусубалиева [3], Б.Ж. Шарипов, Ш. Таубаева [7] и др. говорят о том, что информационная культура означает способность человека добывать, структурировать, сохранять, передавать и использовать информацию в процессе своей деятельности. Цифровая грамотность, в свою очередь, представляет собой набор знаний и умений, необходимых для безопасного и эффективного использования цифровых технологий и ресурсов Интернета. Рассмотрев взгляды авторов на проблему формирования цифровой грамотности, можно прийти к выводу, что на базе постоянно обновляемых средств телекоммуникаций и информационных технологий формирование общего научно-образовательного пространства связано с концепцией медиаобразования, т. е. процесс развития личности происходит с опорой на использование средств массовой коммуникации. По мнению ученых, личностное развитие пе-

дагога является одной из основных составляющих его профессиональной зрелости, а затем взаимодействия процессов саморазвития и целенаправленного формирования личностно-профессиональных качеств в условиях учебной среды. Ученые также подчеркивают, что современному педагогу крайне важно понимание направлений развития образования для достижения высокой результативности и эффективности работы.

В Институте педагогики и психологии Казахского национального педагогического университета имени Абая, на кафедре «Начальное образование», подготовка педагогов начального образования осуществляется в соответствии с требованием времени, с учетом расширенного применения цифровой образовательной среды. Реализуется потребность в активной интеграции информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с традиционными педагогическими методиками для совместного обогащения их возможностей. В программу обучения бакалавров включены такие дисциплины, как «ИКТ в преподавании дисциплин начального образования», «Инновационные технологии в начальном образовании». В процессе их изучения бакалавры овладевают следующими компетенциями:

1. Владение информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ): освоение основных навыков работы с компьютером, интернетом и программным обеспечением, умение использовать различные электронные ресурсы в обучении и преподавании.

2. Проектирование учебных материалов с использованием ИКТ: способность создавать интерактивные учебные материалы с использованием мультимедийных средств, навыки разработки электронных учебных курсов и презентаций.

3. Интеграция ИКТ в учебный процесс: умение адаптировать учебные программы для введения технологий в образовательный процесс, навыки подготовки и проведения уроков с использованием интерактивных досок, программного обеспечения и онлайн-ресурсов.

4. Развитие цифровой грамотности учеников: умение обучать учеников эффективному и безопасному использованию информационных и коммуникационных технологий, навыки оценки и развития цифровой компетентности учащихся.

5. Использование инновационных подходов в обучении: способность применять современные педагогические методики, такие как flipped classroom, blended learning и др., навыки разработки инновационных образовательных проектов и программ.

6. Критическое мышление и проблемное решение: умение анализировать эффективность использования технологий в обучении и искать пути их улучшения, навыки решения проблем, возникающих при использовании ИКТ в учебном процессе.

7. Сотрудничество и коммуникация: способность работать в команде и совместно создавать учебные материалы и проекты, навыки общения с коллегами, учениками и родителями через электронные средства связи.

Также в учебных планах 3–4 курсов представлены дисциплины «Практикум по формированию цифровой грамотности младших школьников» и «Прак-

тикум по созданию мультимедийных продуктов». Изучая эти дисциплины, студенты приобретают навыки создания мультимедийных продуктов (студенты знакомятся с инструментами и программным обеспечением для создания и редактирования мультимедийного контента) и проектирования интерактивных мультимедийных продуктов, учатся анализировать и оценивать мультимедийные продукты с точки зрения их эффективности, эстетической ценности и соответствия целям урока. Изучение данных предметов помогает студентам эффективно использовать современные технологии в своей педагогической практике, а также развивать ключевые навыки для успешной работы в области начального образования.

Результаты. Большое значение для ППС кафедры имеют партнерские отношения со школами, в которых наши студенты – будущие учителя проходят педагогическую практику. Одной из таких школ является лингвистическая гимназия № 120 имени М. Бегалина г. Алматы с углубленным изучением английского языка, коллектив которой под руководством заместителя директора по учебной работе М.Н. Дерикошмы, соавтора статьи, разработал перспективный пятилетний план развития гимназии, основной задачей которого является «создание модели цифрового образовательного пространства и эффективного партнерства с учащимися и родителями». Коллектив гимназии поставил цель – реализовать к концу 2028 г. разработанную модель цифровой образовательной среды, способствующей повышению количества учителей и учащихся, создающих медиапродукты (довести их количество до 80 %). Основным инструментом создания цифровой среды гимназии служит, по мнению авторов, Медиацентр гимназии, который, согласно разработанной модели, организывает работу взрослого и детского медиаактива.

Мы выделили основные этапы внедрения цифровой образовательной среды: организационно-управленческий, проблемно-целевой, содержательно-технологический, аналитико-рефлексивный и результативно-оценочный. На организационно-управленческом этапе (сентябрь 2022 г. – ноябрь 2023 г., на уровне школы) производится анализ целей гимназии с учетом ее индивидуального развития и определяются пути их достижения. Также происходит определение всех структурных компонентов проекта и их взаимодействие, заключение договорных отношений с «Центром информационных технологий в образовании», создание Положения о Медиацентре гимназии, в котором определены цели, задачи и пути их реализации. Содержанием проблемно-целевого этапа (декабрь 2023 г. – сентябрь 2024 г.) является обучение педагогов разработке электронных ресурсов и изучение интернет-ресурсов (компьютерные курсы, электронные учебники, мультимедийные энциклопедии, онлайн-академии). В результате этого этапа осуществляется совместная работа всего педагогического коллектива в реальном времени по созданию отчетов, планов мероприятий и презентационных материалов для проведения педагогических совещаний, круглых столов и других мероприятий. Целью содержательно-технологического (октябрь 2024 г. – октябрь 2025 г.) этапа можно определить организацию Медиацентром массовой работы – это тематические вечера, медиа-викторины, тематические месячники, декадни, недели, конкурсы. Результатом следует считать разработку учителями

мультимедийных учебно-методических пособий, создание учителями личного электронного портфолио – постоянно обновляющегося ресурса, создание учителями сайтов и блогов с помощью различных технологий, готовых конструкторов. Эффективность работы на этом этапе определяется степенью изменений в личной сфере, овладение педагогом новыми средствами познания и развития, а также ростом в личностном плане учащихся. Аналитико-рефлексивный этап (ноябрь 2025 г. – ноябрь 2026 г.) включает проведение медиауроков в разных классах, организацию конкурсов медиапродуктов, а также работу Медиацентра по групповой и индивидуальной работе с учащимися. Следует отметить, что рефлексия является неотъемлемой частью каждого этапа создания цифровой образовательной среды, что позволяет вносить изменения в методы и формы образовательной деятельности. Завершающий этап – результативно-оценочный (декабрь 2026 г. – декабрь 2028 г.). На этом этапе анализируются новые виды образовательной деятельности, их формирование и эффективность, а также предлагаются альтернативные методы решения проблемы. Итогом работы станет создание сайта «Виртуальная гимназия», включающего нелинейное расписание классов, электронные учительские кабинеты, сайты классов и портфолио учителей и учащихся.

Обсуждение результатов. Реализация разработанной модели может быть осуществлена на основе социального партнерства, компетентностного и социокультурного подходов. Основными аспектами образовательной деятельности участников образовательного процесса при компетентностном подходе являются овладение приемами работы с информацией, освоение и использование новых ИКТ-технологий и цифровых ресурсов. Осваивание новых технологий может быть организовано через самообразование педагога или через целенаправленные занятия со специалистами. При этом особенно важна мотивационная направленность педагогов к этой работе, изучение и знание ведущих мотивов всех участников образовательного процесса требует особого внимания. Социокультурный подход тесно связан с инновационным стилем управления школой, при котором подразумевается принятие управленческих решений на основе обсуждения проблемы всеми участниками образовательного процесса – администрацией, педагогами, учащимися и их родителями. При этом в гимназии должны быть созданы условия для осознания участниками образовательного процесса смысла общей деятельности. Отсюда следуют выводы: поднять уровень родительской активности в организации образовательного процесса путем проведения совместных мероприятий, усовершенствовать модель системы школьного ученического самоуправления, вовлечь родителей в систему управления гимназией посредством создания Управляющего совета гимназии, включающего равное количество учителей, родителей, учащихся (например, по [7]).

В заключение можно отметить, что разработанная модель обладает целостностью, структурностью, обоснованностью, что позволяет рассматривать процесс формирования и развития цифровой информационно-образовательной среды в системном виде.

Литература

1. Балыкбаев Т.О. Качество подготовки будущего педагога в условиях цифровизации педагогического образования / Т.О. Балыкбаев, К.К. Жампеисова, Н.Н. Хан и др. // Садыковские чтения – V: актуальные проблемы науки и образования на современном этапе: материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы, 2018. – Т. 1. – С. 43–47.
2. Государственная программа «Цифровой Казахстан». – URL: <https://zerde.gov.kz/pdf/>.
3. Джусубалиева Д.М. Цифровые технологии в образовании - необходимое условие формирования профессионального специалиста / Д.М. Джусубалиева, Б.Ж. Шарипов // Садыковские чтения – V: актуальные проблемы науки и образования на современном этапе: материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы, 2018. – Т. 1. – С. 48–52.
4. Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 269 «Об утверждении Концепции цифровой трансформации, развития отрасли информационно-коммуникационных технологий и кибербезопасности на 2023–2029 гг.». – URL: https://online.zakon.kz/Document/?doc_id=35064126.
5. Проект «Система электронного обучения». – URL: <https://www.nitec.kz/index.php/post/proekt-sistema-elektronnogo-obucheniya>.
6. Цифровая грамотность и безопасность в Интернете: методическое пособие для специалистов основного общего образования / Г. Солдатова, Е. Зотова, М. Лебешева и др. – М.: Google, 2013. – 311 с.
7. Таубаева Ш. Влияние цифровизации на повышение эффективности образовательного процесса / Ш. Таубаева // Садыковские чтения – V; актуальные проблемы науки и образования на современном этапе: материалы Международной научно-практической конференции. – Алматы, 2018. – Т. 1. – С. 52–54.

УДК 376.1

*Л.М. Закирова, кандидат психологических наук, доцент,
Набережночелнинский институт Казанского федерального университета,
г. Набережные Челны, Россия*

ЗАКОНОМЕРНОСТИ И ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ РЕСУРСНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА ЖИЗНИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. Статья рассматривает закономерности и принципы развития социально-педагогической системы обеспечения субъективного качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья. Она обнаруживает, что успешная социализация и благополучие этих детей зависят от создания комфортных психологических условий, педагогических программ и индивидуального подхода к их обучению. Автор выявляет общие и частные закономерности обучения, такие как закономерности содержания и методов обучения, управления учебным процессом и стимулирования обучения. В статье выделяются ключевые закономерности, направленные на формирование социально значимых представлений о качестве жизни этих детей, что является важным вкладом в специальную педагогику и методики обучения в инклюзивном обществе. В статье рассматриваются следующие закономерности: педагогическая детерминирующая закономерность, указывающая на необходимость разработки социально-педагогических программ для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ); закономерность психологической заданности, подчеркивающая зависимость психологического состояния детей от создания комфортных психологических условий; закономерность создания психолого-педагогических предпосылок, выделяющая роль реабилитационных сроков и индивидуального подхода к учебной деятельности

детей с ОВЗ; закономерность обусловленности, которая связывает освоение знаний об окружающем мире с социальной адаптацией и пониманием понятия «качество жизни». Статья представляет собой важный вклад в развитие специальной педагогики и методик обучения детей с ОВЗ, акцентируя внимание на социальной адаптации и субъективном качестве их жизни.

Ключевые слова: закономерности социально-педагогической системы, принципы развития социально-педагогической системы, дети с ограниченными возможностями здоровья, субъективное качество жизни детей с ОВЗ.

*L.M. Zakirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia*

PATTERNS AND PRINCIPLES OF DEVELOPMENT OF THE SOCIO-PEDAGOGICAL SYSTEM OF RESOURCE PROVISION FOR THE SUBJECTIVE QUALITY OF LIFE OF CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. *The article examines the patterns and principles of the development of a socio-pedagogical system to ensure the subjective quality of life of children with disabilities. It discovers that the successful socialization and well-being of these children depend on the creation of comfortable psychological conditions, pedagogical programs and an individual approach to their education. The author identifies general and particular patterns of learning, such as patterns of content and methods of teaching, educational process management and stimulation of learning. The article highlights key patterns aimed at forming socially significant ideas about the quality of life of these children, which is an important contribution to special pedagogy and teaching methods in an inclusive society. The article considers the following patterns: pedagogical deterministic pattern, indicating the need to develop socio-pedagogical programs for the successful socialization of children with disabilities; the pattern of psychological assignment, emphasizing the dependence of the psychological state of children on the creation of comfortable psychological conditions; the regularity of the creation of psychological and pedagogical prerequisites, highlighting the role of rehabilitation periods and an individual approach to the educational activities of children with disabilities; the regularity of conditionality, which connects the development of knowledge about the world with social adaptation and understanding of the concept of “quality of life”. The article is an important contribution to the development of special pedagogy and teaching methods for children with disabilities, focusing on social adaptation and the subjective quality of their lives.*

Keywords: *patterns of the socio-pedagogical system, principles of the development of the socio-pedagogical system; children with disabilities; subjective quality of life of children with disabilities.*

Введение. Субъективное качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья является важной проблемой современного общества. Несмотря на то, что в последние годы были предприняты значительные усилия для улучшения условий жизни детей с ограниченными возможностями здоровья, многие из них все еще сталкиваются с проблемами, связанными с доступностью медицинской помощи, образования и социальной защиты. В связи с этим возникает необходимость развития социально-педагогической системы обеспечения субъективного качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья.

Теоретический анализ литературы. Как показывает анализ исследований, многие авторы сходятся общему мнению, что к педагогическим закономерностям обучения относится наличие повторяющихся связей между составными частями и компонентами процесса обучения [3, 4, 8, 9, 12, 13]. При этом, согласно философскому пониманию, категория закономерности тесно связана с категорией закона (необходимое и устойчивое отношение между явлениями), познание которых позволяет вскрывать не любые связи и отношения, а те, которые отражают явление в его целостности. Однако закономерности дают возможность лишь понимания общей картины дидактических процессов, т. е. являются теоретической основой для разработки технологии определенной деятельности и не содержат непосредственных указаний для осуществления практики. Таким образом, как считают выше названные исследователи, бывают общие и частные закономерности.

Так, общие закономерности свойственны любому образовательному процессу при охвате всей системы обучения и к ним прежде всего относятся следующие:

- закономерности цели обучения (отражают возможности педагогической науки и практики);
- закономерности содержания обучения (исходят из общественных потребностей и целей обучения);
- закономерности качества обучения (обоснованы продуктивностью организационно-педагогических действия и обучаемостью учащихся);
- закономерности методов обучения (обеспечивают эффективность организации учебного процесса);
- закономерности управления учебным процессом (корректируют интенсивность обратных связей в системе обучения);
- закономерности стимулирования обучения (детерминированы внутренними стимулами (мотивами) обучения и внешними (например, общественными) стимулами).

Что касается частных закономерностей процесса обучения, то к ним относятся следующие:

- дидактические закономерности (обусловлены применяемыми методами, средствами обучения, учебным материалом, подлежащего усвоению, профессионализмом педагога и т. д.);
- организационные закономерности (программируют эффективность процесса обучения, исходя из его организации, стимулирования познавательной активности учащихся и т. д.);
- социально-педагогические закономерности (фиксируются зависимостью развития индивида от развития всех субъектов учебного процесса, от объема и интенсивности познавательных контактов с ними, от уровня интеллектуальной среды, от стиля общения педагога с учащимися и т. д.);
- психологические закономерности (структурируются учебными возможностями учащихся, уровнем и стойкостью их внимания, особенностями мышления, наличием проблемности в обучении и т. д.);

– гносеологические закономерности (ассоциированы с результатами обучения, которые зависят от познавательной активности учащихся, их умения учиться, потребностей к познанию и т. д.).

Следует отметить, что закономерности обучения реализуются в принципах как руководящих положениях, определяющих содержание, организационные формы и методы учебного процесса в соответствии с его целями, а также в соответствующих правилах обучения, связанных с указаниями действий в типичных педагогических ситуациях [2].

Все эти закономерности и принципы так или иначе присутствуют в ресурсном обеспечении социально-педагогической системы, направленного на создание условий для субъективного качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья.

Результаты исследования. С учетом постепенного перехода России к инклюзивному обществу, позволяющему всем детям, независимо от наличия у них нарушений развития, участвовать в жизни общества, где учитываются их индивидуальные потребности в доступе к различным сферам социума [10], были выявлены следующие закономерности и принципы:

1. **Педагогически детерминирующая закономерность** – субъективное качество жизни детей с ОВЗ детерминировано проектирование социально-педагогических программ для обеспечения успешной социализации и достижения благополучия в жизни. В связи с этим встает вопрос об определении педагогических характеристик обеспечения успешной социализации детей с ОВЗ, отраженных в социально-педагогических программах для этих детей. В них заложен комплексный феномен субъективного качества жизни детей, который способствует формированию специфических личностных свойств ребенка, определяющих его психическое и социальное функционирование, успешность которого облегчает его социальную адаптацию. Отсюда при проектировании социально-педагогических программ выдвигается следующая цель – обеспечение коррекции нарушений развития детей с ОВЗ с учетом их актуальных индивидуальных возможностей, а также психолого-педагогическая поддержка их позитивной социализации с целью вовлечения их в процесс активного общения в стенах школы и дальнейшего обучения в ней. При этом учитывается образовательный реабилитационный потенциал ребенка в виде комплекса его биологических и психических характеристик, а также социальных факторов, определяющих возможность овладения им знаниями и навыками. В связи с этим прогнозируется, когда и с помощью каких методов ребенок с ОВЗ сможет достичь определенного образовательного статуса. Реализация данной закономерности обеспечивается *принципом формирования безбарьерной образовательной среды*.

2. **Закономерность психологической заданности** – психологическая составляющая субъективного качества жизни детей с ОВЗ зависит от реализации их возможностей и потребностей на основе создания комфортных психологических условий. Психологическая заданность реализации возможностей и потребностей ребенка как закономерность обусловлена психологической комфортно-

стью в образовательной среде, где учащиеся на основе ощущения защищенности, спокойствия, удовлетворения, отсутствия психического напряжения наиболее продуктивно участвуют в процессе обучения. Положительный эмоциональный фон на уроке помогает учащимся не только успешно усваивать знания и развиваться, у них сохраняется также и нормальное физическое состояние. Адаптируясь к конкретной образовательной среде в условиях атмосферы доброжелательности, дети с ОВЗ намного легче справляются с невротами, разрушающими их здоровье. Это отмечает и известный психолог Б.Г. Ананьев, говоря, что индивид, будучи в определенной степени продуктом воспитания, зависит от непосредственных условий жизни в ближайшем социальном окружении [1]. Именно поэтому в задачу педагога входит создание условий для психологического комфорта школьников, когда они, работая индивидуально или совместно, чувствуют себя спокойно и комфортно. Этому способствует положительное эмоциональное состояние самого педагога и его доброжелательное отношение к своим ученикам, создание благоприятных условий для работы с каждым учеником и в целом избегание обстоятельств, приводящих к психологическому дискомфорту. Последнее обычно возникает при явном или скрытом состоянии эмоционального неблагополучия ребенка, которое возникает у него из-за неудовлетворения образовательной потребности. Поэтому так важно создание благоприятных условий для взаимодействия педагога с учеником, что способствует повышению его психического здоровья и реализации его возможностей в полной мере. Реализация данной закономерности обеспечивается *принципом педагогической поддержки социального развития ребенка и принципом комплексности в обеспечении психолого-педагогического сопровождения.*

3. Закономерность создания психолого-педагогических предпосылок – психолого-педагогические предпосылки готовности детей с ОВЗ к учебной деятельности и повышение их мотивации к учению зависят от учета реабилитационных сроков детей с ОВЗ. При этом реабилитационные сроки с точки зрения процесса осуществляемых мероприятий представляют собой динамическую составляющую в виде последовательности соответствующих действий, в рамках которых и ведется работа с конкретным ребенком с ОВЗ [6]. В ходе этого процесса выявляются нарушенные функции организма; далее разрабатываются индивидуальные программы реабилитации, которые затем осуществляются, оцениваются и проходят регистрацию в виде отчета. Этот процесс предусматривает реабилитационные сроки или обозначение границ реабилитации, которые определяются категорией «восстановление». Следует отметить, что реабилитационные сроки, связанные с разными видами реабилитации, имеют свои границы, поскольку любая программа реабилитационных мероприятий имеет свое начало и свое завершение, т. е. ребенок с ОВЗ либо восстанавливает какие-то утраченные функции, либо через реабилитацию у него снимаются какие-то ограничения. Реализация данной закономерности обеспечивается *принципом мобилизации компенсаторных возможностей детей с ОВЗ.*

4. **Интеграционная закономерность** – она образует взаимообусловленность подходов специальной педагогики и инновационных методик к образованию обучающихся с ОВЗ с опорой на *принцип соответствия социокультурной образовательной среды адаптивным возможностям каждого ребенка*. Современные подходы к развитию социально-педагогической системы ресурсного обеспечения субъективного качества жизни детей с ограниченными возможностями здоровья мы относим в целом к специальной педагогике. Предложенные нами такие подходы, как антропологический подход (реализация целостного взгляда на ребенка и связанного с этим сложного процесса его развития с целью приобретения им своей позиционности при выходе на новый уровень социализации), психотерапевтический подход (осуществление коррекционно-развивающей работы в виде медицинских, психологических и педагогических мероприятий, способствующих реабилитации детей с ОВЗ в ходе их социальной адаптации), инклюзивный подход (способствует проявлению и признанию индивидуальности ребенка с ОВЗ для усиления потенциала его личных качеств), организационно-правовой подход (способствует социальному обеспечению и защите прав детей с ОВЗ на законодательном уровне в виде получения ими различных социальных услуг, включая и образовательные) и программно-целевой подход (обеспечение каждого ребенка с ОВЗ постоянной и своевременной социально-педагогической помощью с целью развития у него способности адаптироваться к социуму и продуктивно с ним взаимодействовать), обуславливают в качестве закономерности использование инновационных методик к образованию обучающихся с ОВЗ [5]. Использование инновационных методик в процессе обучения детей с ОВЗ создает возможности развития у них коммуникативных навыков на основе поддержания общения с окружающими их сверстниками в школе. Эти возможности реализуются обычно с помощью технических средств, которые позволяют вариативно подходить к процессу обучения. Таким образом, интеграция подходов специальной педагогики и инновационных методик обуславливает интеграционную закономерность, детерминирующую образование социокультурной образовательной среды с целью раскрытия адаптивных возможностей ребенка с ОВЗ.

5. **Закономерность обусловленности** – она вскрывает взаимосвязь освоения детьми с ОВЗ знаний об окружающем мире с овладением ими социально значимыми представлениями о качестве жизни на основе *принципа создания условий для позитивной социализации*, направленной на развитие у них умения взаимодействовать с окружающим их сообществом. Сущность данной закономерности обусловлена тем, что она раскрывает не столько уровень обученности детей с ОВЗ, набор их знаний и навыков, сколько осознание ими таких категорий, как «защищенность», «самореализация», «социальное благополучие» и т. д., входящих в понятие «качество жизни». Социальная адаптация предполагает не просто процесс приспособления детей с ОВЗ к условиям социальной среды, но и овладение ими социально значимыми представлениями о качестве жизни на основе обогащения знаниями об окружающем мире. Для этого дети должны уметь взаимодействовать с окружающим сообществом, будь то семья, школа,

друзья, соседи и т. д. Отсюда особая роль в процессе позитивной социализации детей с ОВЗ отводится их продуктивному взаимодействию с миром взрослых, что подчеркивается в отечественных исследованиях (Г.С. Абрамова, Е.Е. Кравцова, В.М. Минияров, Д.И. Фельдштейн и др.) и в работах зарубежных авторов (Р. Бернс, И.С. Кон, М. Снайдер, Э.Г. Эриксон и др.) [7]. В этих исследованиях подчеркивается, что социальная адаптация подрастающего человека предполагает его интеграцию в общество на основе возможностей его биологического и социального функционирования. Сюда мы относим адекватность восприятия им состояния своего организма и окружающей действительности, умение адекватно коммуницировать с окружающими; способность к самообслуживанию, способность к обучению и к организации своего досуга, способность изменять стереотипы своего поведения исходя из социальной ситуации. Л.А. Казакова отмечает, что с такими детьми необходимо проводить планомерную работу, целью которой является развитие у них индивидуальных качеств личности и на этой основе создание для них возможностей самореализации в окружающей действительности с учетом особенностей их психофизического развития. А это возможно при расширении у них знаний об окружающем мире и овладении ими социально значимыми представлениями о качестве жизни [11]. Это необходимо для усвоения ими социального опыта, что обычно происходит в общении и совместной деятельности и с другими людьми. В этих условиях ребенок обогащает свою речь, получает новые знания, у него формируются позитивные потребности и собственные убеждения. Иначе говоря, дети с разными возможностями из-за нарушений в развитии должны научиться взаимодействовать с окружающим сообществом и тогда у них появится возможность раздвинуть границы своего маленького мира и при возможной реализации своего личностного потенциала повысить и субъективное качество жизни.

Заключение. Изучение практической стороны выделенных закономерностей показало, что в целом педагогически детерминирующая закономерность в виде комплексного феномена качества жизни детей с ОВЗ обуславливает учет закономерности психологической заданности, конкретизирующей и регулирующей реализацию возможностей этих детей, что предполагает закономерность создания психолого-педагогических предпосылок для готовности детей к учебной деятельности на основе интеграционной закономерности, связанной с подходами специальной педагогики и инновационными методиками, обеспечивающими в конечном счете закономерность обусловленности, вскрывающей возможности овладения детьми социально значимыми представлениями о качестве жизни.

Литература

1. *Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.*
2. *Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии: учебное пособие для вузов / В.М. Астапов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2021. – 161 с.*
3. *Бабанский Ю.К. Интенсификация учебного процесса / Ю.К. Бабанский. – М., 1987. – 80 с.*

4. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Питер, 2000. – 304 с.
5. Закирова Л.М., Валеева Р.А. Субъективное качество жизни детей с ограниченными возможностями здоровья: вопросы теории / Л.М. Закирова, Р.А. Валеева. – Набережные Челны: Издательско-полиграфический центр Набережночелнинского института Казанского федерального университета, 2023. – 172 с.
6. Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев; под ред. Д.А. Леонтьева, А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2019. – 423 с.
7. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: учебное пособие для вузов / И.И. Мамайчук. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 318 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2013. – 576 с.
9. Подласый И.П. Исследование закономерностей дидактического процесса / И.П. Подласый. – Киев, 1991. – С. 261–265.
10. Право детей с ограниченными возможностями на образование: подход к инклюзивному образованию, основанный на соблюдении прав человека: позиционный документ. – Женева: ЮНИСЕФ, 2012.
11. Никольский А.В. Психология здоровья. Специфика и пределы адаптивности человека: учебник для вузов / А.В. Никольский. – М.: Юрайт, 2020. – 303 с.
12. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2005. – Т. 1. – 556 с.
13. Смирнов В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях / В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 57–67.

УДК 378.048.2

**Г.А. Игнатьева, доктор педагогических наук, профессор,
О.В. Тулупова, кандидат педагогических наук, доцент,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
Нижний Новгород, Россия**

НАУЧНЫЕ ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОПЕРЕЖАЮЩЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация. Формирование единого пространства современного российского образования как основы сохранения и укрепления образовательного суверенитета страны определяет необходимость разработки и для научно-педагогических коллективов, и для педагогической общественности в целом определенной, общепринятой концепции непрерывного опережающего образования. Это особенно ярко обнаруживается в современной геополитической ситуации, когда мы прибегаем к разработанным известными авторами зарубежных научных школ положениям концептуальной модели образования через всю жизнь, где практически не затрагивается ценностный аспект и присущее отечественной педагогической традиции понимание непрерывного образования как преемственной смены ситуаций личностного самоопределения и ценностно-смыслового выбора. При отсутствии прямого заказа на реализацию масштабных инновационных проектов в области непрерывного опережающего педагогического образования в современной России наблюдается торможение производства прорывных научно-педагогических инноваций на стадии готовности технологии в виде концептуальной

проработки инновационной идеи. **Цель исследования:** согласно пониманию инновационной деятельности на уровне высшего образования как педагогического производства нового знания и новых методов исследования образовательной практики и ориентируясь на методологические установки, Российской академии образования, мы в качестве ведущей цели нашей научной деятельности ставим разработку и внедрение новой методологии теоретического конструирования и проектирования моделей непрерывного опережающего педагогического образования в современной России, позволяющих исследовать педагогическое образование в контексте становления педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности в контексте его персонального бытия во всех проявлениях и отношениях. **Методы исследования:** методология исследования конституируется на основе положений культурно-исторической теории; теории проектирования социальных объектов; теории взросления личности; учения о возрастнo-нормативной модели развития; теории развития рефлексивного мышления в проектной деятельности; теории самопроектирования и самообразования; концепции проектного самосознания и инженерной проектности. С помощью метода теоретического анализа мы проследили эволюцию понимания идеи непрерывного образования в контексте антропологической парадигмы, что позволяет максимально учесть позитивные смыслы ее трактовки зарубежными исследователями и минимизировать риски их прямого, не критично переноса на отечественную почву. Публикация подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00024-24-03 от 09.04.2024 на выполнение научно-исследовательской работы по теме «Модель подготовки учителя физики к обучению учащихся в системе предпрофильного и предпрофессионального инженерного образования». **Выводы и рекомендации.** В соответствии с этапами развития идеи непрерывного образования от ее возникновения в связи с необходимостью подготовки граждан к смене индустриальной эпохи и общественной формации на постиндустриальную до появления первой концепции непрерывного образования как продолжающегося всю жизнь процесса и к концепции образования «в течение всей жизни», были выделены три антропологических проекта: проект формирования человека определенного общественно-исторического времени, проект формирования компетентного человека в определенном сегменте общественной практики и самообразования, проект саморазвития «человека возможного», каждому из которых поставлены в соответствие ведущая модель образования и образовательная стратегия. На основании теоретического анализа сформулировано видение перспективной образовательной стратегии XXI в., основанной на принципе трансдисциплинарности и модели самоопределяемого образования, проектируя которую в виде процессной технологии персонализированного сопровождения мы в генетической логике продолжаем отечественную линию педагогической антропологии.

Ключевые слова: непрерывное педагогическое образование, антропологическая парадигма, компаративистский подход, инновационное развитие, образовательная стратегия, самоопределяемое образование.

*G.A. Ignatieva, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
O.V. Tulupova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,
Nizhny Novgorod, Russia*

SCIENTIFIC FOUNDATIONS OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS ADVANCED PEDAGOGICAL EDUCATION: RESULTS OF THEORETICAL ANALYSIS

Abstract. The formation of a single space of modern Russian education as the basis for preserving and strengthening the educational sovereignty of the country determines the need to develop

a certain, generally accepted concept of continuous educational education for scientific and pedagogical collectives and for the pedagogical community as a whole. This is especially evident in the modern geo-political situation, when we resort to the provisions of the conceptual model of lifelong education developed by well-known authors of foreign scientific schools, where the value aspect and the understanding of lifelong education inherent in the Russian pedagogical tradition as a succession of situations of personal self-determination and value-semantic choice are practically not affected. In the absence of a direct order for the implementation of large-scale innovative projects in the field of continuous advanced pedagogical education in modern Russia, it is possible to produce breakthrough scientific and pedagogical innovations at the stage of technology readiness in the form of conceptual elaboration of an innovative idea. **The purpose of the research:** according to the understanding of innovation activity at the level of higher education as the pedagogical production of new knowledge and new research methods of educational practice and focusing on the methodological guidelines of the Russian Academy of Education, we set as the leading goal of our scientific activity the development and implementation of a new methodology for the theoretical design and design of models of continuous advanced pedagogical education in modern Russia, allowing to explore pedagogical education in the context of the formation of a teacher as a subject of his own professional activity in the context of his personal being in all manifestations and relationships. **The research methods:** the research methodology is based on the provisions of cultural and historical theory; the theory of designing social objects; the theory of personal maturation; the doctrine of age-normative model of development; the theory of the development of reflexive thinking in project activities; the theory of self-design and self-education; the concept of project self-awareness and engineering design. Using the method of theoretical analysis, we have traced the evolution of understanding the idea of lifelong education in the context of the anthropological paradigm, which allows us to take into account the positive meanings of its interpretation by foreign researchers as much as possible and minimize the risks of their direct, non-critical transfer to the domestic soil. The publication was prepared within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation No. 073-00024-24-03 dated 04.09.2024 for the performance of scientific research work on the topic "A model of preparing a physics teacher for teaching students in the system of pre-professional and pre-professional engineering education". **Conclusions and recommendations.** In accordance with the stages of development of the idea of lifelong education from its emergence in connection with the need to prepare citizens for the change of the industrial era and social formation to the post-industrial one before the appearance of the first concept of lifelong education as a lifelong process and to the concept of education "throughout life", three anthropological projects were identified: the formation of a Person of a certain socio-historical time, the formation of a competent Person in a certain segment of public practice and self-education, self-development of the "Possible Person", each of which is aligned with the leading model of education and educational strategy. Based on the theoretical analysis, the vision of a promising educational strategy of the 21st century is formulated, based on the principle of transdisciplinarity and a model of self-determined education, designing which in the form of a process technology of personalized support, we continue the domestic line of pedagogical anthropology in genetic logic.

Keywords: continuing pedagogical education, anthropological paradigm, comparative approach, innovative development, educational strategy, self-determined education.

Введение. Создание суверенной отечественной образовательной системы, как отметил Президент Российской Федерации В.В. Путин на встрече с участниками пилотной программы «Школа наставника» в марте 2023 г., является базовой целью развития российского образования на всех уровнях единого образовательного пространства. Проектирование такового с учетом глобальных рисков, социально-экономических и политических условий и требований цифровой трансформации определяет как для научно-педагогических коллективов, так

и для педагогической общественности в целом необходимость разработки конкретной, общепринятой концепции непрерывного опережающего образования.

Это особенно ярко обнаруживается в современной геополитической ситуации, когда мы прибегаем в какой-то степени к положениям разработанной известными авторами зарубежных школ (Р. Багналл, П. Джарвис, Дж. Дьюи, Б.А. Йексли, Д. Лоутон, П. Филд) [5, 21, 24, 25, 26, 31] концептуальной модели непрерывного образования, где оно интерпретируется в терминах теорий когнитивизма и конструктивизма [22]. В первую очередь в этих теориях речь идет о навыках и компетенциях и практически не затрагивается ценностный аспект и присущее отечественной педагогической традиции понимание непрерывного образования как преемственной смены ситуаций личностного самоопределения и ценностно-смыслового выбора [10], на основе чего и создан жизненный цикл педагогической профессии (как базис непрерывности педагогического образования) [20]. Миссия непрерывного педагогического образования состоит в том, чтобы на каждом этапе обозначенного жизненного цикла создать уникальные условия для мотивации педагогов к перманентному профессионально – личностному развитию, необходимых для решения комплексных задач построения суверенной национальной системы образования [6].

Главная сложность в определении путей инновационного развития непрерывного опережающего педагогического образования в современной России состоит в том, что отсутствует прямой заказ на масштабные инновационные проекты в данной области, которые требуют глубокой фундаментальной проработки, что невозможно сделать качественно без целевой долгосрочной финансовой поддержки на протяжении полного инновационного цикла. Ведь смысл педагогических инноваций объективируется в самой образовательной практике и эффектах, порождаемых их реализацией. Как следствие, происходит своеобразное затухание инновационных проектов на втором уровне готовности технологии, т. е. концептуальной проработки инновационной идеи и воплощения результатов концептуального моделирования в академических продуктах: монографиях, статьях и т. п. [12].

Очевидно, что отсутствие конвенционально согласованных представлений о сути инновационного развития непрерывного опережающего педагогического образования весьма затрудняет грамотное определение объектов, критериев и процедур экспертизы педагогических инноваций в этой сфере и, соответственно, конструктивное обсуждение путей и средств научного обеспечения опережающих исследований в области содержания, технологий, управления и инфраструктуры непрерывного педагогического образования.

Теоретический анализ литературы. Фиксацию самой идеи непрерывного образования и ввод в профессиональный язык данной категории относят к 50-м гг. XX в. Французский ученый П. Аренц, считая важным выполнение миссии развития культуры общества, т. е. дело общественного прогресса, объединил в этом концепте различные форматы подготовки граждан к изменяющимся социально-экономическим условиям – дополнительное образование детей и взрослых, профессиональную подготовку, повышение квалификации [8]. Таким

образом, произошло своеобразное обособление феномена непрерывного образования от большого разнообразия традиционно сложившихся «дискретных» форм образования.

Идея непрерывного образования П. Ленгранда, сформулированная в виде концепции в 1965 г. на форуме ЮНЕСКО, представляла этот процесс как продолжающееся в течение жизни развитие всех сторон человеческой личности и деятельности – и индивидуальных, и социальных [27]. С этого времени и практически до конца XX в. интерес исследователей в изучении непрерывного образования сосредотачивается на способах адаптации человека к жизни в условиях научно-технической революции и общественно-экономических изменений.

Своеобразным манифестом концепции «пожизненного» непрерывного образования считается доклад председателя Международной комиссии по развитию образования при ЮНЕСКО Э. Форса «Учиться, чтобы быть: мир образования сегодня и завтра» [23]. В дальнейшем новая теоретическая база была дополнена и новым целеполаганием, представленным в докладе Ж. Делора «Образование: сокровище», которое объединяет целевые установки: обучение для новых знаний, обучение для эффективных действий, обучения для продуктивного общественного взаимодействия и обучение для саморазвития и самореализации [30]. На этом этапе идея образования, пронизывающего все аспекты жизни человека, трансформировалась в образование как «неотъемлемый атрибут жизни человека на всех возрастных этапах».

Своеобразной точкой отсчета нового периода в развитии идеи непрерывного образования стал документ “A Memorandum of Lifelong Learning”, принятый на саммите Европейского совета, состоявшемся в Лиссабоне в марте 2000 г. В меморандуме были зафиксированы принципы образования длиной в жизнь: гарантия всеобщего доступа к ресурсам и возможностям освоения необходимых для жизни в информационном обществе навыков; приоритет, отдаваемый вложениям в развитие человеческого капитала; человекоцентричные образовательные технологии, главными показателями эффективности которых являются мотивация к познанию, критическое мышление и умение учиться; система перманентного оценивания образованности человека, учитывающая любые знания, умения, навыки и опыт человека независимо от способа их получения и имеющая общее признание в европейском масштабе; развитие наставничества, менторства, коучинга как доступных форматов профессионального и личностного развития, максимально учитывающих интересы и потребности активных участников этих процессов; максимально широкое использование информационных технологий, предоставляющих возможность в любом месте и в любое время без особых затрат получить качественное образование [28].

Особого внимания заслуживают прогнозы Е. Масуды. Японский футуролог, исследующий проблемы становления информационного общества, считает, что в XXI в. повсеместное распространение получит открытая образовательная среда, построенная по принципу интеллектуальных (когнитивных) сетей. Это приведет к тотальной индивидуализации образовательных процессов.

Ведущей, имеющей высокую общественную ценность формой образования станет самообразование, реализуемое в виде персональных траекторий, максимально учитывающих потребности и возможности всех субъектов образовательных процессов [29].

Статистические данные, согласно которым охват граждан Российской Федерации различными форматами непрерывного образования, хотя и демонстрирует некоторый рост, в последние десять лет отстает от аналогичного показателя для европейских стран более, чем в два раза [9]. С точки зрения национальной стратегической установки на достижение технологического и мировоззренческого суверенитета вопрос разработки отечественной методологии развития непрерывного образования имеет особую актуальность, так как позволяет решать множество социальных задач, ключевой среди которых является развитие человеческого капитала страны в условиях высокотехнологической экономики, построенной на знаниях.

А.М. Новиков отводит идее непрерывного образования важную роль в общественном прогрессе, которая состоит в постоянном творческом развитии и совершенствовании каждого человека в течение жизни, обеспечивая тем самым движение общества вперед [16]. Принципиальным в его понимании непрерывности образования является утверждение возможности многовекторного движения развивающейся личности в образовательном пространстве. Важное дополнение в эту трактовку внесли В.Л. Аношкина и С.В. Резванов, рассматривая непрерывное образование не как последовательность уровней, а как циклическую смену этапов развития [1].

М.И. Вишнеvский отмечает, что гуманистический потенциал непрерывного образования определяется соединением в нем двух векторов – преемственности и сохранения традиций и обновления и преобразования культуры. При этом точкой пересечения, «встречи» этих направлений является образующийся и развивающийся человек [2]. В этом контексте важна трактовка дефиниции «опережающее образование», данная Э.Ф. Зеером и С.А. Морозовой, как образования такого типа, которое непосредственно ориентировано на развитие и саморазвитие обучающихся, формирование способности к быстрой адаптации к динамично меняющимся экономическим, производственным и социальным требованиям, мобильности [14]. По мнению отечественных ученых, опережающее образование выполняет в современных условиях важную функцию формирования у человека способности к опережающему продуктивному действию.

Цель исследования. Согласно пониманию инновационной деятельности на уровне высшего образования как педагогического производства нового знания и новых методов исследования образовательной практики и ориентируясь на методологические установки Российской академии образования [13, 18, 19], мы в качестве ведущей цели нашего исследования ставим разработку и внедрение новой методологии теоретического конструирования и проектирования моделей непрерывного опережающего педагогического образования в современной России, позволяющих исследовать педагогическое образование в контексте становления педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности в контексте его персонального бытия во всех проявлениях и отношениях.

Воплощение в жизнь данного целевого ориентира осуществляется на основе положений отечественных теорий – культурно-исторической теории (Л.С. Выготский), теории проектирования социальных объектов (В.М. Розин), теории взросления личности (Д.Б. Эльконин, Л.И. Божович), учения о возрастнo-нормативной модели развития (В.И. Слободчиков), теории развития рефлексивного мышления в проектной деятельности (Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко), теории самопроектирования и самообразования (Б.С. Гершунский, В.Г. Маралов) и концепции проектного самосознания (О.И. Генисаретский, Ю.В. Громыко), в совокупности образующих методологическое ядро антропологической проектно-преобразующей парадигмы российского образования.

Методы исследования. С помощью метода теоретического анализа мы проследили эволюцию понимания идеи непрерывного образования в контексте антропологической парадигмы [17], что позволило максимально учесть позитивные смыслы ее трактовки зарубежными исследователями и минимизировать риски их прямого, не критичного переноса на отечественную почву.

Каждый этап развития идеи непрерывного образования [3, 15] мы представляем как тип антропологического проекта, который, учитывая специфику социально-гуманитарной сферы, является ведущей методологией образовательной деятельности, определяя содержание и механизм осуществления всего цикла профессионального становления и развития человека. Реализация каждого из антропологических проектов осуществляется в рамках приоритетных для достижения целей проекта образовательных стратегий и оформляется в определенной модели образования (табл. 1).

Таблица 1

Результаты теоретического анализа этапов развития идеи непрерывного опережающего образования в контексте антропологической парадигмы

Понимание идеи непрерывного образования	Тип антропологического проекта	Приоритетная образовательная стратегия	Модель образования
Непрерывное образование как подготовка граждан к изменяющимся условиям общественного развития	Социально-гуманитарный проект «Человек новой эпохи и общественной формации»	Поддерживающая образовательная стратегия	Адаптивная модель образования
Концепция непрерывного и продолжающего всю жизнь образования	Проекты «Человек «оспособленный» в определенном сегменте общественной практики» и «Человек компетентный»	Сопровождающая образовательная стратегия	Автономизирующая модель образования
Концепция непрерывного образования человека в течение всей жизни	Проект «Становление человека возможного» (неформальное и информальное образование, самообразование, саморазвитие «человека возможного» как заказчика, организатора и благополучателя результатов образования)	Компаративистская образовательная стратегия	Модель самоопределяющегося образования

В условиях перехода от индустриального этапа к этапу развития общества [3] успешно реализуется антропологический проект формирования человека. Для образования характерна поддерживающая стратегия, ориентированная на адаптацию человека к условиям новой эпохи и общественной формации в виде его самоутверждения в имеющемся социальном или профессиональном статусе с учетом новой социально-экономической ситуации или через ресоциализацию/репрофессионализацию. Адаптивная модель образования опирается на комплекс традиционных дидактических методов с включением проблемных, частично-поисковых методов с использованием приемов фасилитации.

Суть концепции, сформулированной П. Ленграндом [27], отражает антропологический проект «оспособления» человека. В его основе лежит сопровождающая образовательная стратегия, ориентированная на формирование у человека набора компетенций для эффективной деятельности в определенном сегменте общественной практики. Параллельно в ней уделяется большое внимание расширению и совершенствованию умений самообразовательной деятельности, обогащению имеющейся системы знаний и ценностей из постоянно расширяющегося информационно-образовательного пространства. Данный антропологический проект ориентируется в методологическом плане на автономизирующую образовательную модель. Наибольшую ценность как системообразующий фактор в ней приобретает социальный и профессиональный опыт уже имеющийся у обучающегося и выступающий одновременно как источник новых образовательных и развивающих задач. Кроме того, в реализации данной модели ключевую роль играет интерактивное взаимодействие.

Проект самообразования, саморазвития «человека возможного» [11] составляет квинтэссенцию идеи непрерывного образования как жизненного пути самосовершенствования человека в обучающемся обществе [23, 29, 30]. Компаративистская образовательная стратегия оформляется в данном контексте в модели самоопределяющегося образования, основываясь на конвергенции научного, образовательного и практического знания из разных дисциплин. Позиционное самоопределение обучающегося состоит в том, что он, являясь и заказчиком, и организатором, и благополучателем в собственном обучении, выступает также в роли его автора. Это значит, что обучающийся сам определяет цели, проектирует в соответствии с ними свою персональную образовательную траекторию, и, в конечном счете управляет собственным развитием в условиях динамично изменяющегося неравновесного мира [7].

Выводы и рекомендации. Резюмируя представленные результаты теоретического анализа, отметим, что в контексте единой методологии, предложенной и разрабатываемой Российской академией образования, мы определяем и создаем конкретные средства и инструментарий для организации разных культурных практик личностного роста, практик самопознания и самоопределения, которые действительно становятся гуманитарными и технологическими антропопрактиками «выращивания человеческого в человеке». Следуя в XXI в. данной образовательной стратегии, «стягивающей» на основе принципа трансдисциплинарности разрозненные дисциплинарные знания в единое целое, мы

строим модель персонализированного сопровождения человека в процессе непрерывного образования как процессную технологию самоопределяемого обучения, в генетической логике продолжая отечественную линию педагогической антропологии.

Литература

1. Аношкина В.Л. Образование. Инновация. Будущее: методологические и социокультурные проблемы / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов; отв. ред. П.Н. Тищенко. – Ростов н/Д.: Издательство РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
2. Вишневский М.И. Гуманистический потенциал непрерывного образования в социально-философском контексте / М.И. Вишневский // *Непрерывное образование: новые реальности* / под ред. В.П. Галенко, Н.А. Лобанова. – СПб.: Издательство СПбГЭУ, 2019. – 197 с.
3. Герман М.В. Непрерывное образование: эволюция развития, объективная реальность / М.В. Герман // *Вестник Томского государственного университета. Экономика*. – 2012. – № 2 (18). – С. 147–154.
4. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище: основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI в. / Ж. Делор. – М.: Издательство МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – URL: <http://www.ifap.ru/library/index.htm>.
5. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи; пер. с англ. Н.М. Никольской; под ред. Н.Д. Виноградова. – М.: Мир, 1915. – 202 с.
6. Ипполитова Н.В. Система непрерывного педагогического образования / И.В. Ипполитова // *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. – 2018. – Т. 10. – № 1. – С. 6–12.
7. Калашикова Е.М. Методологическое значение компаративистского подхода в современном социальном познании / Е.М. Калашикова // *Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 3. Гуманитарные и общественные науки*. – 2014. – № 2. – С. 8–17.
8. Клименко В.А. Развитие профессионального образования в условиях социально-экономического преобразования в Беларуси: автореф. дис. ... д-ра социол. наук / В.А. Клименко. – Минск, 1997. – 34 с.
9. Коршунов И.А. Век живи – век учись: непрерывное образование в России / И.А. Коршунов, О.С. Гапонова, В.М. Пешкова; под ред. И.А. Коршунова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2019. – 312 с.
10. Лубский А.А. Педагогическая мысль и практика образования: история и современность / А.А. Лубский; под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: АСОУ, 2023. – 231 с.
11. Мамардашвили М.К. Возможный человек / М.К. Мамардашвили. – М.: Рипол-Классик, 2019. – 436 с.
12. Методика определения уровней готовности технологии в рамках проектов федеральной целевой программы «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014–2020 гг.» (утв. Минобрнауки России 11.07.2017 № ГТ-57/14вн). – URL: <https://legalacts.ru/doc/metodika-opredelenija-urovnei-gotovnosti-tekhnologii-v-ramkakh-proektov-federalnoi/>.
13. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» / под ред. В.М. Филиппова. – М.: Российская академия образования, 2023. – 22 с.
14. Морозова С.А. Инновации как фактор опережающего профессионального образования / С.А. Морозова, Э.Ф. Зеер // *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию*. – 2009. – Вып. 1 (43). – С. 107–113.
15. Непрерывное образование: методология, технологии, управление / под ред. Н.А. Лобанова, Л.Г. Титовой, В.В. Юдина. – Ярославль: Редакционно-издательский отдел Ярославского государственного педагогического университета, 2018. – 298 с.

16. Новиков А.М. *Российское образование в новой эпохе / А.М. Новиков // Парадоксы наследия, векторы развития.* – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
17. Остапенко А.А. *Антропологические модели образования: от образа Божия к неогностицизму: основания антропологического кризиса современного светского образования / А.А. Остапенко, Т.А. Хагуров // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия IV. Педагогика. Психология.* – 2012. – Вып. 1 (24). – С. 80–104.
18. *Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании.* – М.: Российская академия образования. Высшая аттестационная комиссия при Минобрнауки России, 2023. – 116 с.
19. *Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» // Гарант.* – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447/>.
20. Федоров А.А. *Жизненный цикл педагогической профессии: основы моделирования непрерывного педагогического образования / А.А. Федоров, И.Ф. Фильченкова, Е.П. Седых // Педагогика: научно-теоретический журнал Российской академии образования.* – 2021. – Т. 85. – № 8. – С. 16–27.
21. Bagnall R. *Moral Education in a Postmodern World: Continuing Professional Education / R. Bagnall // Journal of Moral Education.* – 1998. – Vol. 27. – Is. 3. – P. 313–331.
22. Ertmer P.A. *Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design / P.A. Ertmer, T.J. Newby // Performance Improvement Quarterly.* – 1993. – Vol. 6. – Is. 4. – P. 50–72.
23. Faure E. *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow / E. Faure.* – Paris: UNESCO, 1972. – 365 p.
24. Field J. *Lifelong learning: Education across the lifespan / J. Field, M. Leicester.* – London: Routledge, 2000. – 344 p.
25. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice / P. Jarvis.* – 3rd ed. – London: RoutledgeFalmer, 2004.
26. Lawton D. *The Tory Mind on Education: 1979–1994 / D. Lawton.* – London: Routledge, 2011. – 165 p.
27. Lengrand P. *Areas of Lifelong Basic to Lifelong Education / P. Lengrand.* – Oxford; N.Y.: Pergamon Press, 1986. – 156 p.
28. *Lisbon European Council, 23 and 24 March, 2000, Presidency Conclusions.* – URL: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm.
29. Masuda Y. *The information society as post-industrial society / Y. Masuda.* – Washington: World Future Society, 1980. – 196 p.
30. *Teaching and Learning: Towards the Learning Society. White paper on education and training // European Commission. Directorate-General XXII, Education, Training, and Youth, European Commission. Directorate-General for Employment, Industrial Relations, and Social Affairs.* – Brussels: Office for Official Publications of the European Communities, 1996. – 63 p.
31. Yeaxlee B.A. *Lifelong Education: A Sketch of the Range and Significance of the Adult Education Movement / B.A. Yeaxlee.* – London; Toronto; Melbourne; Sydney: Cassell and Company Limited, 1929. – 164 p.

*Н.Е. Королева, кандидат педагогических наук, доцент,
М.С. Ильина, кандидат педагогических наук, доцент,
И.А. Щербакова, старший преподаватель,
М.В. Камашева, старший преподаватель,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия*

МЕТОДИКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВУЗЕ

***Аннотация.** В статье авторами исследуется проблема применения интерактивных и цифровых методик обучения и их использование в обучении людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), анализ проблематики применения интерактивных и цифровых методологий в момент обучения лиц с ОВЗ [5, 11]. Успешное применение компьютерного обучения и цифровых технологий в системе высшего и среднего специального образования основывается на федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» и государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. [1, 3]. **Цель исследования:** проанализировать практический опыт применения интерактивных методик и цифровых методов в обучении людей с ограниченными возможностями здоровья, обозначить условия их успешного применения в инклюзивном образовании для обучающихся с нарушенным здоровьем и на их основе формировать профессиональные компетенции в обучении английскому языку у студентов с ОВЗ в вузе [6, 7, 9, 10]. Такое исследование было направлено на выявление условий, при которых цифровые инновации могут быть успешно применены для воссоздания интегрированного обучения с различными здоровьесберегающими ограничениями. **Методы исследования:** в рамках исследования мы использовали теоретические методы и методологию изучения и обобщения литературных источников по теме, анкетирование. В анкетировании приняли участие 137 студентов среди которых есть обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья. **Результаты исследования.** Нами были использованы ИКТ в учебном процессе для обучения и контроля знаний всех студентов, в том числе и студентов, имеющих какие-либо отклонения в плане здоровья. Это показало, что у учащихся, не имеющих возможности посещать занятия в соответствии с расписанием, появилась огромная возможность коммуницировать, не отставать от остальных студентов в группе, максимально развивать свои образовательные потребности, творческие возможности, реализовывать свои планы по образовательной деятельности и не чувствовать себя в студенческой среде людьми с особыми потребностями. В данной ситуации цифровизация помогает дистанционному обучению. **Выводы и рекомендации.** Предлагается возможность использования цифровых методик и ресурсов преподавателями и студентами с ограниченными возможностями здоровья для обучения английскому языку всех студентов в вузе.*

***Ключевые слова:** цифровые методики, интерактивное обучение, студенты со специальными образовательными потребностями, английский язык.*

*N.E. Koroleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.S. Ilyina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
I.A. Shcherbakova, Senior Lecturer,
M.V. Kamasheva, Senior Lecturer,
Yelabuga Institute of Kazan Federal University,
Yelabuga, Russia*

DIGITAL METHODS IN TEACHING ENGLISH FOR STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL REQUIREMENTS IN HIGH SCHOOL

Abstract. *This article considers application interactive teaching methods' problem and their usage in teaching through a communicative approach of people with disabilities [5, 11]. The legal basis for the initiation and implementation of digitalization in the field of education is the Federal Law "On Education in the Russian Federation" and the State Program of the Russian Federation "Development of Education" for 2018–2025 [1, 3]. Special attention is paid to the prerequisites and conditions of digital novelties' successful application in the creation of an inclusive educational environment for students with various disabilities. **The aim of our study** is to investigate practical experience of using interactive and digital teaching methods for people with disabilities, to identify the conditions for the successful use of digital innovations in creating an inclusive educational environment for students with various health disorders and on their basis to form professional competencies in teaching English for students with disabilities at the university [6, 7, 9, 10]. **Research methods:** frameworks of our research designate theoretical methods of studying and generalizing literary sources on the topic, analytical and reflective method to organize pedagogical work, questionnaires, methods of forecasting, critical analysis, quantitative analysis. 137 students of the first and third years, who are with disabilities, took part in the survey. **Research results.** We used Information Computerized Technologies in the educational process to teach and control the knowledge of all students, including students with any health problems. **Conclusions and recommendations.** Possibility of using digital methods and resources by teachers and students with disabilities to teach English to all students at the university, as well as to develop a methodology for practical training of teachers.*

Keywords: *digital methods, interactive learning, students with special educational requirements, English language.*

Введение. В современном мире одним из требований к преподавателям иностранного языка является использование интерактивных методик преподавания, а также цифровых ресурсов. При адекватном их использовании студенты могут быстрее усваивать полученную информацию, овладевать всеми видами иноязычной речевой деятельности. Это требование особенно актуально для обучения английскому языку студентов с различными нарушениями в сфере здоровья. Цифровизация образования включает в себя применение множества программ, приложений и других цифровых ресурсов для электронного обучения как в удаленном формате, так и непосредственно в образовательном учреждении.

В данной статье мы проанализируем применение цифровых технологий и подходов к обучению, использование информационно-коммуникационных средств в процессе обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, а также всех студентов на начальном этапе обучения.

Теоретический анализ литературы. Как показано в статье М.С. Ильиной и М.В. Камашевой, информационная среда расширяется и распространяется на все области человеческой деятельности – от политики до образования и культуры [6].

Кроме того, цифровизация затрагивает полномасштабное оснащение средних школ, колледжей и вузов современным компьютерным оборудованием, проведением коммуникаций из оптоволоконна даже в отдаленные регионы нашей огромной страны. Цифровизация в современном понимании в преподавании – это своеобразная организация учебной работы с использованием различных программ, приложений и других инструментов, доступ к которым невозможен без технических средств. Например, те же электронные журналы, ведомости и другая отчетная документация – это тоже достижение цифровизации. Е.В. Бирюкова отмечает, что при применении в образовании цифровых технологий обновляются прежде всего планируемые образовательные результаты, которые коррелируются с содержанием образования, появляется цифровая дидактика [4, с. 12].

Интерактивное обучение учитывает как конкретные, так и глобальные когнитивные цели. В Федеральном законе от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и программе «Цифровая экономика Российской Федерации» говорится об обеспечении и доступности образования для всех обучающихся независимо от состояния их здоровья и физических возможностей. А в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. уже в 2024 г. предполагается запуск новых проектов в вузах как центрах создания современной образовательной среды и т. п. [1, 2, 3].

Н.М. Королев и И.В. Костерина обращают внимание на то, что интерактивные методы можно с успехом применять при обучении будущих квалифицированных работников производственным процессам в их профессиональной деятельности на рабочих местах [5, с. 74].

Как отмечают Ю.В. Мелихов и Г.В. Тугулева, подготовка специалистов, владеющих иностранными языками и знанием тифлопедагогики, сурдопедагогики и компьютерных технологий, является на сегодняшний день главной проблемой [11].

А.Ц. Чойжалсанова напоминает, что в социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья важно преодолеть психологические, социальные, нормативные, технические и иные трудности. Она рассматривает онлайн-обучение как одно из средств инклюзии, сочетающее в себе доступность формы подачи информации, вовлеченность как средство мотивации, выбор альтернативных способов получения знаний и индивидуальных обучающих траекторий [12]. Кроме этого, важна проактивность самих студентов в выборе места, времени и темпа обучения.

Таким образом, все эти мнения подчеркивают важность интеграции цифровых технологий и интерактивных методов обучения в современную образовательную практику для повышения эффективности обучения и удовлетворения образовательных потребностей различных групп студентов.

Цель исследования. Применение интерактивных методов в обучении представляет собой одно из ключевых направлений деятельности педагогического сообщества. В более широком контексте данное обучение можно рассматривать как универсальный подход, применимый к различным методическим инструментам, таким как компьютер, или к участникам дидактического процесса,

таким как преподаватель или группа студентов. Целью данного исследования является анализ практического опыта использования интерактивных и цифровых методик в обучении лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья, выявление условий, при которых цифровые инновации могут быть успешно применены для создания инклюзивной образовательной среды для обучающихся с различными здоровьесберегающими ограничениями, и на основе этих данных формирование профессиональных компетенций в области обучения английскому языку у студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшем образовательном учреждении. Эти методики обучения стали активно использоваться с момента появления веб-браузеров и Интернета. Цифровизация, представляющая собой процесс распространения и внедрения цифровых технологий в различные сферы жизнедеятельности общества, включая культуру, экономику и образование, стала фундаментальным изменением парадигмы общения и взаимодействия между индивидами и обществом. А. Марей взвешивает понятие цифровизации как фундаментальное изменение парадигмы общения и взаимодействия между индивидами и обществом [14, с. 128].

База исследования. В анкетировании приняли участие 137 студентов 1–3 курсов различных направлений подготовки Елабужского института Казанского федерального университета, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Методы исследования: теоретические, эмпирические (диагностика, анкетирование, анализ), а также качественная и количественная обработка данных.

Анкетирование проводилось в несколько этапов – на начальной стадии изучения проблемы, затем в процессе использования интерактивного обучения, при этом сравнивались ответы обучающихся, что они заметили сначала и что обнаружили при применении обучения в интерактивном режиме. Анкета включала 32 вопроса, относящихся как к личным взглядам студентов, так и к их профессионально ориентированным требованиям к процессу обучения в вузе.

Результаты исследования. В результате проведенного исследования было установлено, что применение интерактивных методов в обучении является ключевым направлением в деятельности педагогического сообщества. Особое внимание в исследовании было уделено предпосылкам для обучающихся с различными нарушениями здоровья и было выявлено что таким студентам требуется больше времени и усилий для освоения тем и материалов, с которыми обычные студенты справляются быстрее. Результаты исследования подтверждают актуальность и важность применения интерактивных методов обучения и цифровых технологий в современной педагогической практике, что позволяет создать эффективную образовательную среду, способствующую развитию профессиональных компетенций. Также они подтверждают эффективность применения интерактивных методов обучения в процессе изучения английского языка студентами-первокурсниками, что непосредственно подтверждает важность дальнейшего изучения и внедрения данных методов в образовательный процесс.

Анализируя как отечественные, так и зарубежные исследования, можно утверждать о неотложной необходимости расширения возможностей образования для лиц с нарушениями здоровья с учетом новейших цифровых технологий, которое включает в себя разработку дидактических материалов, адаптацию учебных программ среды в целом к применению методик с использованием цифровых технологий для полного удовлетворения образовательных потребностей таких обучающихся.

Цели применения цифровых технологий преподавателями в общем и для студентов с ограниченными возможностями здоровья, в частности, включают разработку ярких и наглядных учебно-методических материалов, создание тестовых заданий, видео, запись аудио и анимационных материалов, создание графических и музыкальных вставок, создание инфографики и моделирующих программ, создание веб-портфолио (собственного сайта), организацию совместной онлайн-работы.

Как было отмечено ранее, применение интерактивных методик обучения способствует развитию у учащихся уверенности в своем мышлении, принятии решений, анализе и выводах. Под интеллектуальными учебными навыками авторы понимают способность к воспроизведению, осмыслению и критическое мышление, креативность [7, 11].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно сделать вывод о значимости и актуальности применения интерактивных методов обучения и цифровых технологий в современной образовательной практике, что, позволило создать эффективную образовательную среду, способствующую развитию профессиональных компетенций в области обучения английскому языку у студентов с ограниченными возможностями здоровья в высшем образовательном учреждении.

Выводы. Основываясь на анализе как отечественных, так и зарубежных научных исследований, можно сделать вывод о том, что есть альтернативные пути получения знаний. В этом контексте мы считаем необходимым подчеркнуть роль педагога как наставника, поскольку педагог направляет учащихся к самостоятельной работе и поиску новых знаний. Здесь ключевая роль педагога заключается не столько в проверке знаний, сколько в том, чтобы быть источником информации. Иными словами, он выполняет роли фасилитатора и помощника. Ориентация на высокий уровень качества педагогического процесса предполагает интеграцию инновационных, современных методологий, они не только обеспечивают передачу академических знаний и образовательного контента учащимся, но также способствуют развитию и усовершенствованию их когнитивных способностей и практических навыков. А также стимулируют творческую и интеллектуальную активность студентов, что является ключевым фактором в процессе формирования глубоких и устойчивых знаний.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

2. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_328854.
3. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2018–2025 гг. // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474.
4. Бирюкова Е.В. Интерактивные методы обучения в профессиональном образовании / Е.В. Бирюкова // Молодой ученый. – 2020. – № (341). – С. 357–359.
5. Королев Н.М. Роль интерактивного обучения в современном образовании / Н.М. Королев, И.В. Костерина // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2015. – № 1 (33).
6. Ильина М.С. Цифровая компетентность учителей иностранного языка в современном образовательном пространстве / М.С. Ильина, М.В. Камашева // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 1 (142). – С. 137–139.
7. Камашева М.В. Использование широкого спектра информационно-коммуникационных технологий в практическом обучении иностранному языку / М.В. Камашева, М.С. Ильина, И.А. Щербакова // Перспективы науки. – 2022. – С. 163–165.
8. Королева Н.Е. Формирование способности к самооценке и рефлексии у студентов колледжа как основы осознанного овладения английским языком / Н.Е. Королева // Проблемы теории и методики профессионального лингвистического образования: материалы V Международной научно-практической конференции (Казань, 17 марта 2023 г.). – Казань: Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, 2023. – С. 148–151.
9. Пекпаева М.А. Информационное общество: современные реалии и проблемы развития / М.А. Пекпаева // Вопросы политологии. – 2020. – Т. 10. – № 11 (63). – С. 3364–3374.
10. Солтанова О. Инновационные методы обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях / О. Солтанова // Образование: научные статьи. – 2020. – № 26. – С. 33–35.
11. Тугулева Г.В. Тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ в условиях профессиональной подготовки / Г.В. Тугулева, Ю.В. Мелехов, Е.Л. Мицан и др. // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы докладов 78-й Международной научно-технической конференции / под ред. О.Н. Тулупова. – Магнитогорск: Издательство Магнитогорского государственного технического университета имени Г.И. Носова, 2020. – Т. 2. – С. 556.
12. Чойжалсанова А.Ц. Новые возможности и барьеры социальной адаптации лиц с ОВЗ в условиях цифровой трансформации / А.Ц. Чойжалсанова // Фундаментальные исследования. – 2021. – № 11. – С. 190–194.
13. Щербакова И.А. Формирование субкультуры будущего учителя иностранного языка в условиях полилингвального образования / И.А. Щербакова, М.В. Камашева, М.С. Ильина // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 11 (140). – С. 199–202.
14. European comparative data on Europe 2020 and persons with disabilities: Labour market, education, poverty and health analysis and trends. – Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. – 266 p.
15. Khan S. Analysis of Navigation Assistants for Blind and Visually Impaired People: A Systematic Review / S. Khan // IEEE Access: Practical Innovations, Open Solutions. – 2021. – Vol. 9. – P. 26712–26734.

К.О. Ипатов, студент,
Г.Ф. Шакирова, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

МЕТАКОГНИТИВНОСТЬ НАДСИТУАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ У ПСИХОЛОГОВ, РАБОТАЮЩИХ С ДЕТЬМИ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению метакогнитивной составляющей надситуативного мышления у психологов, работающих с детьми с признаками одаренности. Одаренность является системным, развивающимся в течение жизни качеством психики, которое определяет возможность достижения ребенком высоких результатов в различных видах деятельности. Развитие одаренности в большей степени определяется задатками и людьми, которые ответственны за развитие ребенка. Безусловно, в первую очередь речь идет о родителях, но когда ребенок попадает в образовательное учреждение, то в воспитание включаются учителя и психологи. Психолог играет важную роль в развитии одаренности, ведь одаренность может быть как явная, так и скрытая. Поэтому психологу необходимо обладать навыками, которые помогут выявить одаренность, подобрать правильные инструменты для диагностики одаренности и в дальнейшем выстроить план работы с одаренным ребенком. **Цель исследования** заключается в том, чтобы определить существует ли метакогнитивность надситуативного мышления у психологов, работающих с детьми с признаками одаренности. **Материал** носит исследовательский характер, для достижения цели исследования были подобраны следующие **методики**: 1) «Самооценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности» (Ю.В. Скворцова, М.М. Кашапов), 2) «Диагностика ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления» (Т.Г. Киселев, М.М. Кашапов). Исследование проводилось на двух выборках – первая включала психологов, работающих с одаренными детьми, а вторая состояла из психологов, не имеющих опыта взаимодействия с детьми с признаками одаренности. **Результаты исследования.** Результаты опроса двух выборок были сопоставлены и сделаны следующие выводы. Педагог-психолог, работающий с одаренным ребенком, должен быть особенно гибким, поскольку в процессе работы с детьми с признаками одаренности возникают более специфические и сложные ситуации, требующие индивидуального подхода. В дальнейшем результаты исследования можно будет использовать для создания методических пособий для психологов по развитию надситуативного мышления. Надситуативное мышление позволяет психологу посмотреть на ситуацию развития ребенка под разными углами, что способствует выявлению истинных причин того или иного поведения ребенка.

Ключевые слова: метапознание, метакогнитивные процессы, надситуативное мышление, одаренность, рефлексия.

*K.O. Ipatova, Student,
G.F. Shakirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

METACOGNITIVENESS OF SUPERSITUATIONAL THINKING IN PSYCHOLOGISTS WORKING WITH CHILDREN WITH GIFTEDNESS TRAITS

***Abstract.** The article is devoted to the consideration of metacognitive component of supersituational thinking in psychologists working with children with signs of giftedness. Giftedness is a systemic, developing in the course of life quality of the psyche, which determines the possibility of achieving high results in various types of activity by a child. The development of giftedness to a greater extent is determined by the child's abilities and the people who are responsible for the child's development. Undoubtedly, first of all it is about parents, but when a child gets to an educational institution, teachers and psychologists are included in education. Psychologist plays an important role in the development of giftedness, because giftedness can be both explicit and hidden. Therefore, the psychologist needs to have skills that will help to identify giftedness, select the right tools to diagnose giftedness and further build a plan of work with a gifted child. **The purpose of the study** is to determine whether there is metacognition of supersituational thinking in psychologists working with children with signs of giftedness. **Methods:** the material is of a research nature, the following methods were selected to achieve the goal: 1) "Self-assessment of metacognitive knowledge and metacognitive activity" (Yu.V. Skvortsova, M.M. Kashapov), 2) "Diagnostics of the situational-ad situational level of pedagogical thinking" (T.G. Kiselev, M.M. Kashapov). The research was conducted on two samples, where the first sample included psychologists working with gifted children, and the second sample consisted of psychologists who had no experience of interaction with children with giftedness traits. **Research results.** The results of the survey of the two samples were compared and the following conclusions were made. An educational psychologist working with a gifted child should be especially flexible, because in the process of working with children with signs of giftedness there are more specific and complex situations that require an individual approach. In the future, the results of the study can be used to create methodological aids for psychologists on the development of supersituational thinking. Supra-situational thinking allows the psychologist to look at the child's developmental situation from different angles, which helps to identify the true causes of a child's behaviour.*

***Keywords:** metacognition, metacognitive processes, supersituational thinking, giftedness, reflection.*

Введение. Метапознание, или метакогнитивные процессы, представляет собой способность человека думать о своем мышлении, знать о знании и осознавать свое осознание [2, с. 94]. Это высший уровень навыков, свидетельствующий о развитой личности. Метапознание может проявляться в различных формах, включая знание того, когда и как использовать определенные стратегии для обучения или решения проблем. Во многих профессиях требуется высокий уровень метакогнитивности, включая и профессию психолога. Профессия педагога-психолога предполагает постоянный рост и развитие личности, а также использование профессионального мышления, особенно его надситуативной составляющей, позволяющей эффективно разрешать различные проблемные ситуации. Особенно важно обладать этими навыками психологу, работающему с детьми с признаками одаренности. Одаренные дети обладают яркими способностями и сталкиваются с уникальными проблемами, поэтому в нелегкой работе с ними

надситуативность мышления может помочь психологу найти новые пути решения проблемных ситуаций [1, с. 201]. Также в работе со способными детьми важно выстроить верный план работы, который будет основан на индивидуальном подходе к ребенку. Благодаря индивидуальному подходу, доверительным отношениям и профессионализму педагога-психолога, ребенок, обладающий высоким уровнем способностей, может преодолеть все кризисы, встречающиеся на пути, и достичь поставленных целей [3, с. 322].

Цель исследования. Выявить метакогнитивность надситуативного мышления у психологов, работающих с детьми с признаками одаренности.

База исследования. В исследовании приняли участие 56 человек, из которых 25 респондентов представляют группу I (психологи, работающие с детьми с признаками одаренности) и 31 респондент представляет группу II (психологи, работающие с детьми без признаков одаренности).

Методический инструментарий для проведения исследования представлен комплексом методик, исследующих ситуативное/надситуативное мышление, уровень рефлексивности мышления и самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности психологов. Также респондентами заполнялась «Анкета участника» для сбора первичных данных. Процедура сбора данных проходила в онлайн формате. Для этого было использовано программное обеспечение Google Forms для администрирования опросов, входящее в состав бесплатного веб-редактора Google Docs Editors, предлагаемого Google. Опросы и анкета были занесены в данную программу и разделены на четыре части.

Результаты исследования. Рассмотрим результаты исследования самооценки метакогнитивных знаний (МЗ) и метакогнитивной активности (МА) экспериментальной и контрольной групп (рис. 1 и 2).

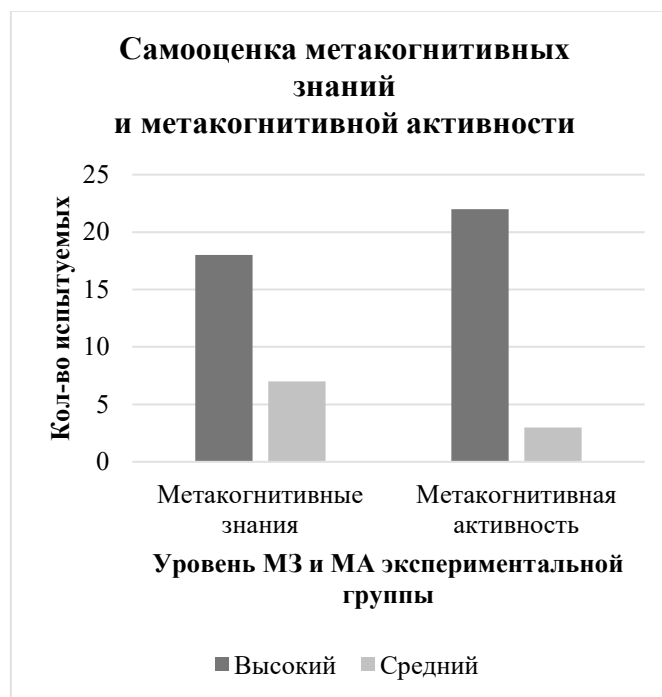


Рис. 1. Результаты диагностики самооценки МЗ и МА экспериментальной группы

Исходя из рис. 1, видно, что 72 % психологов, работающих с одаренными детьми, имеют высокий уровень метакогнитивных знаний, а 28 % специалистов – средний. 88 % педагогов-психологов обладают высоким уровнем метакогнитивной активности, а 12 % – средним. Психологов с низким уровнем выявлено не было.

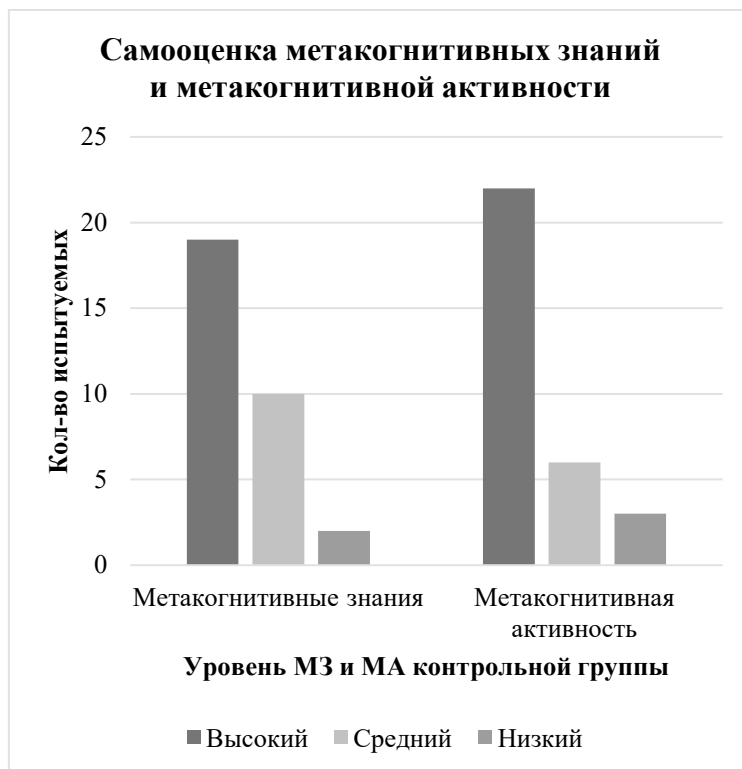


Рис. 2. Результаты диагностики самооценки МЗ и МА контрольной группы

Таким образом, большинство специалистов, работающих с детьми с признаками одаренности, имеют высокий уровень МЗ и МА, т. е. данная категория психологов отлично управляет собственными познавательными психическими процессами (внимание, память, мышление), легко приобретает новые знания и без трудностей справляется с ситуациями, возникающими впервые. Также эти специалисты легко справляются с планированием своей когнитивной деятельности, отлично управляют собственными когнитивными процессами. Интересно отметить, что шкалы МЗ и МА у специалистов данной категории почти идентичны, т. е. психолог с высоким уровнем МЗ также имеет высокий уровень МА.

По результатам опроса психологов, работающих с детьми без признаков одаренности, можно отметить также достаточно высокие баллы по шкалам МА и МЗ: 64,5 % имеют высокий уровень МЗ, 29 % – средний, 6 % – низкий, 71 % обладает высоким уровнем МА, 19 % – средним, 10 % – низким. В контрольной группе, так же как и в экспериментальной, большинство специалистов обладают высоким уровнем МА и МЗ. Однако следует отметить, что в контрольной группе был выделен и низкий уровень МА и МЗ, что говорит о том, что специалисты данной категории обладают более низким уровнем метакогнитивных характеристик. Важно отметить, что шкалы МА и МЗ у данной категории специалистов не

идентичны, как это было в экспериментальной группе, т. е. различия между шкалами МА и МЗ статистически значимы, что подтверждает критерий хи-квадрат Пирсона, равный 23,6 (критическое значение критерия хи-квадрат Пирсона при уровне значимости $p = 0,01$ и числе степеней свободы 4 составляет 13,3), т. е. уровень значимости $p < 0,001$. Из этого можно сделать следующий вывод: если у специалистов экспериментальной группы метакогнитивные характеристики по обоим шкалам имеют высокие показатели и говорят нам о том, что психолог одновременно хорошо управляет как познавательными психическими процессами, так и когнитивными психическими процессами, то у специалистов контрольной группы мы наблюдаем иную картину – психолог может иметь отличную память, внимание и мышление, но при этом обладать посредственными способностями в контроле и планировании своего метапознания.

Обращаясь к результатам диагностики ситуативного/надситуативного мышления, можно увидеть не менее интересные показатели (рис. 3).



Рис. 3. Результаты диагностики ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления. Примечание: психологи, работающие с детьми с признаками одаренности, – экспериментальная группа; психологи, работающие с детьми без признаков одаренности, – контрольная группа: Я.В.С.У. – ярко выраженный ситуативный уровень мышления, Ч.С.У. – чаще ситуативный уровень мышления, Ч.Н.У. – чаще надситуативный уровень мышления, Я.В.Н.У. – ярко выраженный надситуативный уровень мышления.

По итогам опроса были получены следующие результаты:

- 1) в экспериментальной группе 10 специалистов (40 %) имеют Я.В.Н.У., 9 специалистов (36 %) – Ч.Н.У., 6 специалистов (24 %) – Ч.С.У.;
- 2) в контрольной группе 8 специалистов (26 %) имеют Я.В.Н.У., 14 специалистов (45 %) – Ч.Н.У., 8 специалистов (26 %) – Ч.С.У., 1 специалист (3 %) – Я.В.С.У.

Специалисты, участвовавшие в опросе, опирались на свой опыт работы с детьми, где умение педагога-психолога применять надситуативное мышление играет важную роль. Результаты опроса неоднозначны: нельзя точно утверждать, что определенная группа обладает более высоким уровнем ситуативного мышления, поскольку в экспериментальной группе процент психологов с ярко выраженным надситуативным мышлением больше. Тем не менее в контрольной группе специалистов, обладающих часто надситуативным мышлением, больше, чем в экспериментальной. Для проверки статистически значимых различий мы провели сравнительный анализ исследуемых показателей по *U*-критерию Манна-Уитни (табл. 1).

Таблица 1

**Сравнительный анализ исследуемых показателей
по *U*-критерию Манна-Уитни согласно методике «Диагностика
ситуативного/надситуативного уровня педагогического мышления»**

Статистические критерии ^а	
	Уровень ситуативного/ надситуативного мышления
<i>U</i> -критерий Манна-Уитни	305,500
<i>W</i> -критерий Вилкоксона	801,500
<i>Z</i> -критерий	-1,358
Асимптотическая значимость (двусторонняя)	,174
а. Группирующая переменная: группа	

По результатам сравнительного анализа показателей по *U*-критерию Манна-Уитни $p = 0,174$, что говорит о том, что различия не являются статистически достоверными и носят случайный характер, т. е. обе группы имеют в среднем высокий уровень надситуативного мышления. Специалисты способны в проблемных ситуациях обратиться к своей надситуативности, подняться над проблемой, посмотреть на нее с разных сторон и принять взвешенное объективное решение.

Для изучения взаимосвязей уровня МА и МЗ и уровня надситуативного мышления при статической обработке производился подсчет коэффициента корреляции Спирмена. По результатам корреляционного анализа экспериментальной группы (табл. 2) достоверных значимых прямых и обратных связей не выявлено. Но при этом по результатам корреляционного анализа контрольной группы (табл. 3) выявлены достоверные прямые связи между уровнем метакогнитивной активности и уровнем надситуативного мышления ($p = 0,408$), и между уровнем метакогнитивных знаний и уровнем надситуативного мышления ($p = 0,330$), т. е. чем выше у педагога-психолога уровень МЗ и МА, тем выше уровень надситуативного мышления. Из полученных результатов возникает вопрос – почему же у психологов, работающих с детьми с признаками одаренности, не выявлено значимых связей между уровнями МА и МЗ и уровнем надситуативного мышления? Это можно объяснить тем, что психологи экспериментальной группы по результатам исследования в общей совокупности имеют показатели высокого уровня

по обеим методикам в отличие от контрольной группы, т. е. специалист, который работает с ребенком с признаками одаренности, способен в проблемной ситуации одновременно рассмотреть задачу с разных сторон, при этом опираться на свой уже имеющийся опыт и знания, анализировать и выстраивать возможные решения возникшего случая. Тогда как у педагога-психолога, работающего с ребенком без признаков одаренности, могут возникнуть трудности в оценке и выборе стратегии решения проблемной ситуации.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа по Спирмену экспериментальной группы (психологи, работающие с детьми с признаками одаренности)

	Метакогнитивные знания	Метакогнитивная активность	Уровень ситуативного/надситуативного мышления
Метакогнитивные знания	1,000	1,000**	,180
Метакогнитивная активность	1,000**	1,000	,180
Уровень ситуативного/надситуативного мышления	,180	,180	1,000

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа по Спирмену контрольной группы (психологи, работающие с детьми без признаков одаренности)

	Метакогнитивные знания	Метакогнитивная активность	Уровень ситуативного/надситуативного мышления
Метакогнитивные знания	1,000	,652**	,330*
Метакогнитивная активность	,652**	1,000	,408*
Уровень ситуативного/надситуативного мышления	,330*	,408*	1,000

Заключение. Таким образом, по результатам проведенного исследования мы сделали следующие выводы:

1. Метакогнитивность надситуативного мышления у психологов, работающих с детьми с признаками одаренности, существует и находится на высоком уровне. Но при этом надситуативное мышление и метакогнитивные характеристики у психологов, работающих с детьми без признаков одаренности, находятся также на уровне выше среднего. Что позволяет сделать заключение о том, что специалисты обеих групп обладают высокими знаниями и уникальным опытом, которые позволяют им быть профессионалами своего дела.

2. Надситуативное мышление зависит от уровня метакогнитивности. Это ярко проиллюстрировано в корреляционном анализе контрольной группы.

3. Психологи, работающие в общеобразовательных школах, имеют другие задачи, чем психологи, работающие с одаренными детьми. Педагоги-психологи из контрольной группы стремятся создать поддерживающую эмоционально благополучную и безопасную атмосферу образовательного процесса для большинства учащихся сразу, в то время как специалисты из экспериментальных групп фокусируются на индивидуальной работе с каждым ребенком и выявления корня проблемы. Из этого можно сделать вывод, что психологи в школах склонны следовать заданному плану, чтобы выявлять рискованные группы учеников, и при этом их уровень надситуативного мышления может снижаться.

В качестве рекомендаций можно выделить следующие моменты:

1. Обязательное наличие педагога-психолога в образовательных учреждениях. В ходе проведения исследования было выяснено, что в многих школах для одаренных детей педагог-психолог отсутствует.

2. Проведение тренингов для психологов по повышению уровня надситуативного мышления. Это позволит специалистам повышать свой уровень профессионализма.

Литература

1. Кашапов М.М. *Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях* / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, Т.В. Огородова // *Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки.* – 2015. – Т. 157. – Кн. 4. – С. 189–202.

2. Кашапов М.М. *Метакогнитивные ресурсы преподавателя как субъекта образования* / М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова // *Безопасность и развитие личности в образовании: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Таганрог, 14–16 мая 2015 г.).* – Ростов н/Д., 2015. – С. 94–97.

3. Кашапов М.М. *Творческое педагогическое мышление как психологический ресурс одаренного обучающегося* / М.М. Кашапов // *Психология и современное российское образование: материалы IV Всероссийского съезда психологов образования России (Москва, 8–12 декабря 2008 г.).* – М., 2008. – С. 321–323.

УДК 159.9

**Ф.Р. Исхаков, аспирант,
Санкт-Петербургский государственный университет,
г. Санкт-Петербург, Россия**

КОНСТРУИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПСИХИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДСТВАМИ ПОВЕДЕНЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ И НАРРАТИВНОЙ ТЕРАПИИ

Аннотация. С каждым днем диагностируется все большее число нарушений процессов онтогенетического развития детей, в том числе расстройств аутистического спектра. Мы предполагаем, что подобная статистика обусловлена не только улучшением средств и методов диагностики, но и изменениями в восприятии родителями процесса воспитания

и передачи навыков детям. Последнее может быть связано с появлением новых парадигм воспитания, в которых ребенок выступает самодетерминирующей системой. Исходя из данного предположения, мы апробировали комбинированное коррекционное вмешательство, совмещающее технологии прикладного анализа поведения (АВА) и терапевтическую работу по повышению уровня функциональности родительского нарратива [4] в рамках полинарративного подхода к анализу личных историй [2]. В рамках АВА диагностика проводилась с помощью VB-MAPP (Verbal Behaviour Milestones Assessment and Placement Program) [5], а затем осуществлялась поведенческая коррекция. **Целью исследования** является определение уровня эффективности предлагаемого коррекционного вмешательства, которое заключается в параллельной работе с ребенком и родителем. К пилотажному исследованию был привлечен нейрофизиологически сохранный ребенок в возрасте 6 лет с отсутствующими речевым репертуаром и указательным жестом, небольшим набором спонтанных вокализаций. Рефлексивная перспектива «мотивированного агента» [2], которая является необходимым условием функциональной передачи социальных навыков ребенку, не была представлена ни у одного из родителей на момент начала вмешательства. В итоге проделанной работы удалось выйти на начальный уровень вербального поведения, ребенку стала доступна эхо-имитация слов, просьбы с использованием 3 слов, появилась функциональная игра с сестрой и были освоены некоторые из базовых навыков социального поведения. Полученный результат позволяет сделать **вывод** о том, что интеграция технологий прикладного анализа поведения (АВА) и полинарративного подхода к анализу личных историй может обеспечить функциональную передачу и освоение навыков.

Ключевые слова: прикладной анализ поведения, АВА, родительский нарратив, функциональная психическая организация ребенка, коррекционное вмешательство, функциональная передача социальных навыков.

*F.R. Iskhakov, Graduate Student,
Saint Petersburg State University,
Saint Petersburg, Russia*

THE CONSTRUCTION OF A FUNCTIONAL MENTAL ORGANIZATION BY METHODS OF BEHAVIORAL TECHNOLOGIES AND NARRATIVE THERAPY

Abstract. Every day, an increasing number of violations of the processes of ontogenetic development of children are being diagnosed, including autism spectrum disorders. We assume that such statistics are due not only to improved diagnostic tools and methods, but also to changes in parents' perception of the parenting process and the transfer of skills to children. The latter may be due to the emergence of new parenting paradigms in which the child acts as a self-determining system. Based on this assumption, we tested a combined corrective intervention combining applied behavior analysis (ABA) technologies and therapeutic work to increase the level of functionality of the parental narrative [4] within the framework of a polynarrative approach to the analysis of personal stories [2]. Within the framework of the ABA, diagnosis was carried out using VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) [5] and then behavioral correction was carried out. **The purpose of the study** is to determine the level of effectiveness of the proposed corrective intervention, which consists in parallel work with the child and the parent. The pilot study involved a neurophysiologically intact child at the age of 6 years with a missing speech repertoire and an index gesture, a small set of spontaneous vocalizations. The reflexive perspective of a "motivated agent" [2], which is a necessary condition for the functional transfer of social skills to a child, was not presented to any of the parents at the time of the intervention. As a result of the work done, it was possible to reach the initial level of verbal behavior, the echo imitation of words, requests using 3 words became available to the child, a functional game with his sister appeared and some of

*the basic skills of social behavior were mastered. The obtained result allows us to **conclude** that the integration of applied behavior analysis (ABA) technologies and a polynarrative approach to the analysis of personal histories can ensure the functional transfer and development of skills.*

***Keywords:** applied behavior analysis, parental narrative, functional mental organization of children, functional transfer of social skills.*

Введение. На сегодняшний день вопросы детского дизонтогенеза встают все более и более остро. В течение последних 30 лет количество установленных диагнозов нарушения развития кратно возросло: все чаще встречаются расстройства аутистического спектра, педагогическая запущенность, общие/тяжелые нарушения речи и синдром Аспергера. Однако, несмотря на возрастающие диагностические возможности, нельзя не учитывать глобальные изменения внутри социального дискурса, трансформацию взглядов на развитие человека, возрастные нормы и воспитание как процесс.

Теоретический анализ литературы. Помимо объективных изменений детского развития, обусловленных биологическими факторами, таких как более ранний переход в пубертатный период, мы можем отметить, что все более и более ярко проявляются тенденции к либерализации воспитания в виде отношения родителей к ребенку как к самостоятельной, автономной, самодетерминирующейся системе [3]. Подобные тенденции могут вести к тому, что родитель как фигура внутри ближайшего окружения ребенка перестает быть зоной ближайшего развития ребенка [1] и источником освоения необходимых для нормального онтогенеза навыков. В качестве первопричины подобного восприятия ребенка может выступать отсутствие у родителя сформированного инструментария функциональной трансмиссии социальных навыков, что, в свою очередь, также может быть обусловлено глобальными социальными изменениями. Кроме того, способность обучать и передавать навыки требует наличия когнитивной схемы, подразумевающей наличие определенного «нарратива» решения задач, который имеет отправную точку и цель. Подобная когнитивная схема в театральной метафоре Д. МакАдамса [4] называется рефлексивной перспективой мотивированного агента и является одной составляющей триады «актер», «мотивированный агент», «автор». Однако на сегодняшний день родительство не подразумевает актуализацию подобной рефлексивной перспективы, более того, родитель или оба родителя могут оставаться носителями рефлексивной перспективы «актера», подразумевающей оценку окружающей действительности, решаемых задач, факта достижения целей и самих себя через простые свойства и не подразумевающей функционального решения. Таким образом, устойчивая схема «родитель-агент – ребенок-актер», которая описывает привычную парадигму воспитания, на сегодняшний день перестает быть актуальной, так как в жизни современных молодых родителей все чаще присутствует другой «мотивированный агент», который ставит перед ними цели и задачи, в которые не всегда входит воспитание ребенка в привычном понимании.

Цель исследования. Исходя из предположения о том, что одной из причин нарушения детского развития может быть отсутствие необходимой когнитивной схемы «мотивированного агента» у родителя, нами была выдвинута гипотеза

о том, что эффективность коррекции возможно повысить за счет параллельной работы над обучением ребенка навыкам и повышения воспитательной функциональности родителей. Соответственно, целью исследования стала оценка эффективности параллельного вмешательства посредством обучения ребенка навыкам в рамках прикладного анализа поведения (АВА) и повышения рефлексивной перспективы родителя в рамках полинарративного анализа [2].

База исследования. Пилотажное исследование кейса было проведено на базе научно-исследовательской лаборатории полинарративного конструирования идентичности в Санкт-Петербурге. За помощью обратилась полная семья с нейрофизиологически сохранным ребенком в возрасте 6 лет с полностью отсутствующим базовым репертуаром социальных и вербальных навыков.

Методы исследования. Оценка навыков ребенка проводилась с помощью инструмента оценки навыков VB-MAPP (Verbal Behaviour Milestones Assessment and Placement Program) [5]. Опираясь на проведенный функциональный поведенческий анализ, была разработана программа первоначальной коррекции. Также были проведены диагностика уровня рефлексивной перспективы и последующая терапевтическая работа с родителями в рамках инструментария полинарративного анализа. Из установочной беседы с родителями была сформирована гипотеза – у родителей отсутствует нарративный инструментарий функциональной передачи социальных навыков ребенку. Исходя из диагностики, рефлексивная перспектива «мотивированного агента» не была представлена ни у одного из родителей на момент начала вмешательства. Таким образом, целью работы с родителями было повышение рефлексивной перспективы и освоение инструментария функциональной передачи социальных навыков ребенку.

Результаты исследования. Исходя из собранного анамнеза и беседы с родителями, удалось установить, что в свободном доступе ребенка находятся все мотивационные стимулы (любимые игрушки, предпочитаемые еда и напитки, пульт от телевизора). Подобные условия в течение определенного времени лишали ребенка возможности освоить мотивационные операции (указательным жест, просьбы) по взаимодействию со средой и окружающими взрослыми и, как следствие, освоить базовые речевые инструменты. Исходя из составленной на основе функционального поведенческого анализа программы коррекции, одним из начальных этапов было обучение ребенка манд-реакциям (от англ. mand, сокр. command) или же навыкам просьбы, первым из которых является указательный жест. На первом же сеансе при воссоздании повышающих мотивационных условий в среде (лишение ребенка прямого доступа к игрушке) ребенок смог освоить и самостоятельно использовать указательный жест после десяти последовательных обучающих проб. Обучающие пробы проводились по поведенческой технологии спонтанного обучения. На последующих этапах технология обучения была изменена на метод прямых инструкций для освоения базовых академических навыков (переход от свободной игры за стол на определенное время), эхо-имитации звуков. Также для работы в домашних условиях был прописан тренинг для обучения базовым навыкам самообслуживания (самостоятельный прием

пищи из посуды, самостоятельное переодевание, посещение душа). На последующих сеансах параллельно с поведенческой коррекцией проводилась работа с родителями.

В ходе нескольких терапевтических сессий с родителями удалось обнаружить, что причиной пониженной воспитательной функциональности родителей стало получение ребенком ожоговой травмы в раннем возрасте, после чего в течение долгого времени ребенок находился вне каких-либо требований и был окружен всеми возможными мотивационными предметами. После того, как подобный образ жизни вошел в привычку, воспитательный нарратив родителей потерял функциональный пласт, что в конечном итоге привело к невозможности формирования навыков, соответствующих возрастной норме.

После проведения диагностики и сбора анамнеза было осуществлено параллельное вмешательство, которое продолжалось в течение трех месяцев в объеме 4 ч в неделю. Осуществлялась последовательная работа с родителями, которая заключалась в повышении рефлексивной перспективы до уровня «мотивированного агента» и восстановлении функционального пласта воспитательного нарратива, а также в обучении базовым поведенческим технологиям воссоздания мотивационных условий и предъявления требований. Коррекционная работа с ребенком большую часть времени осуществлялась специалистом для достижения полного перечня навыков 30-месячного ребенка по варианту нормы, согласно таблице навыков VB-MAPP.

В итоге проделанной работы удалось выйти на начальный уровень вербального поведения, ребенку стала доступна эхо-имитация слов, просьбы с использованием 3 слов («я хочу...»), им была освоена функциональная игра с младшим сиблингом и некоторые из базовых навыков социального поведения (например, есть горячую пищу за столом с членами семьи).

Заключение. С опорой на полученный результат был составлен проект исследования эффективности параллельного вмешательства со стандартизованным сбором количественных данных на расширенной выборке. В план исследования входят:

- диагностика и повышение уровня рефлексивной перспективы родителя до «мотивированного агента» в соответствии с составленным планом терапии в рамках полинарративного анализа;
- физиологическая диагностика посредством электроэнцефалографии;
- диагностика и поведенческая коррекция, направленная на обучение навыкам, в рамках прикладного анализа поведения.

Ожидаемым результатом планируемого исследования является повышение эффективности коррекционного вмешательства при нарушениях развития за счет параллельной работы с детьми и их родителями.

Литература

1. Выготский Л.С. *Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский.* – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2: *Проблемы общей психологии.* – 504 с.

2. Зайцева Ю.Е. Жизненный сценарий молодых людей в полинарративной перспективе: культурные запреты и предписания постмодерна / Ю.Е. Зайцева, Ю.В. Горюнова // Петербургский психологический журнал. – 2021. – № 37. – С. 125.

3. Чернов Д.Н. Субъектно-деятельностный подход к изучению детско-родительских отношений / Д.Н. Чернов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2011. – Т. 5. – № 1. – С. 93–100.

4. McAdams D.P. The Psychological Self as Actor, Agent, and Author / D.P. McAdams // Perspectives on Psychological Science. – 2003. – Vol. 8. – Is. 3. – P. 272–295.

5. Sundberg M.L. VB-MAPP Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program: A Language and Social Skills Assessment Program for Children with Autism or Other Developmental Disabilities: Guide / M.L. Sundberg. – AVB Press, 2008.

УДК 376.3

*М.О. Искакова, кандидат педагогических наук,
А.А. Лекерова, старший преподаватель,
Н.А. Рахимжанова, докторант,
Әлихан Бөкейханов университеті,
г. Семей, Казахстан*

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные вопросы, связанные с психологической поддержкой родителей детей с расстройством аутистического спектра (РАС), подходы и методы работы с родителями, повышение информационной компетентности в области аутизма, принципы взаимодействия родителей с детьми, поддержка психологического благополучия родителей и детей.

Ключевые слова: инклюзивное образование, аутизм, расстройства аутистического спектра, психологическая поддержка родителей детей с РАС, особенный ребенок.

*M.O. Iskakova, Candidate of Pedagogical Sciences,
A.A. Lekerova, senior lecturer,
N.A. Rakhimzhanova, doctoral student,
Alikhan Bokeikhan University,
Semey, Kazakhstan*

PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR PARENTS OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. This article examines the main issues related to the psychological support of parents of children with autism spectrum disorder (ASD), approaches and methods of working with parents, improving information competence in the field of autism, principles of interaction between parents and children, support for the psychological well-being of parents and children.

Keywords: inclusive education, autism, autism spectrum disorders, psychological support for parents of children with ASD, special child.

Введение. Каждый год в мире прослеживается стремительный рост числа детей с различными вариантами нарушенного развития, в том числе с аутизмом, синдромом дефицита внимания и гиперактивности, дислексией и др. Это может

быть связано как с увеличением количества случаев, так и с улучшением диагностики и обнаружением таких нарушений у детей во все более молодом возрасте.

Нарушенное развитие у детей может иметь серьезные последствия для их обучения, социализации и адаптации в обществе. Поэтому важно обеспечить этим детям доступ к специализированной помощи и поддержке, что поможет им реализовать свой потенциал и достичь успешного развития.

Однако, несмотря на стремительный рост числа детей с различными нарушениями развития, в некоторых странах доступ к качественной помощи остается ограниченным из-за недостаточного финансирования и недостатка соответствующих специалистов. Поэтому важно продолжать работу по повышению осведомленности о данной проблеме, улучшению диагностики и обеспечению доступа к качественной помощи для всех детей с нарушениями развития.

Особенно заметна тенденция к увеличению количества детей с расстройствами аутистического спектра (далее – РАС). Этот факт может быть связан с различными факторами, включая увеличение осведомленности о расстройствах аутистического спектра, улучшение методов диагностики, изменения в окружающей среде и генетические факторы. Важно отметить, что увеличение количества детей с расстройствами аутистического спектра может быть вызвано не только более высокой частотой возникновения этого типа расстройств, но и расширением спектра симптомов, которые теперь включают в себя любой уровень тяжести.

Следует подчеркнуть, что сегодня дети с аутистическими расстройствами нередко обучаются вместе с детьми, которые имеют другие нарушения, или с нормативно развивающимися сверстниками и достигают определенных успехов [4, с. 32]. Но наряду с этим существует определенная проблема, касающаяся того, что не все родители готовы признать диагноз РАС у ребенка, что негативно сказывается на развитии и социальной адаптации ребенка с РАС и усложняет его интеграцию в общество. Для того чтобы преодолеть эту проблему, необходимо проводить обучающие программы и информационные кампании, направленные на повышение осведомленности родителей о расstroенном аутизме и о том, какие подходы к обучению и воспитанию эффективны для детей с этим диагнозом. Также важно оказывать психологическую и практическую поддержку семьям с детьми-аутистами, чтобы они могли успешно справляться с вызовами, которые возникают при воспитании ребенка с особыми потребностями.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален и имеет свои сильные стороны и способности, которые могут быть развиты при правильном подходе. Поэтому необходимо создавать условия для индивидуального развития каждого ребенка с рас, учитывая его потребности и возможности. Только таким образом можно обеспечить полноценную жизнь и успешное взаимодействие ребенка с окружающим миром.

Обратимся к описанию отличительных особенностей детей с расстройствами аутистического спектра. В настоящее время аутизм рассматривается как особый тип нарушенного психического развития. У таких детей отмечаются

нарушения в развитии навыков коммуникации и проблемы в развитии эмоционально-волевой сферы. Можно сказать, что у аутичного ребенка дезорганизована сама система приспособления к миру, включая и организацию адаптивного поведения, и процессы саморегуляции, что проявляется в требовании поддержания стереотипных условий жизни, страхах, агрессии, особых влечениях и пристрастиях [1, с. 10]. Одним из основных нарушений при РАС (как и в любом виде социальных нарушений) является недостаток взаимности и неспособность в действительности понять значение использования языка в качестве передачи коммуникативной информации от одного участника общения к другому.

Для аутизма в первую очередь характерны уникальные особенности в плане социального взаимодействия, сложности в повседневном общении и нестандартный способ обработки информации от органов чувств [4, с. 9]. На родителей, имеющих ребенка аутиста, ложится большая ответственность в его воспитании, развитии и социализации, но не у всех родителей сформировано целостное представление о данном расстройстве, об особенностях поведения и общения аутичного ребенка, что приводит к их бессистемному построению маршрута по оказанию помощи своему ребенку. Чтобы помочь таким родителям, необходимо обратиться к специалистам – психологам, педагогам, терапевтам – которые смогут помочь осознать особенности аутизма и научить эффективным методам общения и воспитания. Важно также общаться с другими родителями детей с аутизмом, обмениваться опытом и поддерживать друг друга.

Осознание собственной ответственности и постоянное обучение позволят родителям лучше понять своего ребенка, выстроить гармоничные отношения с ним и обеспечить ему оптимальное развитие. Таким образом, родители смогут стать опорой и оптимальными наставниками для своего аутистического ребенка, обеспечивая ему необходимую поддержку и заботу. Важность изучения данной темы обусловлена повышением интереса родителей в области сопровождения детей с особенностями в развитии, заинтересованности со стороны образовательных учреждений и центров, работающих в сфере инклюзивного образования; отделов инклюзивного образования при управлении образованием. Таким образом, необходимо подчеркнуть, что успешное решение задач психолого-педагогического сопровождения детей с РАС возможно в том случае, если специалисты, педагоги и родители будут активно взаимодействовать в процессе работы, согласовывать свои действия.

Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: исследование современных подходов к определению сущности аутизма, психологических приемов работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра.

В статье исследуется опыт организации психологической поддержки родителей детей с РАС по области Абай (Казахстан).

Ведущие методы исследования. Ведущим методом является теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, психологической и педагогической литературы; рефлексивно-си-

стемный анализ обоснованной организации психологической поддержки родителей детей с РАС. В качестве эмпирических методов использованы методы анкетирования и системный анализ организации работы с родителями.

В исследовании приняли участие 30 родителей из общественного фонда «Особые дети области Абай».

Практическое изучение проблемы психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с РАС, позволил определить их актуальные проблемы. На первичном этапе работы с родителями нами был проведен опрос, который состоял из двух блоков: выявление эмоционального состояния родителей и проблемы взаимодействия родителей с их детьми.

По итогам опроса были получены следующие данные:

1. По первому блоку родители отметили, что испытывают повышенный стресс (70 %), чувство вины (50 %), депрессивные состояния (30 %), отрицание (30 %), отчаяние (40 %), социальную изоляцию (40 %) (рис. 1).

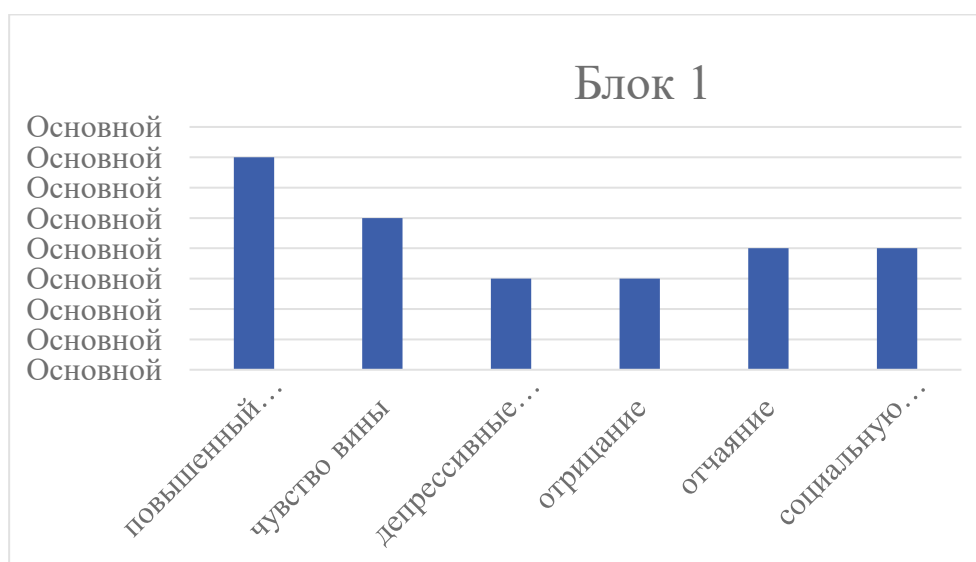


Рис. 1. Данные по выявлению эмоционального состояния родителей и проблемам взаимодействия родителей с их детьми

2. По второму блоку родителей волнуют следующие вопросы взаимодействия с детьми: трудности с коммуникацией и речью (40 %), трудности с регуляцией поведения (70 %), повышенная активность детей (70 %), трудности в развитии социальных навыков, едой, сном и навыками самообслуживания (90 %) (рис. 2).

Исходя из полученных данных, мы наблюдаем, что есть необходимость не только обучения навыкам взаимодействия с детьми, но и регуляция психоэмоционального состояния самих родителей.

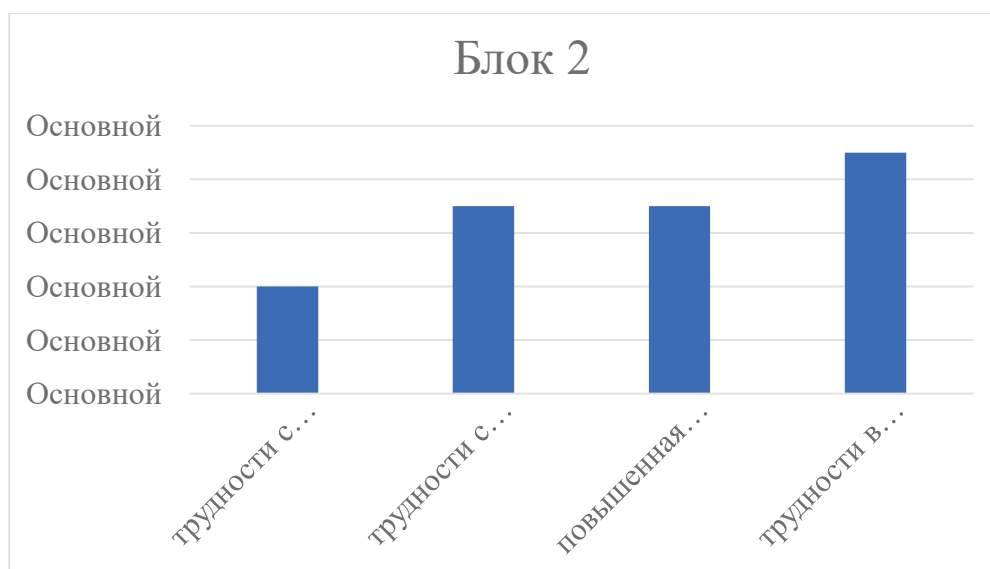


Рис. 2. Данные по выявлению эмоционального состояния родителей и проблемам взаимодействия родителей с их детьми

Наша работа по поддержке родителей состоит из двух направлений: психологическая поддержка и информационная поддержка. Психологическая поддержка направлена на снижение психоэмоционального напряжения у родителей. Информационная поддержка включала в себя повышения осведомленности о современных методах работы с детьми с РАС. Психологическая поддержка родителей осуществлялась посредством организации семинаров, мастер классов, круглых столов, встреча со специалистами, работающими с детьми с нарушениями различного генеза. На встречах родителям дается возможность поделиться своим опытом воспитания ребенка с РАС и увидеть, как другие семьи справляются с таким ребенком в повседневной жизни.

Программа психологической поддержки родителей детей с РАС осуществляется на базе ресурсного центра при Alikhan Bokeikhan University. Данная программа включает в себя восемь групповых сессий в год, осуществляется по запросам родителей и состоит из следующих направлений:

- психологические тренинги (телесно-ориентированные методы, арт-терапевтические методы и др.);
- консультирование родителей психологом и специалистами в области инклюзивного образования [2, 3];
- педагогическое просвещение родителей по вопросам воспитания и взаимодействия с ребенком;
- информирование о работе психолого-медико-педагогических комиссий, коррекционно-развивающих центров области Абай, повышение правовой грамотности и др.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке курсов в рамках работы с детьми с РАС, в работе реабилитационных и специализированных центров, а также для разработки методологии практической подготовки психологов.

Практическая значимость результатов исследования, представленных в статье. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации системы психологической поддержки родителей детей с РАС и подготовки открытого онлайн-курса на казахском и русском языках по созданию обучающих курсов для педагогов, родителей/опекунов по взаимодействию с детьми с РАС. Проведение научных мероприятий и разработка онлайн-курса имеют своей целью распространения получаемых результатов для наращивания знаний в этой области у населения.

Литература

1. Микиртумов Б.Е. Аутизм: история вопроса и современный взгляд / Б.Е. Микиртумов, П.Ю. Завитаев; под ред. Л.А. Титовой. – СПб.: Н-Л, 2012. – 144 с.
2. Закон Республики Казахстан от 11 июля 2002 г. № 343-III ЗРК «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями».
3. Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III ЗРК «Об образовании» (с изменениями и дополнениями по состоянию на 01.09.2024 г.).
4. Закон Республики Казахстан от 26 июня 2021 г. № 56-VII ЗРК «О внесении изменений и дополнений в некоторые законодательные акты Республики Казахстан по вопросам инклюзивного образования».
5. Агавелян Р.О. Отношение учителей к инклюзивному образованию в Казахстане / Р.О. Агавелян, С.Д. Аубакирова, А.Д. Жомартова и др. // Интеграция образования. – 2020. – Т. 24. – № 1. – С. 8–19. – DOI: 10.15507/1991-9468.098.024.202001.008-019.
6. Таубман М. Есть контакт! Социализация людей с аутизмом с помощью прикладного поведенческого анализа. Учебные программы / М. Таубман, Р. Лиф, Дж. Макэкен. – М.: ИП Толкачев Л.Л., 2018. – 444 с.

УДК 378.1

**Н.Н. Калацкая, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**
**Л.М. Романова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский государственный энергетический университет,
г. Казань, Россия**

ЗАТРУДНЕНИЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ МОЛОДЫХ КУРАТОРОВ ВУЗА

Аннотация. В статье описаны особенности кураторской деятельности при воспитательной работе в вузе. Актуальность определяется приоритетами развития государственной молодежной политики Российской Федерации. Проведены анализ результатов анкетирования и выявление затруднений молодых кураторов в реализации воспитательной деятельности в вузе. В эксперименте участвовали студенты 3–4 курсов Казанского (Приволжского) федерального университета и молодые кураторы с опытом работы менее 2 лет Казанского государственного энергетического университета.

Ключевые слова: куратор студенческой группы, воспитательная работа, вуз (высшее учебное заведение), затруднения.

*N.N. Kalatskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*
*L.M. Romanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan State Energy University,
Kazan, Russia*

DIFFICULTIES IN EDUCATIONAL WORK OF YOUNG UNIVERSITY SUPERVISORS

Abstract. *The article describes the peculiarities of curatorial activity in educational work in higher education. The relevance is determined by the development priorities of the state youth policy of the Russian Federation. The results of questionnaire analysis and identification of young curators' difficulties in the implementation of educational activities in higher education institution are analyzed. The experiment involved 3–4-year students of Kazan (Volga Region) Federal University and young supervisors with less than 2 years of work experience of Kazan State Power Engineering University.*

Keywords: *student group supervisor, educational work, university (higher education institution), difficulties.*

Вопросами воспитания студентов, организацией взаимодействия с администрацией вуза, сообществом студентов в высших учебных заведениях занимается куратор. Институт кураторства в системе высшего образования берет свое начало с начала XIX в., когда появилась инструкция для кураторов Томского технологического института «Положение о кураторстве». Данный документ был подписан Николаем II в 1903 г. В современных условиях кураторская деятельность рассматривается как форма наставничества [5, 7, 8] и пр.

Куратором может быть преподаватель, прикрепленный к студенческой группе для оказания ей помощи в организации учебной и воспитательной работы.

По мнению Л.М. Васильевой, куратор студенческой группы – это «человек, осуществляющий воспитательную деятельность в вузе, являющийся духовным посредником между обществом, профессией и студентом в освоении общей и профессиональной культуры, организующий систему ценностных отношений через разнообразные виды деятельности студенческого коллектива, создающий условия развития каждой личности, защищающий интересы студентов» [5].

Деятельность куратора как специальная профессионально-педагогическая деятельность отличается целенаправленностью и мотивированностью. Она осуществляется с группой студентов в учебное и внеучебное время. Основная задача этой деятельности – создать педагогические условия для успешного профессионального и личностного становления каждого студента [4].

В исследовании С.П. Акутиной [1] и Л.Ю. Фоминой [15] сформулированы функциональные обязанности кураторов. Круг обязанностей куратора учебной группы закрепляется в «Положении о кураторе учебной группы вуза». В обязанности куратора, как правило, входят работа с документацией (например, с личными делами студентов), поиск индивидуального подхода к каждому студенту, оказание помощи студентам в адаптации к студенческой жизни. Куратор должен познакомить студентов с особенностями учебного процесса в вузе, заниматься

пропагандой здорового образа жизни, если это необходимо – наладить контакт с родителями обучающихся, быть в курсе семейного положения каждого студента, состояния их здоровья, а также жилищно-бытовых условий [11].

Изучению проблем организации кураторской работы в вузе посвящены труды А.И. Атнагулова [2], В.П. Бабинцева [3], С.А. Вербицкой [6], В.А. Воронова [3], Б.В. Заливанского [3], В.Ю. Константинова [9], В.А. Павленко [2], Е.В. Самохваловой [3]. Авторы поднимают такие проблемы развития института кураторства, как отсутствие полного понимания со стороны кураторов целей своей деятельности, применение административных, бюрократических методов работы руководства вуза по отношению к кураторам, немотивированность кураторов выполнять свои обязанности (низкая доля «кураторов по призванию»).

А.В. Сидоровой [14] выявлены следующие трудности, с которыми сталкивается куратор вуза: во-первых, он испытывает дефицит в методических рекомендациях, нормативной документации, которая регламентирует деятельность куратора вузов, во-вторых, кураторы отмечают неадекватную оплату своего труда из-за ограниченности вузов в денежных средствах, выделяемых на воспитательную работу.

Цель исследования: выявление трудностей молодых кураторов в реализации воспитательной деятельности в вузе.

Методы и методики исследования: теоретический анализ научной литературы, обобщение, систематизация, анкетирование, констатирующий эксперимент.

В качестве диагностического инструментария была применена анкета, которая состояла из шести вопросов открытого и закрытого типа. Вопросы касались общего отношения кураторов к своим обязанностям, оценке качеств, которые способствуют взаимопониманию между кураторами и студентами, помогающие добиваться значительного воспитательного эффекта в работе, направлений воспитательной работы наиболее значимых в настоящее время, а также выявлению затруднений в работе кураторов.

В Казанском государственном энергетическом университете были проанкетированы 24 преподавателя (из них 9 лиц мужского и 15 – женского пола), которые являются кураторами групп 1 курса университета. Возраст – от 24 до 39 лет, с общим педагогическим стажем от 7 месяцев до 8 лет (средний показатель – около 2 лет). Опыт работы куратором составляет у всех преподавателей менее 1 года. Курсы повышения квалификации как кураторы не проходили 73 % преподавателей, проходили 4 человека (17 %) в 2023 г., при этом планируют в текущем году пройти еще 9 человек (37 %).

Отзывы кураторов о своей работе сводятся к тому, что нравится быть кураторами 83 % опрошенных, затрудняются ответить на этот вопрос – 17 % преподавателей. Свою воспитательную работу как кураторов оценивают по шкале эффективности: максимально – 8 человек (33 %), достаточно – 33 %, частично – 5 человек (21 %), малоэффективно – 3 человека (13 %).

Рейтинг качеств личности, способствующих взаимопониманию между кураторами и студентами и помогающих добиваться значительного воспитательного эффекта в работе, можно представить в следующем порядке:

1) доверительность, оригинальность, самостоятельность суждений, эрудиция, честность, доступность (80–100 %);

2) профессионализм, последовательность, требовательность, доброта, чувство юмора, мягкость, демократичность (50–70 %);

3) консерватизм, красота и обаяние (10–30 %).

Кроме вышеперечисленных кураторы отметили такие важные качества, как объективность, любознательность, ответственность, энергичность, организованность, самодисциплина, перцептивно-рефлексивные способности (выслушать, поддержать), самоуважение, дружелюбие.

Кураторы считают наиболее актуальными в современных условиях такие направления воспитательной работы, как патриотическое воспитание, гражданское воспитание – 18 человек (75 %), экологическое, духовно-нравственное воспитание, здоровьесбережение, формирование ЗОЖ – 12 человек (50 %), трудовое воспитание – 7 человек (30 %), эстетическое воспитание – 3 человека (12 %).

Анализ проблем, с которыми сталкивается куратор, показал следующие результаты:

– выбор эффективных технологий педагогического взаимодействия, индивидуальная работа со студентами (очень сильная степень затруднений – до 33 %, сильная – до 17 %);

– разработка плана воспитательной работы, написание конспекта воспитательного мероприятия, организация самоуправления (сильная степень затруднений – до 33 %, слабая – до 33 %);

– организация досуга в группе, проведение кураторских часов, анализ воспитательной деятельности (слабая степень затруднений – до 100 %).

Кураторы (50 %) почти не затрудняются в организации и проведении психолого-педагогической диагностики группы и индивидуальной работы со студентами.

Кроме указанных проблем преподаватели видят сложности в разрешении конфликтных ситуаций, вызове и поддержании открытых, откровенных, доверительных отношений, оформлении некоторых форм отчетности о проведенной работе.

Опрос также показал, что у кураторов вызывают затруднения следующие виды работ: организовать наставничество, помощь студентам, дружеские взаимоотношения между студентом и преподавателем; сформировать благоприятные отношения между студентами и сплотить коллектив; ознакомить ребят с возможностями и сложностями в жизни; помочь студенту интегрироваться в новую образовательную среду, мотивировать его к участию в научной и общественной деятельности; раскрыть личностный потенциал каждого студента.

Таким образом, молодым кураторам Казанского государственного энергетического университета нравится воспитательная работа со студенческими

группами. Большинство из них оценивают результаты своей кураторской деятельности как эффективные. Отмечается готовность к повышению квалификации по ежегодной программе «Школа куратора», которая корректируется в зависимости от политики государства, потребностей вуза и затруднений преподавателей-кураторов.

Особое внимание в работе куратора уделяется на патриотическое воспитание и воспитание гражданственности у студенческой молодежи, в меньшей степени – экологическое, духовно- нравственное воспитание и формирование ЗОЖ. Учитывая значимость таких качеств личности, как доверительность, оригинальность и самостоятельность суждений, честность, требовательность, доброта, чувство юмора, можно рекомендовать включение тренингов развития данных показателей у кураторов на курсах повышения квалификации. Также в нашем вузе существует проблема отсутствия дополнительной общей психолого-педагогической подготовки преподавателей. Поэтому кураторов необходимо обеспечить информацией об эффективных технологиях педагогического взаимодействия и методах индивидуальной работы со студентами, а также обучать разработке плана воспитательной работы, написанию конспекта воспитательного мероприятия и способам организации самоуправления. Актуальность данных процедур обоснована результатами исследования.

Литература

1. Акутина С.П. Роль куратора студенческой группы в воспитательной системе вуза / С.П. Акутина // *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. – 2013. – № 10-2. – URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-kuratora-studencheskoy-gruppy-v-vospitatelnoy-sisteme-vuza/viewer/> (дата обращения: 19.05.2024).
2. Атнагулов А.И., Павленко В.А. Работа куратора в системе современного образования: проблемы и их причины / А.И. Атнагулов, В.А. Павленко // *Итоги научных исследований: сборник статей Международной научно-практической конференции*. – 2015. – С. 125–126.
3. Бабинцев В.П. Проблемы организации кураторской работы в вузе / В.П. Бабинцев, В.А. Воронов, Б.В. Заливанский и др. // *Высшее образование в России*. – 2010. – № 6. – С. 123–127.
4. Бугаева Т.П. Деятельность куратора в современном вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Бугаева. – Новокузнецк, 2010. – 26 с.
5. Васильева Л.М. Педагогические условия повышения квалификации кураторов студенческой группы в колледже: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2004. – 26 с.
6. Вербицкая С.А. Проблемы воспитательной деятельности куратора студенческой группы в современном вузе / С.А. Вербицкая // *Вестник Иркутского государственного технического университета*. – 2011. – № 8 (55). – С. 253–255.
7. Зеер Э.Ф. Социально-профессиональное воспитание в вузе: практико-ориентированная монография / Э.Ф. Зеер, И.И. Хасанова. – Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2003. – 158 с.
8. Кагерманьян В.С. Мониторинг и оценка воспитательной деятельности в вузах / В.С. Кагерманьян, А.В. Пономарев, Н.А. Маркова. – М.: Федеральный институт развития образования, 2006.
9. Константинов В.Ю. Проблема работы куратора студенческой группы университета в современных условиях / В.Ю. Константинов // *Педагогика и психология: теория и практика*. – 2020. – № 3 (19). – С. 40–46.
10. Костеневская Д.А. Роль куратора в воспитательном процессе вуза / Д.А. Костеневская // *Вестник молодежной науки Алтайского государственного аграрного университета*. – 2021. – № 2. – С. 243–246.

11. Магин В.А. Теоретические подходы к организации воспитательной деятельности студенческой молодежи / В.А. Магин // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 235–237.

12. Миляева Е.В. Роль и проблемы кураторства в системе высшего образования / Е.В. Миляева // Актуальные вопросы образования. – 2023. – № 2. – С. 53–55.

13. Никитовская Г.В. Особенности деятельности куратора академической группы в вузе / Г.В. Никитовская, Г.А. Корня // Вестник Приднестровского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1 (73). – С. 123–128.

14. Сидорова А.В. Куратор и его роль в воспитательной деятельности вуза / А.В. Сидорова // Заметки ученого. – 2021. – № 3-1. – С. 374–377.

15. Фомина Л.Ю. К вопросу о профессиональной роли куратора в вузе / Л.Ю. Фомина // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2012. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-professionalnoy-rolikuratora-v-vuze/> (дата обращения: 19.05.2024).

УДК 373.3

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

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблема исследования обусловлена изменением приоритетов современного общего образования, нацеленностью на качество образования выпускников школ, эффективную интеграцию личности в общество, что напрямую связано с формированием у современных школьников функциональной грамотности. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (2018–2025 гг.) от 26 декабря 2017 г. [1] ставит важнейшей целью качество образования, которое характеризуется сохранением лидирующих позиций Российской Федерации в международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS) и международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA). Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA-2018 выявила недостаточно сформированный навык функциональной грамотности в системе общего образования, неумение анализировать содержание прочитанного текста, понимать прочитанное. Выяснилось, что по качеству общего образования российская школа уступает десяти странам-лидерам по качеству чтения и понимания прочитанного. В международных исследованиях PIRLS и PISA отсутствует механизмы формирования читательской грамотности на первой ступени обучения чтению – в начальной школе. В российских исследованиях недостаточно разработана система формирования функциональной (читательской) грамотности учащихся начальных классов. **Цель исследования:** выявить и экспериментально проверить эффективность разработанной методической системы формирования читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе. **Методы исследования:** в рамках позитивистской парадигмы использованы количественные методы исследования, а именно анонимное анкетирование 706 учащихся начальных школ Российской Федерации и Республики Татарстан. Выбраны следующие диагностики: 1) методика Н.Г. Малаховой «Какой вы читатель»; 2) «Методика изучения читательского мировоззрения» (С.В. Казаринов); 3) методика «Наборщик» (Л.Ю. Субботина); 4) «Диагностика развития цифровой грамотности учащихся (работа по онлайн-тренажерам)» (Л.А. Камалова); 5) «Диагностика развития навыков обработки информации (работа по созданию буктрейлеров)» (Л.А. Камалова); 6) тест «Развитие читательских способностей в театрализации» (Л.А. Камалова). **Выводы и рекомендации:** практическая значимость

данного исследования заключается в разработке и использовании инновационной методической системы формирования функциональной (читательской) грамотности младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе.

Ключевые слова: читательская грамотность, методическая система, литературное чтение, младший школьник, начальная школа.

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

MODEL OF READING LITERACY DEVELOPMENT IN JUNIOR SCHOOL CHILDREN

Abstract. *The problem of the research is determined by the change in the priorities of modern general education, the focus on the quality of education of school graduates, the effective integration of the individual into society, which is directly related to the formation of functional literacy in modern schoolchildren. The State Program of the Russian Federation “Development of Education” (2018–2025) dated December 26, 2017 sets [1] the most important goal of the quality of education, which is characterized by: maintaining the leading position of the Russian Federation and the international study of the quality of reading and comprehension of text (PIRLS), in the international program for assessing educational achievements students (PISA). The international program for assessing the educational achievements of students PISA-2018 revealed insufficiently developed functional literacy skills in the general education system, the inability to analyze the content of a read text, and understand what is read. It turned out that in terms of the quality of general education, Russian schools are inferior to the ten leading countries in the quality of reading and reading comprehension. In the international studies PIRLS and PISA, there are no mechanisms for developing reading literacy at the first stage of learning to read – in primary school. In Russian research, the system for developing functional (reading) literacy for primary school students has not been sufficiently developed. **Purpose of the study:** to identify and experimentally test the effectiveness of the developed methodological system for developing reading literacy of junior schoolchildren during literary reading lessons in elementary school. **Research methods:** within the framework of the positivist paradigm, quantitative research methods were used, namely: an anonymous survey of 706 students in primary schools in the Russian Federation and the Republic of Tatarstan. Diagnostics selected: 1) methodology by N.G. Malakhova “What kind of reader are you”; 2) “Methodology for studying the reader’s worldview” (S.V. Kazarinov); 3) methodology “Typesetter” (L.Yu. Subbotina); 4) “Diagnostics of the development of digital literacy of students (work using online simulators)” (L.A. Kamalova); 5) “Diagnostics of the development of information processing skills (work on creating book trailers)” (L.A. Kamalova); 6) test “Development of reading abilities in theatrical performance” (L.A. Kamalova). **Conclusions and recommendations.** The practical significance of this study lies in the development and use of an innovative methodological system for the formation of functional (reading) literacy of junior schoolchildren during literary reading lessons in primary school.*

Keywords: reading literacy, methodological system, literary reading, junior schoolchild, primary school.

Введение. Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся PISA-2018 выявила недостаточно сформированный навык функциональной грамотности в системе общего образования, неумение учащихся использовать полученные в школе знания в жизни. Выяснилось, что по качеству

общего образования российская школа уступает десяти странам-лидерам по качеству образования и по числу выпускников основной школы, демонстрирующих самые высокие результаты (в этих странах в среднем таких учащихся не менее 11 %), и по числу учащихся, хорошо подготовленных к продолжению образования (в этих странах в среднем таких учеников 40 %). Российские школьники демонстрируют базовый уровень функциональной грамотности, т. е. они могут использовать приобретенные в школе знания в простых, знакомых ситуациях.

Теоретический анализ литературы. Приоритетными задачами современной школы являются воспитание и обучение всесторонне развитой и функционально грамотной личности. В отличие от элементарной грамотности, которая включает способность человека читать, писать, осуществлять простейшие арифметические действия, функциональная грамотность помогает человеку ориентироваться в мире и действовать в соответствии с принятыми в обществе ценностями и нормами [2]. Функциональная грамотность обучающихся – это способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности [3]. Определение функциональной грамотности, данное Н.Ф. Виноградовой, соединяет в себе основные компетенции, необходимые для современного человека: «Функциональная грамотность сегодня – это базовое образование личности. Ребенок должен обладать: готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром; возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи; способностью строить социальные отношения...; совокупность рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию...» [4]. Функциональная грамотность предполагает развитие разносторонних способностей обучающихся с целью овладения системой знаний, умений и навыков для обеспечения возможности «вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [1]. Сформировать функциональную грамотность означает «сформировать готовность жить в изменяющейся природной и социальной среде, найти свое место в современной жизни, которое гармонично отражало бы две важнейшие идеи – принятие индивидом общества и принятие обществом индивида» [5]. А.А. Леонтьев предлагает проводить разграничение между формальной и функциональной грамотностью, трактуя первую как владение навыками, а вторую, как умение эти навыки применять в реальных ситуациях [5]. В. Мацкевич и С. Крупник при определении функциональной грамотности делают акцент на социальном измерении, особо подчеркивая, что «функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней» [6]. С.Г. Вершловский и М.Д. Матюшкина связывают выраженность функциональной грамотности с уровнем технологического развития общества и его благополучием и считают, что «функциональная грамотность выступает как способ социальной ориентации личности, интегрирующий связь образования (в первую очередь общего) с многоплановой человеческой деятель-

ностью» [5]. Методист Н.Н. Сметанникова отмечает, что условиями для становления и развития грамотного читателя являются следующие: создание окружающей среды, благоприятной для развития читательской грамотности, улучшение качества преподавания, включение целенаправленной работы по развитию соответствующих умений, обеспечение участия и включения читателя в совместную деятельность, связанную с чтением и письмом [8]. Методисты О.В. Колесова и А.А. Касимова подчеркивают важность системного подхода в формировании читательской грамотности младших школьников: работа по формированию читательской грамотности – важное направление начального обучения, требующее систематического и комплексного подхода, который может органично включаться в содержание любого урока литературного чтения [8].

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность разработанной модели формирования читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе.

База исследования. Опытной-экспериментальной базой исследования выбраны МБОУ «Гимназия № 5 Зеленодольского муниципального района Республики Татарстан», ГБОУ «Чистопольская кадетская школа-интернат имени Героя Советского Союза Кузьмина Сергея Евдокимовича», МБОУ «Шеморданский лицей «Рост» Сабинского муниципального района Республики Татарстан», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г. Казани, БОУ «Кирилловская средняя школа имени Героя Советского Союза Александра Григорьевича Обухова» (Вологодская область), МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» (г. Великие Луки, Псковская область).

Методы исследования. Для проверки гипотезы был использован комплекс теоретических и эмпирических методов: теоретические – анализ трудов педагогов и психологов по проблеме исследования, анализ методической и учебной литературы, теоретический анализ основных положений предлагаемой методики, на основе которых выдвинута гипотеза исследования, теоретическое обоснование проблемы исследования; эмпирические – включенное наблюдение, констатирующий и формирующий педагогический эксперимент, анкетирование, тестирование, анализ результатов опытно-экспериментальной работы. Для проведения исследования нами были выбраны следующие диагностики: 1) методика Н.Г. Малаховой «Какой вы читатель»; 2) «Методика изучения читательского мировоззрения» (С.В. Казаринов); 3) методика «Наборщик» (Л.Ю. Субботина); 4) «Диагностика развития цифровой грамотности учащихся (работа по онлайн-тренажерам)» (Л.А. Камалова); 5) «Диагностика развития навыков обработки информации (работа по созданию буктрейлеров)» (Л.А. Камалова); 6) тест «Развитие читательских способностей в театрализации» (Л.А. Камалова).

Результаты исследования. В эксперименте приняли участие 706 учащихся начальных классов. Эксперимент проведен в 2023/2024 уч. г. Цель исследования – диагностика читательской грамотности у младших школьников на уроках литературного чтения по методической системе, состоящей из комплекса пяти взаимосвязанных модулей: технология продуктивного чтения, технология

креативного мышления, технология обучающих онлайн-тренажеров, технология создания литературных буктрейлеров, технология театрализации литературных произведений. На констатирующем этапе проверялись уровни развития продуктивного чтения, креативного мышления, технологии создания буктрейлеров, работы на онлайн-тренажерах, театрализации произведений.

Сформированность читательской грамотности по первому модулю – «Технология продуктивного чтения» – мы диагностировали на основе методики Н.Г. Малаховой «Какой ты читатель» и «Методики изучения читательского мировоззрения» (С.В. Казаринов) (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Диагностика по методике Н.Г. Малаховой «Какой вы читатель?» в экспериментальной и контрольной группах

Группы учащихся	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
ЭГ	20	36	44
КГ	19	35	46

Диагностика показала уровень развития читательского интереса в экспериментальной и контрольной группах. Выяснилось, что в экспериментальной группе высокий уровень – у 1/5 части опрошенных, средний – почти у 1/3, низкий – у более 1/3. У учащихся контрольной группы показатели незначительно отличаются от показателей учащихся экспериментальной группы, что свидетельствует в целом о низком уровне развития читательского интереса в обеих группах.

Таблица 2

Диагностика по «Методике изучения читательского мировоззрения» (С.В. Казаринов) в экспериментальной и контрольной группах

Группы учащихся	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
ЭГ	21	36	43
КГ	18	31	51

Результаты диагностики показали, что в экспериментальной группе высокий уровень составил 21 %, что на 3 % больше, чем в контрольной группе, средний – 36 %, что на 5 % выше, чем у контрольной группы, низкий – 43 %. В контрольной группе результаты находятся примерно на таком же уровне: высокий – 18 %, средний – 31 %, низкий – больше на 8 %, чем в экспериментальной группе.

Сформированность креативных способностей учащихся для развития их читательской грамотности мы диагностировали на основе методики «Наборщик» (Л.Ю. Субботина) (табл. 3).

Таблица 3

Методика диагностики креативных способностей «Наборщик» (Л.Ю. Субботина)

Группы учащихся	Высокий уровень, %	Средний уровень, %	Низкий уровень, %
ЭГ	16	39	45
КГ	17	39	44

Диагностика показала, что данные экспериментальной и контрольной групп имеют несущественные различия. В основном учащиеся экспериментальной и контрольной групп обладают низким уровнем развития креативных способностей – разница между группами составляет 1 %. Около половины учащихся экспериментальной и контрольной групп имеют низкий уровень развития творческих способностей. Средний уровень в экспериментальной и контрольной группах имеет одинаковое значение – 39 %. Только 1/5 учащихся обеих групп показали высокий уровень креативности (16 % и 17 %). Эти учащиеся отличаются быстротой и гибкостью мышления, также им свойственно наличие развитого на высоком уровне речевого воображения.

Сформированность цифровой грамотности учащихся для развития их читательской грамотности через использование авторских онлайн-тренажеров мы диагностировали на основе методики «Работа в онлайн-тренажерах» (Л.А. Камалова) (табл. 4).

Таблица 4

**Диагностика развития цифровой грамотности учащихся
(работа в онлайн-тренажерах) (Л.А. Камалова)**

Группа учащихся	Умение создавать собственный алгоритм чтения, %	Умение находить, корректно использовать и создавать информацию, %	Умение быстро создавать связи между разрозненными идеями в тексте, %	Умение эффективно учиться, ориентироваться и взаимодействовать в виртуальных средах, %
ЭГ	34	35	37	32
КГ	33	35	36	33

Диагностика показала, что уровень сформированности цифровой грамотности младших школьников экспериментальной и контрольной групп находится приблизительно на одинаковом уровне – низком (0–37 %). Учащиеся экспериментальной и контрольной групп не осознают значимость информации для решения какой-либо проблемы, не могут выработать стратегию поиска информации, находят информацию только по подробным инструкциям учителя, не умеют оценить, проанализировать информацию и сформировать собственное отношение к ней. Разница в результатах сформированности умения создавать собственный алгоритм чтения составляет 1 % (34 % и 33 %), умения находить, корректно использовать и создавать информацию – 0 % (35 % и 35 %), умения быстро создавать связи между разрозненными идеями и областями опыта – 1 % (37 % и 36 %), умения эффективно учиться и ориентироваться в онлайн-мирах и взаимодействовать в виртуальных средах – 1 % (32 % и 33 %).

Сформированность навыков обработки информации и творческого чтения учащихся для развития их читательской грамотности мы диагностировали на основе методики «Работа по созданию буктрейлеров» (Л.А. Камалова) (табл. 5).

**Диагностика развития навыков обработки информации
(работа по созданию буктрейлеров) (Л.А. Камалова)**

Группы учащихся	Умение понимать тему произведения, %	Умение устанавливать причинно-следственные связи, %	Умение понимать авторскую позицию и главную мысль произведения, %	Умение работать по алгоритму создания буктрейлера, %	Умение создавать свой авторский буктрейлер, %
ЭГ	32	29	29	32	31
КГ	30	29	28	31	30

Диагностика показала, что группы учащихся экспериментальной и контрольной групп по развитию навыков работы по созданию литературных буктрейлеров по произведениям детских писателей находятся примерно на одинаковом уровне – низком. Разница в показателях по умению понимать тему литературного текста составляет 2 %, умению работать по алгоритму создания буктрейлера – 1 %, умению создавать свой буктрейлер – 1 %.

Сформированность уровня развития читательской грамотности через театральную деятельность мы диагностировали на основе методики «Развитие читательской грамотности через театральную деятельность» (Л.А. Камалова) (табл. 6).

**Развитие читательской грамотности через театральную деятельность
(Л.А. Камалова)**

Группы учащихся	Развитие читательских умений, %	Речевая культура, %	Эмоционально-образное развитие, %	Основы театральной культуры, %	Основы коллективной работы, %
ЭГ	34	31	32	31	35
КГ	31	28	30	29	33

Учащиеся экспериментальной и контрольной групп проявили низкий уровень читательских умений в процессе театральной деятельности – они умеют извлекать те единицы информации (детали, факты), которые прямо названы в тексте. Только на основе такой явной информации они размышляют о прочитанном, делают выводы, устанавливают логические связи (разница в показателях между группами составляет 3 %). Речевая культура учащихся экспериментальной и контрольной групп находится на низком уровне (разница между группами составляет 3 %), эмоционально-образное развитие, основы театральной культуры и основы коллективной работы, взаимодействия между детьми – также на низком уровне (везде отмечается разница в 2 %).

Результаты констатирующего этапа показали необходимость разработки специальной методической системы обучения младших школьников, основанной на методике формирования функциональной (читательской) грамотности, которая включает пять блоков обучения в 1–4 классах начальной школы:

- 1) технологию продуктивного чтения;
- 2) технологию развития креативного мышления;
- 3) технологию создания литературных буктрейлеров;
- 4) технологию разработки и использования онлайн-тренажеров по чтению;
- 5) технологию развития читательской грамотности через театрализованную деятельность.

Технология продуктивного чтения использовалась для чтения и анализа художественных произведений, для чтения с остановками и развитие логического мышления, творческого воображения. Технология развития креативного мышления – это умение творчески осмысливать информацию в тексте, умение реализуется на уроках через метод творческого чтения, который является основным при работе с художественным текстом и позволяет развить способности к творческому самовыражению в процессе интерпретации прочитанного. Технология работы на обучающих онлайн-тренажерах по литературному чтению предполагает мотивацию к чтению и перечитыванию произведений, классификацию знаний, анализ и синтез произведения, установление причинно-следственных связей, осознание идеи произведения. Технология составления литературных буктрейлеров способствует мотивации к чтению художественных произведений, умение интегрировать информацию, интерпретировать, трансформировать текст, умение создавать свой текст. Литературные буктрейлеры способствуют формированию функциональной (читательской) грамотности. Технология театрализации литературных произведений предполагает эмоциональную оценку прочитанного, вдумчивое чтение, выразительное чтение, умение применять знания в жизни, устанавливать отношения с людьми, умение жить в большом мире. Технология театрализации литературных произведений способствует формированию функциональной грамотности. После проведения формирующего этапа эксперимента был выполнен контрольный этап, целью которого является определение эффективности проведенной работы по развитию читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения.

Сформированность читательской грамотности по первому модулю – «Технология продуктивного чтения» – мы диагностировали на основе методики Н.Г. Малаховой «Какой ты читатель» и «Методики изучения читательского мировоззрения» (С.В. Казаринов). Диагностика показала динамику развития читательского интереса в экспериментальной группе: высокий уровень вырос на 5 %, средний – на 10 %, низкий уменьшился на 15 %. У учащихся контрольной группы показатели изменились незначительно: высокий уровень – на 2 %, средний – на 3 %, низкий составил 41 %. Таким образом, разница в уровне развития читательского интереса в экспериментальной и контрольной группах составляет: высокий уровень – 4 %, средний – 8 %, низкий – у экспериментальной группы меньше на 12 %. Результаты диагностики по «Методике изучения читательского мировоззрения» (С.В. Казаринов) показали, что в экспериментальной группе высокий уровень составил 27 %, что на 6 % больше, чем раньше, средний уровень – 47 %, что на 11 % выше прежнего, низкий уровень уменьшился на 27 %. В контрольной

группе результаты остались примерно на таком же уровне: высокий уровень вырос на 2 %, средний – на 4 %, низкий снизился на 6 %.

Сформированность креативных способностей учащихся для развития их читательской грамотности мы диагностировали на основе методики «Наборщик» (Л.Ю. Субботина). Диагностика креативных способностей учащихся экспериментальной и контрольной групп показала динамику развития этих способностей в экспериментальной группе: высокий уровень – 27 % (на 16 % больше), средний – 51 % (на 12 % больше), низкий – 22 % (на 28 % меньше). Результаты диагностики учащихся контрольной группы показали увеличение высокого уровня на 3 %, среднего – на 4 %, снижение низкого уровня – на 7 %. Таким образом, сравнивая показатели экспериментальной и контрольной групп по развитию креативности, можно сделать вывод: у экспериментальной группы высокий уровень больше на 7 %, средний – на 8 %, низкий – меньше на 15 %.

Сформированность цифровой грамотности учащихся для развития их читательской грамотности через использование авторских онлайн-тренажеров мы диагностировали на основе методики «Работа в онлайн-тренажерах» (Л.А. Камалова). Диагностика показала динамику уровня сформированности цифровой грамотности младших школьников в экспериментальной группе: с низкого уровня – на высокий. В экспериментальной группе умения создавать свой алгоритм чтения повысились на 17 %, умения находить и использовать информацию – на 16 %, умения быстро создавать связи между идеями в тексте – на 14 %, умения эффективно учиться и взаимодействовать в виртуальной среде – на 16 %. Учащиеся контрольной группы демонстрируют средний уровень по всем четырем группам умений: создавать алгоритм чтения – больше на 8 %, находить информацию – 39 %, создавать связи между идеями в тексте – 37 %, умение эффективно учиться – больше на 5 %. Таким образом, разница между экспериментальной и контрольной группами по работе с онлайн-тренажерами по четырем умениям составляет 10 %, 12 %, 14 % и 10 % соответственно.

Сформированность навыков обработки информации и творческого чтения учащихся для развития их читательской грамотности мы диагностировали на основе методики «Работа по созданию буктрейлеров» (Л.А. Камалова). Диагностика показала динамику развития навыков работы учащихся экспериментальной группы по созданию литературных буктрейлеров. В экспериментальной группе результаты увеличились по всем пяти показателям умений: понимать тему литературного произведения – на 18 %, устанавливать причинно-следственные связи – на 19 %, понимать авторскую точку зрения – на 18 %, работать по алгоритму создания буктрейлера – на 18 %, создавать свой буктрейлер – на 17 %. В контрольной группе показатели изменились незначительно и остались на прежнем низком уровне: первый блок умений – на 5 %, второй – на 4 %, третий – на 4 %, четвертый – на 4 %, пятый – на 5 %.

Сформированность уровня развития читательской грамотности через театральную деятельность мы диагностировали на основе методики «Развитие читательской грамотности через театральную деятельность» (Л.А. Камалова). Диагно-

стика развития читательской грамотности на основе театрализации литературных произведений показала динамику роста в экспериментальной группе с низкого уровня до высокого. Показатель развития читательских умений вырос на 16 %, речевой культуры – на 17 %, эмоционально-образного развития – на 19 %, театральной культуры – на 18 %, умения работать в команде – на 17 %. В контрольной группе наблюдается динамика перехода от низкого уровня к среднему. Развитие читательских умений – на 7 %, речевая культура – на 7 %, эмоционально-образное развитие – на 9 %, театральная культура – на 8 %, умение работать в команде – на 7 %. Таким образом, разница между экспериментальной и контрольной группами по развитию читательской грамотности через театральную деятельность по всем пяти блокам умений составляет 12 %, 13 %, 12 %, 12 % и 12 % соответственно.

Заключение. Исследование показало необходимость реализации практико-ориентированной модели развития читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения. Данная модель состоит из комплекса взаимосвязанных блоков формирования функциональной (читательской) грамотности младших школьников:

1. Технология продуктивного (вдумчивого) чтения.
2. Технология развития креативного мышления.
3. Технология работы на обучающих онлайн-тренажерах по литературному чтению.
4. Технология создания литературных буктрейлеров.
5. Технология театрализации литературных произведений.

Данная методическая система рассчитана на российских школьников 1–4 классов начальной школы. Инновационная модель позволяет поэтапно формировать и развивать читательскую грамотность младших школьников, отслеживать как индивидуальные результаты, так и результаты всего класса, корректировать знания и компетентности учащихся в развитии читательской грамотности.

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”» (с изменениями и дополнениями) // Гарант. – URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 28.01.2024).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов АО «Кодекс». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/607175848/> (дата обращения: 28.01.2024).
3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 28.01.2024).
4. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
5. Вершиловский С.Г. Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершиловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. – № 5. – С. 140–144.

6. Колесова О.В. Формирование читательской грамотности у младших школьников / О.В. Колесова, А.А. Касимова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2022. – № 11 (76).

7. Мацкевич В. Функциональная грамотность / В. Мацкевич, С. Крупник // Всемирная энциклопедия. Философия. – Минск: Харвест, 2001. – 312 с.

8. Сметанникова Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития / Н.Н. Сметанникова // Библиотекосведение. – 2017. – Т. 66. – № 1. – С. 41–48.

УДК 159.922.736

Д.А. Караваева, студент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ГЕНДЕРНО-ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕГУЛЯТОРНЫХ ФУНКЦИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. При подготовке ребенка к обучению в школе одним из основных моментов является развитие у него регуляторных функций. В старшем дошкольном возрасте регуляторные функции являются важными когнитивными навыками, благодаря которым ребенок способен управлять своим поведением, эмоциями и вниманием. Они являются ключевыми навыками, необходимыми для успешного обучения и социальной адаптации в будущем. На данный момент программа работы дошкольных образовательных организаций построена на учете гендерно-возрастных особенностей, поэтому для обеспечения оптимальных условий развития регуляции дошкольников также важно понимать особенности каждого гендера и возраста, и именно это показатели необходимо учитывать педагогам и психологам, работающим с детьми. Исходя из вышеуказанного, **цель исследования** заключалась в изучении особенностей развития регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в гендерно-возрастном аспекте. **Методы исследования:** анализ педагогической, психологической и нейропсихологической литературы; наблюдение; беседа; оценка зрительной рабочей памяти проводилась с помощью субтеста «Память на конструирование», слуховой рабочей памяти – с помощью субтеста «Повторение предложений», когнитивной гибкости – с помощью субтеста «Сортировка карт», сдерживающего контроля – с помощью субтеста «Торможение», входящих в состав диагностического комплекса NEPSY-II; педагогический эксперимент; статистический непараметрический U-критерий Манна-Уитни. В исследовании принимали участие дети 5–6 лет ($N = 48$, 48 % – мальчики, 52 % – девочки) и 6–7 лет ($N = 50$, 52 % – мальчики, 48 % – девочки). **Выводы и рекомендации.** Анализ полученных результатов показал, что в целом дети имеют средние показатели по компонентам регуляторных функций, что соответствует их возрастной норме. Однако прослеживается разница показателей между мальчиками и девочками разных возрастных групп – в 5–6 лет регуляторные функции развиты лучше у девочек, чем у мальчиков, в 6–7 лет показатели мальчиков также хуже, чем у девочек, однако разница в результатах начинает уменьшаться. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ и составлении дополнительных комплексов занятий, реализуемых в рамках дошкольной образовательной организации, а также для разработки методологических рекомендаций для педагогов.

Ключевые слова: регуляторные функции, гендерные особенности, возрастные особенности, старший дошкольный возраст, слуховая рабочая память, зрительная рабочая память, когнитивная гибкость, сдерживающий контроль.

GENDER-AGE FEATURES OF THE EXECUTIVE FUNCTIONS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. *When preparing a child for school, one of the main points is the development of his regulatory functions. In the older preschool age, regulatory functions are important cognitive skills, thanks to which a child is able to control his behavior, emotions and attention. They are key skills necessary for successful learning and social adaptation in the future. At the moment, the work program of preschool educational organizations is based on gender and age characteristics, therefore, in order to ensure optimal conditions for the development of regulation of preschoolers, it is also important to understand the characteristics of each gender and age, and it is these indicators that teachers and psychologists working with children need to take into account. Based on the above, the purpose of the study was to study the peculiarities of the development of regulatory functions of older preschool children (5–7 years old) in the gender-age aspect. Research methods: analysis of pedagogical, psychological and neuropsychological literature on the research topic; observation; conversation; assessment of visual working memory was carried out using the “Memory for construction” subtest, auditory working memory using the “Repetition of sentences” subtest, cognitive flexibility using the “Card Sorting” subtest, restraining control using the “Inhibition” subtest, which are part of the neuropsychological diagnostic complex NEPSY-II; pedagogical experiment; statistical nonparametric Mann-Whitney U-test. The study involved children 5–6 years old (N = 48, 48 % – boys, 52 % – girls) and 6–7 years old (N = 50, 52 % – boys, 48 % – girls). Conclusions and recommendations. The analysis of the results showed that, in general, children have average indicators for the components of regulatory functions, which corresponds to their age norm. However, there is a difference in indicators between boys and girls of different age groups – at 5–6 years of age, regulatory functions are better developed in girls than in boys, at 6–7 years of age, boys’ indicators are also worse than in girls, but the difference in results begins to decrease. The results of the study can be used in the development of curricula, work programs and the preparation of additional sets of classes implemented within the framework of a preschool educational organization, as well as for the development of methodological recommendations for teachers.*

Keywords: *executive functions, gender characteristics, age characteristics, senior preschool age, auditory working memory, visual working memory, cognitive flexibility, restraining control.*

Введение. Регуляторные функции являются процессами активной сознательной деятельности, которые позволяют человеку контролировать свои мысли, эмоции и поведение в различных условиях. Регуляция включает в себя рабочую память (как правило, ее делят на слуховую и зрительную), когнитивную гибкость и сдерживающий контроль.

Позднее диагностирование и несвоевременное начало коррекции нарушений развития саморегуляции встречается довольно часто, и у дошкольника возникают сложности в общении как со сверстниками, так и со взрослыми, проблемы в выполнении бытовых процессов, сложности в контроле своего поведения и функционировании в целом. С переходом ребенка из дошкольной образовательной организации в школу проблемы становятся более явными, что приводит к учебной неуспеваемости, девиантному поведению и социальной дезадаптации.

Важным моментом в педагогической деятельности является учет гендерно-возрастных особенностей ребенка. На данный момент программа работы дошкольных образовательных организаций построена на учете принципа природосообразности, целостности и реализации гендерного воспитания, что обеспечивает гармоничное развитие личности ребенка. Учеными доказано, что уровень, скорость и особенности общего развития зависят от возрастной категории и пола ребенка. А регуляторные функции, в свою очередь, являются частью общего развития человека, именно поэтому гендерно-возрастные особенности также влияют и на их уровень развития.

В связи с этим нами была выдвинута следующая проблема исследования – какие гендерно-возрастные особенности регуляторных функций являются значимыми для эффективной работы педагога с детьми дошкольного возраста.

Теоретический анализ литературы. Корректная работа регуляторных функций является одной из важнейших составляющих гармоничного функционирования человека и его социальной адаптации (А.Н. Веракса, 2015; А.Р. Williford, 2013). Нарушения работы регуляторных функций встречаются при поражениях головного мозга, а именно при повреждении лобных долей и иных нарушениях мозга, влияющих на функционирование лобных долей (Т.В. Ахутина, 2014; I. Cristofori, 2019). Несвоевременное диагностирование и коррекция нарушений встречается довольно часто и у ребенка возникают сложности в социальной адаптации, в бытовых процессах, в контроле своего поведения и функционировании в целом. Еще одной причиной нарушения работы регуляторных функций является характер коммуникаций между ребенком и взрослым – по данным исследований выявлено, что доминирующий и контролирующий тип взаимодействия с ребенком негативно влияет на уровень регуляторных функций (S.H. Landry, 2000, 2002). В этом случае взрослый берет на себя функции контроля, планирования, инструкций действия, пресекая при этом детскую автономию, что затрудняет развитие самоконтроля у ребенка. И последней причиной, которую хотелось бы выделить, можно назвать педагогическую запущенность, т. е. нежелание или неимение возможности прямого педагогического воздействия на ребенка (Р.В. Овчарова, 2010). Дисгармоничный стиль семейного воспитания и (или) воспитания и обучения в рамках дошкольной образовательной организации влечет за собой множество негативных моментов, включая и низкий уровень развития регуляторных функций. Таким образом, мы видим, что последние две названные нами причины исходят от взрослого человека (в нашем случае от родителей и воспитателей) и могут быть диагностированы и скорректированы до уровня нормы, если мы говорим о дошкольном возрасте. Первая причина вызвана медицинскими отклонениями, но тоже подлежит коррекции и может помочь ребенку достигнуть адекватного уровня регуляторных функций или достаточного для жизни (Т.В. Ахутина, 2014). В любом случае у взрослого человека есть возможность исправить затруднения в развитии регуляторных функций или помочь ребенку совершенствовать их, начиная с дошкольного возраста.

Гендерно-возрастные особенности регуляторных функций детей дошкольного возраста можно проследить в работах А.Н. Вераксы и коллег (2020), основанных на диагностике и описании батареи методик для дошкольников и младших школьников. Для исследования особенностей регуляторных функций использовались четыре методики из комплекса NEPSY-II, а именно методика «Повторение предложений», методика «Память на конструирование», методика «Торможение» и методика «Сортировка карт по изменяемому признаку». Всего в исследовании приняли участие 1 386 детей в возрасте от 5 до 7 лет, посещающие дошкольные образовательные организации. Каждая из методик проводилась индивидуально с каждым ребенком с использованием стимульного материала [7].

По окончании диагностики регуляторных функций дошкольников были получены результаты для каждой возрастной группы, а также для каждого пола. По результатам работы можно сделать вывод, что при использовании методики «Повторение предложений» показатели в подготовительной группе стали выше, чем показатели в старшей группе. Девочки набирали по данной методике больше баллов, чем мальчики ($M = 17$ для мальчиков и $M = 18$ для девочек в старшей группе, $M = 21$ для мальчиков и $M = 22$ для девочек в подготовительной группе).

В методике «Память на конструирование» можно выделить, что показатели как для мальчиков, так и для девочек оказались примерно на одном уровне вне зависимости от возраста. При анализе показателей старшей и подготовительной групп можно отметить их увеличение (с $M = 69$ до $M = 89$ для мальчиков и для девочек).

В методике «Сортировка карт по изменяемому признаку» можно отметить рост показателей, сравнивая старшую и подготовительную группы, а также более высокие показатели для девочек в отличие от мальчиков на всех рассматриваемых возрастных этапах ($M = 19$ и $M = 22$ для девочек старшей и подготовительной групп, $M = 18$ и $M = 21$ для мальчиков старшей и подготовительной групп).

В методике «Торможение» результаты были рассмотрены авторами по трем показателям – это время выполнения методики, количество исправленных ошибок и количество неисправленных ошибок. Касаясь времени для мальчиков и для девочек были выделены примерно одинаковые показатели, которые уменьшились в сравнении старшей и подготовительной групп ($M = 62$ и $M = 50$ для мальчиков и девочек старших и подготовительных групп). Количество исправленных ошибок уменьшилось с возрастом детей, оставив показатели для мальчиков и девочек примерно одинаковыми ($M = 2$ и $M = 1$ для мальчиков и девочек старшей и подготовительной групп). Количество неисправленных ошибок также уменьшилось с переходом детей из старшей в подготовительную группу, оставив показатели для мальчиков и девочек примерно на одном уровне ($M = 1$ и $M = 0$ для мальчиков и для девочек старшей и подготовительной групп).

В лонгитюдном исследовании Д.А. Бухаленкова и коллег (2023) рассматривалось развитие сдерживающего контроля у детей дошкольного и школьного возраста (с 5 до 8 лет) до и после COVID-19. Отметим, что сдерживающий контроль успешно развивался у детей во время пандемии и соответствует норме,

причем результаты девочек после пандемии увеличились по сравнению с девочками до пандемии, у мальчиков результаты не изменились. В работе были проанализированы результаты выполнения методик на торможение детьми старшей и подготовительной групп. При помощи критерия Шаффе было выявлено, что по времени показатели в подготовительной группе меньше, чем в старшей группе. Количество неисправленных ошибок в подготовительной группе меньше, чем в старшей группе детского сада. Количество исправленных ошибок в старшей и подготовительной группах значительно не отличается [4].

В исследовании В.А. Плотникова и коллег (2023) изучались регуляторные функции детей 6–7 лет (подготовительная группа) и взаимосвязи типов цифровых игр, которым дети отдавали большее предпочтение [5]. Анализируя данную работу, можно отметить, что по результатам субтестов NEPSY-II критерий когнитивной гибкости у мальчиков выше, чем у девочек ($M = 20$ для мальчиков и $M = 19$ для девочек), а слухоречевая рабочая память у девочек выше, чем у мальчиков ($M = 20$ девочек и $M = 19$ для мальчиков). Все результаты сопоставимы с нормативными значениями для дошкольников [13].

В работе О.В. Алмазовой и коллег (2018) по изучению развития речи у дошкольников с разным уровнем саморегуляции можно выделить схожие результаты с работой А.Н. Вераксы (2020): по результатам методики «Ассоциативные ряды» девочки значительно лучше справляются с заданиями на актуализацию названий животных, в остальных заданиях девочки показали в среднем лучшие показатели, но незначительно [3].

В работе Д. Войера и коллег (2017) рассматривались половые различия зрительной рабочей памяти для мужчин и женщин в возрасте от 3 до 86 лет. Авторами отмечается, что мужчины показали небольшое, но значимое преимущество, за исключением памяти о местоположении, где более высокие показатели были у женщин. Но важно отметить, что первые половые различия зрительной рабочей памяти появились в возрастной группе 13–17 лет, что сходится с исследованиями А.Н. Вераксы (2020) и говорит о том, что значимых различий в зрительной рабочей памяти между мальчиками и девочками в старшей и подготовительной группах нет [22].

Цель исследования: изучение особенностей развития регуляторных функций детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) в гендерно-возрастном аспекте.

Выборка и база исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе МБДОУ «Детский сад № 101 комбинированного вида» Кировского района г. Казани. В данном исследовании приняли участие дети 5–6 лет ($N = 48$, 48 % – мальчики, 52 % – девочки) и 6–7 лет ($N = 50$, 52 % – мальчики, 48 % – девочки).

Методики исследования. В качестве компонентов регуляторных функций нами были выбраны: когнитивная гибкость, рабочая память (слуховая и зрительная), сдерживающий контроль. Для каждого из компонентов была подобрана соответствующая методика из диагностического комплекса NEPSY-II (Korkman,

2007). Оценка зрительной рабочей памяти проводилась с помощью субтеста «Память на конструирование», слуховой рабочей памяти – с помощью субтеста «Повторение предложений», когнитивной гибкости – с помощью субтеста «Сортировка карт», сдерживающего контроля – с помощью субтеста «Торможение».

Результаты исследования. Слуховая рабочая память в 5–6 лет у девочек развита лучше, чем у мальчиков, в 6–7 лет девочки также имеют более высокие показатели, чем мальчики. С переходом детей из возрастной группы 5–6 лет в 6–7 лет показатели повышаются в среднем с $M = 20$ до $M = 21$.

Результаты диагностики регуляторных функций детей 5–6 лет представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики регуляторных функций детей 5–6 лет

	5–6 лет			
	Мальчики ($N = 23$)		Девочки ($N = 25$)	
	М	SD	М	SD
Повторение предложений	18	4,5	21	4,4
Память на конструирование (образы)	41	6,8	41	6,4
Память на конструирование (расположение)	18	3,9	19	4,1
Память на конструирование (бонус)	18	4,3	18	7,1
Память на конструирование (общий балл)	83	18,6	85	19,8
Когнитивная гибкость (цвет)	6	0,6	6	0,5
Когнитивная гибкость (форма)	5	1,5	6	1,4
Когнитивная гибкость (граница)	5	2,9	5	3,1
Когнитивная гибкость (общий балл)	17	3,8	19	3,9
Называние (время)	47	14,1	53	13,5
Называние (исправленные ошибки)	2	2,1	2	1,8
Называние (неисправленные ошибки)	2	2,2	3	2,1
Торможение (время)	60	17,4	62	17,2
Торможение (исправленные ошибки)	2	2,1	2	2,4
Торможение (неисправленные ошибки)	2	2,3	2	2,2
Торможение (общий балл)	11	2,5	11	2,3

Зрительная рабочая память в 5–6 лет развита лучше у девочек, чем у мальчиков, в 6–7 лет показатели девочек и мальчиков начинают значительно различаться. С переходом детей из возрастной группы 5–6 лет в 6–7 лет в среднем показатели возрастают с $M = 84,5$ до $M = 90$.

Когнитивная гибкость в 5–6 лет развита лучше у девочек, чем у мальчиков, однако в 6–7 лет значительной разницы между мальчиками и девочками не обнаружено. В среднем показатели повышаются с $M = 18$ до $M = 20$ при переходе детей с 5–6 лет в возрастную группу 6–7 лет.

Результаты диагностики регуляторных функций детей 6–7 лет представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностик регуляторных функций детей 6–7 лет

	6–7 лет			
	Мальчики ($N = 24$)		Девочки ($N = 26$)	
	М	SD	М	SD
Повторение предложений	19	4,6	23	4,1
Память на конструирование (образы)	42	8,1	44	7,9
Память на конструирование (расположение)	21	5,4	21	5,2
Память на конструирование (бонус)	20	4,4	20	4,3
Память на конструирование (общий балл)	86,5	20,6	92,5	19,6
Когнитивная гибкость (цвет)	6	0,2	6	0,1
Когнитивная гибкость (форма)	6	0,7	6	0,6
Когнитивная гибкость (граница)	6	2,1	7	2,2
Когнитивная гибкость (общий балл)	19,5	3,6	20	3,7
Называние (время)	42	12,3	48	11,9
Называние (исправленные ошибки)	2	1,5	3	1,4
Называние (неисправленные ошибки)	3	1,9	3	1,4
Торможение (время)	56	16,2	61	15,7
Торможение (исправленные ошибки)	2	1,9	2	1,8
Торможение (неисправленные ошибки)	2	2,0	2	1,9
Торможение (общий балл)	12,5	2,9	12	2,7

Сдерживающий контроль у мальчиков и девочек находится примерно на одном уровне, в 6–7 лет показатели также между мальчиками и девочками значительно не отличаются. С переходом детей из возрастной группы 5–6 лет в 6–7 лет показатели незначительно увеличиваются с $M = 11$ до $M = 12$.

Заключение. Полученные нами данные говорят о том, что у девочек в целом лучше развита когнитивная регуляция, чем у мальчиков. Значимой разницы в показателях детей 5–6 и 6–7 лет не обнаружено. Все данные соответствуют возрастной норме детей старшего дошкольного возраста. При работе педагога дошкольной образовательной организации важным является учет данных гендерно-возрастных особенностей, что заключается в составлении специально организованных занятий для развития регуляции мальчиков в возрасте 5–7 лет.

Литература

1. Алмазова О.В. Диагностика уровня развития регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте / О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. – 2019. – № 2. – С. 94–109.
2. Алмазова О.В. Произвольность в дошкольном возрасте: сравнительный анализ различных подходов и диагностического инструментария / О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, А.Н. Веракса // *Национальный психологический журнал*. – 2016. – № 4 (24). – С. 14–22.
3. Алмазова О.В. Лексические показатели развития речи у дошкольников с разным уровнем саморегуляции / О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова, М.Н. Гаврилова и др. // *Современное дошкольное образование*. – 2018. – № 8 (90). – С. 54–61.
4. Нейропсихологическая диагностика и нейропсихологическая реабилитация нарушений управляющих (регуляторных) функций и критичности при повреждениях головного мозга: клинические рекомендации / Т.В. Ахутина, Н.А. Варако, В.Н. Григорьева и др. – М.: Владос, 2014. – 256 с.
5. Беляев Б.В. Воспитание детей в старшей группе детского сада / Б.В. Беляев. – М.: Просвещение, 2004. – 370 с.
6. Веракса А.Н. Диагностика регуляторных функций в старшем дошкольном возрасте: батарея методик / А.Н. Веракса, О.В. Алмазова, Д.А. Бухаленкова // *Психологический журнал*. – 2020. – № 6. – С. 108–118.
7. Веракса А.Н. Развитие регуляторных функций у дошкольников 4–7 лет: роль продолжительности посещения детского сада / А.Н. Веракса, М.Н. Гаврилова, А.И. Каримова // *Вестник Московского университета*. – 2020. – № 4. – С. 64–86.
8. Веракса А.Н. Социальный аспект в развитии регуляторных функций в детском возрасте: обзор современной зарубежной исследований / А.Н. Веракса // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. – 2014. – № 14. – С. 91–101.
9. Выготский Л.С. *Детская психология* / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – 211 с.
10. Лурия А.Р. *Основы нейропсихологии* / А.Р. Лурия. – М.: Издательство Московского университета, 1973. – 374 с.
11. Лурия А.Р. *Функциональная организация мозга* / А.Р. Лурия, А.А. Смирнова, В.Д. Небылицына. – М.: Педагогика, 1978. – С. 109–139.
12. Плотникова В.А. Взаимосвязь предпочитаемых типов цифровых игр и регуляторных функций у детей 6–7 лет / В.А. Плотникова, Д.А. Бухаленкова, Е.А. Чичинаина // *Психологическая наука и образование*. – 2023. – № 4. – С. 32–51.
13. Akhutina T.V. *Developmental neuropsychology* / T.V. Akhutina, N.M. Pylaeva // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2011. – No. 4. – P. 155–175.
14. Anderson P. *Assessment and development of executive function (EF) during childhood* / P. Anderson // *Child Neuropsychology*. – 2002. – No. 8. – P. 71–82.
15. Blair C. *Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten* / C. Blair, V. Razza // *Child Development*. – 2007. – No. 78. – P. 647–663.
16. Landry S.H. *Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning* / S.H. Landry, K.E. Smith, P.G. Swank et al. // *Child Development*. – 2000. – No. 71. – P. 358–375.
17. Landry S.H. *The role of early parenting in children's development of executive processes* / S.H. Landry, C.L. Miller-Loncar, K.E. Smith et al. // *Developmental Neuropsychology*. – 2002. – No. 21. – P. 15–21.
18. Lehto J. *Dimensions of executive functioning: Evidence from children* / J. Lehto, P. Juujarvi, L. Kooistra et al. // *British Journal of Developmental Psychology*. – 2003. – No. 21. – P. 59–80.
19. Lewis C. *Culture, executive function, and social understanding* / C. Lewis, M. Koyasu, S. Oh // *New Directions for Child and Adolescent Development*. – 2009. – No. 123. – P. 69–85.

20. Miyake A. *The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis* / A. Miyake, N.P. Friedman, M.J. Emerson // *Cognitive Psychology*. – 2000. – No. 41. – P. 49–100.

21. Voyer D. *Sex differences in visual-spatial working memory: A meta-analysis* / D. Voyer, S.D. Voyer, J. Saint-Aubin // *Psychonomic Bulletin and Review*. – 2017. – No. 24. – P. 307–334.

УДК 378

*А.А. Карташова, преподаватель,
Челябинский государственный университет,
г. Челябинск, Россия*

РАЗВИТИЕ КОМПОНЕНТОВ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Ключевое направление современной школы – интеграция в педагогическом процессе ИКТ-технологий и новых образовательных практик. Эти приоритеты государственной политики Российской Федерации в области построения цифровой экономики в целом и цифрового образования в частности зафиксированы в Указах Президента Российской Федерации [19], Постановлениях [16] и Распоряжениях Правительства Российской Федерации [17]. В статье исследуется опыт Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета. Выборка составила 76 педагогов из Саткинского и Катав-Ивановского муниципальных районов. Выявленные в ходе исследования психолого-педагогические условия обеспечивают успешное развитие компонентов изучаемого свойства. Результаты проведенного психолого-педагогического исследования могут использоваться основными образовательными организациями при подготовке педагогов к деятельности в электронной информационно-образовательной среде.

Ключевые слова: готовность, педагог, информационно-образовательная среда, электронная среда.

*A.A. Kartashova, Lecturer,
Chelyabinsk State University,
Chelyabinsk, Russia*

DEVELOPMENT OF COMPONENTS OF TEACHERS' READINESS TO REALIZE PROFESSIONAL ACTIVITY IN ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The key direction of the modern school is the integration of ICT technologies and new educational practices in the pedagogical process. These priorities of the state policy of the Russian Federation in the field of building a digital economy in general and digital education in particular are fixed in the Decrees of the President of the Russian Federation [19], Resolutions [16] and Orders of the Government of the Russian Federation [17]. The article explores the experience of the Institute of Education and Practical Psychology of the Chelyabinsk State University. The sample consisted of 76 teachers of Satkinsky and Katav-Ivanovsky municipal districts. The psychological and pedagogical conditions identified in the course of the study ensure the successful development of the components of the studied property. The results of the conducted psychological and pedagogical research can be used by the main educational organizations in the preparation of teachers for activities in the electronic information and educational environment.

Keywords: readiness, teacher, information and educational environment, electronic environment.

Практически все – от личных до профессиональных – сферы деятельности человека трансформировались благодаря внедрению электронной информационной среды, благодаря которой планируется «улучшить не только уровень комфорта жизни, но и благосостояния общества» [8]. Для обеспечения конкурентоспособности образовательная организация должна обладать актуальными технологиями проектирования цифровой среды, основанном на анализе лучших педагогических разработок [10]. На решение данной задачи направлен ряд федеральных проектов. Цель проекта «Образование» – «не только сформировать современную инфраструктуру образовательных организаций с эффективными механизмами управления, но и подготовить кадры (повысить квалификацию педагогов, реализовать программы переподготовки) для решения задач улучшения качества, содержания образования» [12]. Поэтому одно из стратегических направлений современной системы образования – интеграция информационно-коммуникационных технологий с традиционными образовательными практиками, которые доказали свою эффективность. Эти приоритеты государственной политики Российской Федерации в области построения цифровой экономики в целом и цифрового образования в частности зафиксированы в Указах Президента Российской Федерации [19], Постановлениях [16] и Распоряжениях Правительства Российской Федерации [17].

Вариативность применения цифровых технологий стимулирует увеличение требований к уровню ИКТ-компетенций не только специалистов – информатиков, но и педагогического персонала.

Трансформация оснащения образовательных организаций позволяет внедрять новые решения организационно-педагогических задач на основе цифровых технологий. «В целях повышения эффективности и результативности педагогического процесса, создания комфортных условий, при которых возможно беспрепятственное взаимодействие участников образовательных отношений, необходимо внедрение продуктов цифровой среды в ежедневную практику современных учителей» [5].

По данным мониторинга экономики образования за 2021–2022 гг. объем работ педагогов, связанный с цифровыми сервисами (электронными дневниками, базами данных и т. д.) увеличился в 33,9 раза [11].

На основе теоретического анализа социального заказа, нормативно-правовых актов, статистических данных, психолого-педагогической практики обучения в электронной информационно-образовательной среде выявлен ряд противоречий:

1) на социально-педагогическом уровне – между требованиями общества и государства к педагогу в проявлении способности осознанного осуществления профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде и недостаточной степенью сформированности данных умений у работников образовательных организаций;

2) на научно-теоретическом уровне – между необходимостью научно-теоретического обоснования организации условий развития готовности педагогов

к осуществлению профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде и недостаточной теоретической, практической разработанностью этого вопроса;

3) на практическом уровне – между недостаточностью разработанностью методических рекомендаций и необходимостью совершенствования процесса развития готовности педагогов к осуществлению профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде.

Опираясь на данные противоречия, нами определена цель исследования – выявление, теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий развития компонентов готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде.

В статье исследуется опыт Института образования и практической психологии Челябинского государственного университета.

В рамках системного подхода мы использовали количественные методы исследования, а именно модифицированную методику «Оценка готовности педагога к развитию» В.И. Зверевой, Н.В. Немовой [7] (цель использования данного диагностического инструмента – уточнить наличие и определить факторы, которые стимулируют или препятствуют применению цифровых ресурсов учителями образовательной организации; предлагается оценить, в какой степени данные в опроснике утверждения соответствуют или не соответствуют мнению, типичному поведению педагога при работе в электронной информационно-образовательной среде), «Мотивационный тест» Ф. Герцберга [4] (определяет ведущие факторы мотивации при осуществлении профессиональной деятельности; тест состоит из 28 пунктов, в которых описывается комплекс альтернативных ситуации; испытуемый оценивает каждое условие в степени соответствия со своими жизненными установками, что позволяет выявить уровень удовлетворенности и неудовлетворенности трудом, иерархию мотивационной структуры личности, а также ее доминирующие позиции), опросники М.С. Плетневой «Наличие общих представлений педагога в сфере ИКТ» [14] (раскрывает базовые средства информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе и то, насколько часто педагоги к ним обращаются в практике; содержание представлено следующими компонентами: способность формировать во внутреннем плане образы систем в сфере информационно-коммуникационных технологий, понимать логику действия и выделять ключевые элементы (web-сайты, чат-боты, образовательные платформы), понятие об операционных системах и способность ориентироваться в их интерфейсах, знания, формирование общих представлений о сфере мультимедиа, умение пользоваться базовым набором стандартных сервисов – офисных технологий, способность создавать изображения в различных форматах, в том числе различать растровую и векторную графику, владение основными (базовыми) интернет-сервисами и технологиями, владение на начальном уровне технологией построения web-сайтов – они детализируются в диагностируемых показателях по критериям частотности использования), «Реализация профессиональных задач педагога» [15] (уточняет востребованность

педагогами применения возможностей электронной информационно-образовательной среды в зависимости от масштаба и контекста выполняемой деятельности) и «ИКТ-активность педагога» [13] (уточняется регулярность обращений учителя к ИКТ – от включения в образовательный процесс электронных диагностических средств оценки качества образования до организации и проведения образовательных событий с применением цифровых ресурсов).

Компоненты готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде, определение критериев и показателей, а также перечень диагностических методик представлен в табл. 1.

Таблица 1

Перечень диагностического комплекса методик определения уровней развития компонентов готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде

Компонент	Критерии	Показатели	Диагностический инструментарий
Ценностно-мотивационный	Высокий	55 и более баллов – иллюстрируют активную реализацию потребностей саморазвития в электронной информационно-образовательной среде (по В.И. Зверевой, Н.В. Немовой). Отмечено наличие гигиенических и мотивационных факторов (по Ф. Герцбергу)	Методика В.И. Зверевой, Н.В. Немовой «Оценка уровня готовности педагога к развитию» в электронной среде образовательной организации, «Мотивационный тест» Ф. Герцберга
	Средний	От 36 до 54 баллов – отсутствует сложившаяся система саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от внешних условий (по В.И. Зверевой, Н.В. Немовой). Отмечено наличие гигиенических или мотивационных факторов (по Ф. Герцбергу)	
	Низкий	От 15 до 35 баллов – стадия остановившегося развития (по В.И. Зверевой, Н.В. Немовой). Отмечено отсутствие гигиенических и мотивационных факторов (по Ф. Герцбергу)	
Когнитивный	Исследовательский	От 85 % успешно выполненных заданий до 100 % – системное видение процесса информатизации	Опросник М.С. Плетневой «Наличие общих представлений педагога в сфере ИКТ»
	Конструктивный	От 60 % успешно выполненных заданий до 84 % – осознанное, целенаправленное и дифференцированное использование информационных и коммуникационных технологий	
	Допустимый	От 30 % успешно выполненных заданий до 59 % – способность педагога использовать знакомые средства информационных и коммуникационных технологий при организации учебного процесса	
	Минимальный	До 29 % – нерезультативное применение знаний о персональном компьютере, программных и системных продуктах, компьютерных сетях в педагогической деятельности	
Ориентировочный	Исследовательский	От 85 % успешно выполненных заданий до 100 % – готовность использовать непрерывно трансформирующийся пул ИКТ как в личном, так и в профессиональном становлении	Опросник М.С. Плетневой «Реализация профессиональных задач педагога»
	Конструктивный	От 60 до 84 % – опциональный уровень ИКТ-компетентности учителя	
	Допустимый	От 30 до 59 % – учитель в рамках действующих стандартов проявляет готовность к работе	
	Минимальный	До 29 % – начальные знания о персональном компьютере, программных продуктах и в целом компьютерных сетях (в том числе Интернете)	

Технологический	Высокий	От 23 до 33 баллов – учитель владеет инструментарием электронных образовательных ресурсов, творчески использует функционал образовательных платформ в педагогическом процессе	Опросник М.С. Плетневой «ИКТ-активность педагога»
	Средний	От 10 до 22 баллов – учитель способен применять инструментарий готовых электронных образовательных ресурсов в педагогическом процессе	
	Низкий	До 9 баллов – учитель не обладает достаточными навыками применения инструментария электронных образовательных ресурсов в педагогическом процессе	

В исследовании приняли участие 76 педагогов из Саткинского и Катав-Ивановского муниципальных районов. Для анализа полученных результатов в двух несвязанных выборках был применен непараметрический *U*-критерий Манна-Уитни, для связанных выборок по уровню развития изучаемого свойства – *T*-критерий Уилкоксона, корреляционный критерий Пирсона.

Еще С.Л. Рубинштейн, исследуя принцип детерминизма, утверждал, что «поведение человека, проявляющееся в поступках индивида и социальных паттернах, определяется биологическими предпосылками и предшествующими событиями» [23]. В современных исследованиях (Э.В. Галажинский, В.Е. Ключко, О.Б. Шептенко и др.) [9] часто говорится о трех иерархических уровнях регуляции деятельности – смысловых, целевых и операционных установках, которые представляют собой систему взаимосвязанных биологически и социально детерминированных подструктур и обеспечивают способность человека реагировать на ситуацию и внешние объекты.

Для развития готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде необходимо создать ряд психолого-педагогических условий, которые будут способствовать успешности этого процесса. Согласимся с определением С.А. Хазовой, которая под психолого-педагогическими условиями понимает «взаимообусловленность мер в педагогическом процессе при развитии интрацептивных личностных характеристик ученика с учетом его индивидуальных особенностей, а также хорошо зарекомендованных способов и приемов деятельности педагога в заданных условиях» [20].

В качестве первого психолого-педагогического условия обеспечивается развитие таких личностных характеристик, как способность учителя к саморазвитию с использованием возможностей электронной информационно-образовательной среды, ведущие мотивы (по Ф. Герцбергу) [4] в процессе реализации педагогом профессиональных задач, актуальность применения в образовательном процессе продуктов цифровой и электронной информационно-образовательной среды, а также частотность обращения учителей к ИКТ-сервисам.

Данные различных мониторингов касательно психологии восприятия технологических инноваций, свидетельствуют о сложности адаптации педагогов к быстро меняющейся информационной и технической реальности [6]. К одному из факторов, препятствующих формированию навыка применения информационных технологий, относят психологическое сопротивление (любим) инновациям в образовательной среде, в том числе цифровой. Поэтому человеческий

фактор принято считать одним из самых влияющих на решение этого затруднения [3]. Конкретизируем некоторые внутриличностные препятствия:

- современные технологии и технические средства не используются ввиду отсутствия внутренней мотивации педагога;

- психологические факторы, такие как тревога и страх, сопровождают процесс взаимодействия с технологиями и их сервисами;

- неопределенность ролевой позиции: смещение акцента на роль разработчика онлайн-курса вместо восприятия педагогом себя лишь как автора содержания программы курса;

- дистанционное обучение не вдохновляет педагогов работать в цифровой среде и не приносит морального удовлетворения;

- фрустрация завышенных ожиданий от онлайн-обучения;

- фрагментарное пользование системными продуктами цифровой среды вследствие незнания или неуверенности в безопасности ее возможностей;

- низкий пользовательский опыт использования гаджетов, программ, платформ в области деятельности, не связанной с профессиональными задачами, из-за чего возникает сложность в перенесении навыков в образовательный процесс.

Второе ключевое условие, выделяемое И.Е. Балыковой [1], это использование на обучающих занятиях имитационного моделирования – деятельности, включающей когнитивный (познание системы профессиональных знаний), технологический (умение внедрить полученные знания в практическую деятельность), ценностно-мотивационный (мировоззренческие установки относительно профессии учителя) и рефлексивный (способность к комплексной оценке достигнутых результатов).

При этом учитываются личностные характеристики слушателей: самореализация (выявление, раскрытие личностного потенциала), самооценка (проведение оценки результативности своей учебно-профессиональной деятельности), саморегуляция (навык менеджмента своего развития), самодетерминация (работа над выстраиванием и совершенствованием Я-концепции), самоактуализация (непрерывная актуализация своего потенциала).

Интеллект-карты, проектные задачи, метод ключевых вопросов, как показывает практика [2], являются наиболее эффективными формами обучения.

Интеллект-карты позволяют визуально структурировать информацию с помощью графических записей. Их ветви – направления иерархически структурируются по принципу радианного способа мышления человека.

Метод ключевых вопросов ориентирован на выработку творческих идей при помощи наводящих формулировок, что позволяет упорядочить процесс рассмотрения темы, управлять направленностью познавательного поиска, детализируя и упрощая его.

Самостоятельная работа обучаемых является традиционным видом учебной и исследовательской деятельности. Ознакомление с алгоритмом работы, с содержанием каждого блока, рекомендуемым списком литературы и источников информации, выполнении рекомендаций по изучению и применению мето-

дов развития изучаемых свойств, а также выполнению самоконтроля достигнутого уровня развития. Особенность самостоятельной работы обучающихся – она организуется в свободном режиме, в удобное время.

В качестве третьего педагогического условия в развитии готовности учителей к реализации профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде выявлена организация образовательного пространства. С точки зрения содержания, электронная информационно-образовательная среда должна быть разнообразной и насыщенной, также давать слушателям возможность включаться в различные виды деятельности (игровую, познавательную, коммуникативную, трудовую, художественную и пр.).

В группе педагогических условий у И.Е. Балыковой одно из главных мест занимает актуализация знаний. На наш взгляд, его эффективная реализация будет успешнее при соблюдении принципа иммерсивности. «Создание аналогичных условий, в которых педагог может усвоить или транслировать реальный практический опыт для обогащения профессиональной деятельности, является главной задачей в иммерсивной среде» [22]. Так, становится важным опыт «обучающего как наблюдателя», «обучающего как организатора, активно варьирующего условия и параметры обучения» для развития позиции действующего субъекта в электронной информационно-образовательной среде. Именно поэтому система обучения здесь не является опосредованной жесткими рамками и может изменить структуру в зависимости от конкретной учебной ситуации и опыта обучаемого. В итоге возникает системная трансформация субъектно-личностных параметров [21].

Образование направлено на развитие трех ключевых способностей: критического мышления, способности понимать и выходить за рамки ограничивающих схем мышления и способности к эмпатии, оно призвано помогать человеку раскрывать личный потенциал [18] через проблемное обучение, которое основано на получении учащимися новых знаний посредством решения теоретических и практических проблем, задач в создающихся для этого проблемных ситуациях.

Для проведения диагностики и анализа успешности реализации психолого-педагогических условий была проведена опытно-экспериментальная работа по развитию компонентов готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде. Результаты представлены в рис. 1.

По результатам проведенного контрольного диагностического среза определено, что в контрольной группе испытуемых превалирует низкий уровень развития изучаемого свойства (КГ = 71,71 %, КГ1 = 68,56 %), средний уровень характеризует 16,44 % на констатирующем этапе исследования и 24,13 % на контрольном, высокий уровень выражен у 11,84 % (КГ) и 7,31 % испытуемых (КГ1). В экспериментальной группе педагогов низкий уровень развития готовности к проектированию элементов электронной информационно-образовательной среды выявлен у 64,47 % на констатирующем этапе и 16,61 % на контрольном, средний уровень отмечается у 23,03 % испытуемых (ЭГ) и 44,83 %

(ЭГ1), высокая степень развития готовности выявлена у 13,49 % (ЭГ) и 38,56 % (ЭГ1) испытуемых.



Рис. 1. Сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования уровня развития компонентов готовности педагогов к реализации деятельности в электронной информационно-образовательной среде

Анализ данных контрольной группы. У группы из 38 испытуемых, в рамках проведенного исследования, были изучены показатели готовности к развитию в электронной информационно-образовательной среде. У испытуемых зафиксированы положительные сдвиги по шкале «готовность к развитию в электронной информационно-образовательной среде» ($z = -6,164$ при $p = 0,001$). Можно предположить, что образовательный опыт учителей включает не только традиционные методы преподавания, но и использование электронных ресурсов, инструментов, преобладание финансового мотива в структуре личности, определяющего, насколько сильно финансовые потребности, интересы и ценности человека детерминируют его поведение и мотивацию ($z = -6,256$ при $p = 0,001$), значимость положительной обратной связи от других людей – педагоги чувствуют себя более уверенно и мотивированно при использовании новых технологий, когда получают положительную оценку своих действий ($z = -6,418$ при $p = 0,001$), наличие позитивного психологического климата в коллективе, сотрудничества, взаимного уважения и поддержки, а также доброжелательного и дружелюбного психологического климата ($z = -5,902$ при $p = 0,001$). Незменны показатели развития готовности педагогов (27 человек), отражающие влияние интереса к деятельности, как стимулирующего фактора. Отрицательные значения определены по шкале «карьера» у 37 педагогов ($z = -5,857$ при $p = 0,001$).

Анализ данных экспериментальной группы. Испытуемые экспериментальной группы имеют 38 положительных сдвигов по шкале «готовность к саморазвитию в электронной среде» ($z = -6,128$ при $p = 0,001$), а также по таким шкалам, как трансляция личного опыта взаимодействия с цифровой средой среди

коллег ($z = -6,164$ при $p = 0,001$) с преобладанием у 28 человек потребности в сотрудничестве ($z = -6,164$ при $p = 0,001$), повышение персональной ответственности в реализации трудовых функций при более высокой инициативе и самостоятельности в работе ($z = -6,164$ при $p = 0,001$), продвижение по карьерной лестнице (у 38 педагогов) ($z = -6,091$ при $p = 0,001$) и достижение личного успеха в деятельности ($z = -5,470$ при $p = 0,001$). У 38 учителей большую ценность приобрело содержание деятельности ($z = -5,962$ при $p = 0,001$) и повысился уровень общей осведомленности о возможностях использования информационно-коммуникационных технологиях в учебной практике ($z = -6,091$ при $p = 0,001$). Не изменилась значимость прохождения курсов повышения квалификации (29 человек) и решения профессиональных задач средствами электронных ресурсов. Снизились показатели (12 человек), определяющие степень влияния недостатка времени как фактора, препятствующего освоению цифровых образовательных ресурсов ($z = -3,115$ при $p = 0,002$). У всех испытуемых ведущий способ стимулирования – финансовый ($z = -6,164$ при $p = 0,001$). Положительные взаимоотношения с руководителем у 30 испытуемых ($z = -6,091$ при $p = 0,001$).

В процессе исследования данных была выявлена сильная положительная связь высокой степени значимости между предоставлением педагогам личной ответственности в процессе решения профессиональных задач и включением их в новые виды деятельности, связанные с освоением элементов электронной информационно-образовательной среды ($r = 0,7$ при $p = 0,03$). Учитель влияет на большинство процессов, происходящих в электронной информационно-образовательной среде. Было выявлено стремление к самооценке способностей, своей компетентности и уверенности в возможностях развития, что, в свою очередь, оказало содействие снижению барьера перед освоением новых педагогических технологий в цифровой практике образования. Определена сильная отрицательная связь между шкалами «карьера» и «отсутствие поддержки» ($r = -0,7$ при $p \leq 0,001$). Учитель формирует свою профессиональную траекторию как специалиста в реализации «жестких» и «мягких» навыков. В результате чего происходит изменение его статуса и социально-экономического положения. Каждый трудовой путь дробится на стадии развития: выбор направления будущей деятельности, обучение, поступление на работу, профессиональный рост и обретение мастерства. Выявленная связь между переменными может означать, что ранее педагоги воспринимали отсутствие поддержки со стороны коллег и руководства как препятствие на пути овладения навыками проектирования элементов электронной информационно-образовательной среды, но по мере включения в цифровую среду общего образования научились мобилизовать психологические ресурсы и перестали зависеть от мнения других людей. Сильной положительной связью характеризуется тенденция зависимости личного успеха и состояния здоровья. Для достижения истинных целей и устремлений, возможности вести такой образ жизни, который отвечает ценностным ориентациям педагогов и способствует гармоничному удовлетворению потребностей необходимо надежное психофизиологическое основание – здоровье ($r = -0,8$ при $p \leq 0,001$). При улучшении показателей физического, душевного, социального благополучия

проявляется большой потенциал преодоления трудностей и возможных когнитивных, эмоциональных перегрузок, способствующий прогрессу персональных показателей и новых достижений. Привнесение творческого компонента для достижения качественных результатов в обучении, воспитании учеников в процессе личностно-профессионального развития педагога возможно только благодаря формированию им индивидуального комплекса взаимосвязанных продуктивных научно-практических мер по устранению профессиональных дефицитов средствами электронной информационно-образовательной среды.

Таким образом, динамика развития компонентов готовности педагогов к реализации профессиональной деятельности в электронной информационно-образовательной среде положительна – это подтвердили методы математической статистики.

Литература

1. Балыкова И.Е. Педагогическое сопровождение профессиональной подготовки будущего учителя / И.Е. Балыкова // *Образование и социализация личности в современном обществе: материалы XI Международной научной конференции (Красноярск, 5–7 июня 2018 г.)*. – URL: <http://elib.kspu.ru/document/32952/> (дата обращения: 22.06.2023).
2. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М.: Манн, Иванов и Фербер. – URL: <https://biblioteka-online.info/book/intellekt-karty/reader/> (дата обращения: 22.06.2023).
3. Гадиева Т.М. Человеческий фактор / Т.М. Гадиева // *Форум молодых ученых*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovecheskiy-faktor-3/> (дата обращения: 23.06.2023).
4. Герцберг Ф. Двухфакторная теория Герцберга: суть и применимость сегодня / Ф. Герцберг // *GeekBrains*. – URL: <https://gb.ru/blog/teoriya-gertsberga/> (дата обращения: 23.06.2023).
5. Готина Е.Б. Системы мотивации: подход к преподавателям вузов / Е.Б. Готина, В.Н. Симоненко // *Современные тенденции в образовании и науке сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 14 ч.* – 2014. – С. 38–39.
6. Гусева А.А. Воспитание в информационную эпоху: пособие для педагога / А.А. Гусева // *Педагогический поиск*. – URL: <http://www.ppoisk.com/Kruglov2.pdf/> (дата обращения: 23.06.2023).
7. Зверева В.И. Оценка уровня готовности педагога к развитию / В.И. Зверева // *Gigabaza.ru*. – URL: <https://gigabaza.ru/doc/4404.html/> (дата обращения: 23.06.2023).
8. Калаврий Т.Ю. Инструменты цифровой экономики / Т.Ю. Калаврий // *Мир науки*. – URL: <https://izd-mn.com/PDF/66MNNPU22.pdf/> (дата обращения: 22.06.2023).
9. Ключко В.Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О.К. Тихомирова) / В.Е. Ключко // *Вестник Московского университета*. – URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=3294/> (дата обращения: 23.06.2023).
10. МакЭндрю К. Укрощение инноваций: как онлайн-магистратура вернула университету инициативу в преобразованиях / К. МакЭндрю; пер. с англ. // *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow*. – URL: <https://vo.hse.ru/> (дата обращения: 22.06.2023).
11. Мониторинг экономики образования // *Цифровое обновление российской школы*. – URL: [https://www.hse.ru/data/2022/09/06/1686227240/ib_18\(35\)_2022.pdf/](https://www.hse.ru/data/2022/09/06/1686227240/ib_18(35)_2022.pdf/) (дата обращения: 22.06.2023).
12. Национальный проект «Образование» // *Министерство просвещения Российской Федерации*. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 22.06.2023).
13. Плетнева М.С. ИКТ-активность педагога / М.С. Плетнева // *Nsportal.ru*. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2013/04/21/kriterii-otsenki-ikt-kompetentsii-uchitelya-nachalnoy/> (дата обращения: 23.06.2023).

14. Плетнева М.С. Наличие общих представлений педагога в сфере ИКТ / М.С. Плетнева // *Nsportal.ru*. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/informatika/2018/04/04/ikt-kompetentnost-pedagogov-v-ih-professionalnoy/> (дата обращения: 23.06.2023).

15. Плетнева М.С. Реализация профессиональных задач педагога / М.С. Плетнева // Комитет общего и профессионального образования Ленинградской области. – URL: https://edu.lenobl.ru/media/uploads/userfiles/2020/08/18/%D0%A1%D0%B2%D0%BE%D0%B4_%D0%BE%D1%82%D1%87%D0%B5%D1%82.pdf/ (дата обращения: 23.06.2023).

16. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе “Современная цифровая образовательная среда”» // *Гарант*. – URL: <https://base.garant.ru/74922854/> (дата обращения: 22.06.2023).

17. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р «Об утверждении программы “Цифровая экономика Российской Федерации”» // *Гарант*. – URL: <https://base.garant.ru/71734878/> (дата обращения: 22.06.2023).

18. Левкин В.Е. Смысл образования: развитие или оказание услуг? / В.Е. Левкин // *Образование и наука*. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42896052/> (дата обращения: 22.06.2023).

19. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 гг.» // *Президент России*. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919/> (дата обращения: 22.06.2023).

20. Хазова С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста / С.А. Хазова // *Научная электронная библиотека*. – URL: <https://monographies.ru/en/book/section?id=2398/> (дата обращения: 06.06.2022).

21. Чебанова С.С. Неклассический средо-ориентированный подход к психологическому консультированию по вопросам пользовательского восприятия коммерческих веб-ресурсов / С.С. Чебанова // *Научный вестник*. – URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25838/1/978-5-8050-0650-1_150.pdf/ (дата обращения: 22.06.2023).

22. Чупина В.А. Рефлексивные основы иммерсивной образовательной среды / В.А. Чупина // *Современная высшая школа: инновационный аспект*. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/refleksivnye-osnovy-immersivnoy-obrazovatelnoy-sredy/> (дата обращения: 22.06.2023).

23. Ясвин В.А. Исследования образовательной среды в отечественной психологии: от методологических дискуссий к эмпирическим результатам / В.А. Ясвин // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика*. – 2018. – Т. 18. – Вып. 1 (4). – С. 80–89.

УДК 378

**Г.И. Кирилова, кандидат педагогических наук, профессор,
М.Л. Грунис, старший преподаватель,
Янсиню Го, магистр,
Иминь Чэнь, магистр,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ЦИФРОВОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЕМ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема управления образовательным процессом с применением цифровых технологий. Субъектами данного управления являются будущие педагоги. **Цель исследования** заключается в проверке эффективности персонализированной стратегии управления цифровым обучением педагогов. В исследовании использованы следующие **методы**: анализ литературы для изучения цифрового управления

обучением, анкетирование для изучения личностных целей и уровня накопленного педагогами опыта, а также анализа личностных характеристик педагогов. Исследование позволяет сделать вывод о том, что методы цифрового управления можно сочетать в соответствии с особенностями педагогов, ориентируясь на их индивидуальность и дополняя процесс обучения. Персонализированная стратегия управления цифровым обучением для педагогов удовлетворяет их потребности в обучении и знакомстве с разнообразными учебными ресурсами в смешанной среде обучения, что способствует развитию инновационного мышления и практических способностей.

Ключевые слова: индивидуальные стратегии, управление, цифровые технологии, образовательная деятельность.

*G.I. Kirilova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
M.L. Grunis, Senior Lecturer,
Yangxingyue Guo, Master,
Yimin Chen, Master,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

INDIVIDUAL STRATEGIES FOR DIGITAL LEARNING MANAGEMENT FOR FUTURE EDUCATORS

Abstract. *The article discusses the practical aspects of managing the educational process using digital technologies. The subject of this management is the future teacher. The aim of the research is to verify that the personalised strategy of digital learning management for teachers is effective. The study used the following methods: literature analysis to study digital learning management, questionnaires to study personal goals and the level of experience accumulated by teachers, as well as analysis of the personal characteristics of teachers. The study concludes that digital management methods can be blended according to the characteristics of the teachers, orientated to their individuality and complementing their learning process. The personalised strategy of digital learning management for educators meets the learning needs of educators and exposure to diverse teaching resources in a blended learning environment, which helps to develop innovative thinking and practical skills.*

Keywords: *individual strategies, management, digital technologies, educational activities.*

Введение. В контексте цифровой трансформации образования разработка цифровых стратегий управления обучением является инновационной практикой для повышения качества профессиональной подготовки педагогов. Высококачественный педагогический состав является важной силой для развития высококачественного образования и ключевым игроком в цифровой трансформации образования. Будущие педагоги должны не только получить возможность качественного индивидуализированного образовательного процесса, но и овладеть знаниями, умениями и опытом подобного управления для применения в своей будущей профессиональной деятельности [6].

Цифровой менеджмент – это эффективное принятие решений, управление ресурсами и организационная коммуникация в цифровой среде. Он основан на искусственном интеллекте, аналитике данных, автоматизации процессов и опирается на применение цифровых платформ. Такой персонализированный подход к цифровому управлению является более гибким, адаптируемым и инновационным.

В теории управления стратегии деятельности включают в себя цели, планы и основные программы действий для достижения желаемых результатов. В педагогической науке и практике для организации образовательной деятельности используются различные стратегии: стратегии самообучения, стратегии социокультурной коммуникации, сотрудничества, контекстного обучения, стратегии развития критического мышления и др. [2].

Цель исследования. Теоретико-экспериментальное обоснование методического обеспечения индивидуальных стратегий цифрового управления обучением будущих педагогов.

Методы исследования. Ведущий подход является системный подход, который позволяет рассматривать методическое обеспечение индивидуальных стратегий цифрового управления обучением будущих педагогов, как целостную систему, обеспечиваемую при интеграции компетентностного, личностно-ориентированного и предметного-деятельностного, а также информационно-средового подходов.

Анализ литературы используется для понимания текущего состояния исследований в области управления цифровым обучением.

Юань Чжэньго предлагает, чтобы цифровое обучение перешло от стандартизации к персонализации, цифровое управление – от статического контроля к динамическому управлению, а цифровое обучение – от пассивного принятия к активному исследованию. Это не только техническая проблема, но и проблема управленческих способностей и уровня управления [5].

По мнению Тянь Сяохун, парадигма роста знаний в цифровую эпоху требует от педагогов постоянного саморазвития. С точки зрения поддержки цифровой трансформации образования способность преподавать по учебным программам является предпосылкой и гарантией обучения как центра образовательного процесса, способность сотрудничества человека и компьютера – это направление трансформации ИКТ-способностей учителей в интеллектуальной среде, способность эффективного нравственного воспитания – это главная роль учителей в процессе цифровой трансформации, а способность саморазвития – это цель и средство цифрового выживания [4].

Т.В. Никулина считает, что цифровые технологии – это не только инструмент, но и среда, открывающая новые возможности: возможность учиться в любое удобное время, продолжать образование, разрабатывать собственный образовательный маршрут и из потребителя электронных ресурсов превращаться в творца [3].

Данная литература свидетельствует о том, что в настоящее время ведутся исследования в области управления цифровым обучением для педагогов.

Эффективность персональной стратегии управления цифровым обучением будущих педагогов подтверждают следующие три аспекта:

1. Дополнение стандартизированной системы управления качеством учебного процесса педагогов цифровыми методами управления. Для педагога будущего традиционное управление обучением основано на едином учебном плане, использовании унифицированных учебных материалов и прохождении курсов

в учебных группах. Цифровизация, напротив, персонализирована и ориентирована на результат, использует автоматизированные технологии проверки, подчеркивает индивидуальный темп обучения и фокусируется на цифровом образовательном контенте и цифровых услугах, что приводит к созданию цифровых профилей и портфолио педагогов. Управление цифровым обучением характеризуется регистрацией и использованием данных, основанных на профиле личности преподавателя и данных онлайн-обучения, для поддержки персонализированных рекомендаций и точных услуг.

2. Индивидуальное управление личностно-ориентированными педагогами, адаптивный подход к достижению определенного уровня управления. В контексте идеи индивидуальной педагогики эмпирические данные собираются в контексте самооценки обучающимися ряда способностей и компетенций, которые относятся к области личностных качеств [1].

В основе построения индивидуальных стратегий цифрового управления обучением находится проведенный опрос будущих педагогов, содержащий их суждения о личностных целях и достигнутом опыте. В эксперименте мы рассматривали подготовку по информационным технологиям и стратегию управления этой подготовкой для будущих учителей истории. Индивидуальные стратегии цифрового управления обучением будущих педагогов при изучении ими цифровых технологий базировались на двух категориях параметров. Первая категория связана со знаниями в сфере информационных технологий, вторая – с деятельностью с освоенными операциями в сфере информационных ресурсов. В начале обучения студентам был предложен тест, который содержал два типа показателей: во-первых, знания по информатике и знание информационных процессов, во-вторых, профессиональная деятельность и использование цифровых ресурсов. По обоим параметрам был проведен сводный анализ, согласно которому для каждого из опрошенных выявлены индивидуальные особенности соотношения этих параметров (высокий, средний или низкий уровень). Отдельно выделяется и рассматривается смешанный вариант, когда показатели одного обучаемого одновременно по одной категории высокие, а по другой – низкие (табл. 1).

Таблица 1

Данные опроса по цифровому управлению обучением

	Уровень метапредметных и личностных целей				
Уровень достигнутого опыта		1 – низкий	2 – средний	3 – высокий	Итого
	0				0
1 – низкий		1	3	1	5
2 – средний		3	3	2	8
3 – высокий		1	1	3	5
Итого	0	5	7	6	18

Согласно табл. 1, 18 респондентов разделены на три категории. Первая категория – это те, у кого личностные цели и приобретенный опыт находятся на одном уровне, и цифровая платформа управления обучением может повысить их

мотивацию и профессиональный опыт в одинаковой степени, вторая – это те, у кого достигнутый опыт выше личностных целей, в этом случае цифровое управление обучением должно активнее продвигать профессиональный опыт, третья – это когда личностные цели выше приобретенного опыта, в этом случае им следует получать больше рекомендаций по достижению личностных целей. Примерно половина студентов показала равноценные знания по первому показателю и по второму. Соответственно для этих студентов стратегия цифрового управления отличалась уровневый характером. Однако вторая половина студентов показала смешанные результаты, т. е. высокий уровень по одному показателю средний или низкий по-другому. Рассмотрены методы построения индивидуальных стратегий цифрового управления обучением для ситуации существенного расхождения метапредметных и дисциплинарных показателей с опорой на наиболее позитивные результаты каждого обучаемого.

3. Накопление соответствующего опыта в области управления цифровым обучением. Помимо опыта преподавания метапредметных дисциплин, педагоги должны также накопить соответствующий практический опыт управления образовательной деятельностью на основе цифровых технологий.

Будущим педагогам, начиная с новичков и заканчивая экспертами, необходимо практиковаться в реальных рабочих сценариях, находя и решая проблемы в процессе работы. Цифровое управление обучением может быть основано на цифровых платформах, позволяющих находить актуальные и вдохновляющие примеры учебных ситуаций, инициировать дискуссии и т. д. Педагоги также могут использовать цифровые средства для сбора данных об обучении обучающихся, более точной оценки результатов обучения и предоставления персонализированного учебного контента и поддержки.

Результаты исследования. Соответственно, в статье рассмотрены три аспекта решение данной проблемы, во-первых, стандартная система управления качеством образовательного процесса дополнена цифровыми методами управления. Во-вторых, речь идет об индивидуальном управлении, ориентированным на личность; при этом каждый обучаемый должен получить адаптивную методику определенного уровня управления по двум категориям параметров, характеризующих метапредметные личностные особенности и дисциплинарно ориентированный опыт. В-третьих, описана ориентация на работу будущего педагога, который должен сам организовать управление образовательным процессом – освоить и изучить методы управления и накопить соответствующий практический опыт управления образовательной деятельностью в цифровых технологиях.

Практическая значимость результатов исследования, представленных в статье. Она состоит в том, что нами рассмотрены соотношения уровней метапредметных и дисциплинарных параметров, которые могут быть близки между собой, а могут и существенно отличаться. Исходя из этого описаны пограничные методики индивидуального управления для ситуаций, когда оба уровня низкие или оба уровня высокие. Отдельное практическое значение имеет управление смешанного типа, когда параметры средние или могут противоречить друг другу.

Литература

1. Алямкина Е.А. Психолого-педагогические вызовы высшего образования в цифровом веке / Е.А. Алямкина, Е.В. Рибокене, Н.А. Рыбакова; под общ. ред. О.В. Флерова. – М.: Московский университет имени С.Ю. Витте, 2020.
2. Куликова С.С. Педагогическое управление в цифровой образовательной среде: вопросы профессиональной подготовки будущих педагогов / С.С. Куликова, О.В. Яковлева // Образование и наука. – 2022. – Т. 24. – № 2. – С. 48–83.
3. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. – 2018. – Т. 8.
4. Tian X. Reconstruction of Teachers' Competencies: A Key Support for the Digital Transformation of Education / X. Tian, Y. Ji, Y. Zhou // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). – 2023. – Vol. 41. – Is. 3. – P. 91–100.
5. Yuan Z. Digital Transformation in Education: What to Turn and How? / Z. Yuan // Journal of East China Normal University (Educational Sciences). – 2023. – Vol. 41. – Is. 3. – P. 1–11.
6. Zhu Z. Digital transformation of teacher development: Platform, ecology and practice / Z. Zhu, Z. Lin, F. Wei et al. // China Electronic Education. – 2023. – Vol. 1. – P. 8–15.

УДК 378.1

*Т.К. Королева, старший преподаватель,
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,
г. Калуга, Россия*

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБЛАСТИ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация. Проблема исследования. Изучение вопросов организации научно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей иностранного языка (ИЯ) в высших учебных заведениях, бесспорно, является основой актуальных исследований широкого круга ученых – педагогов, психологов, социологов, философов и других. В конечном итоге успешная реализация достижений науки в общественную практику делает специалиста конкурентоспособным в современных условиях. При этом нужно отметить, что уже в начале 60-х гг. XX в. ученые обращались к отдельным аспектам проблемы научно-исследовательской деятельности студентов. Выстраивая образовательный процесс, профессиональным учебным заведениям для решения задачи подготовки конкурентоспособного выпускника необходимо уделять значительное внимание развитию у студентов творческой инициативы и исследовательских навыков, так как именно научно-исследовательская и экспериментальная деятельность формирует у них потребность в непрерывном образовании, способность анализировать, принимать решения, воспитывает гибкость мышления, познавательную активность, самостоятельность, т. е. формирует ключевые и профессиональные компетенции. Научно-исследовательская деятельность будущего учителя ИЯ является очень важной составляющей профессионализма учителя, выступает условием его развития и реализации готовности педагога к труду. Научно-исследовательская деятельность студентов сегодня рассматривается как образовательный феномен и является мало разработанной областью педагогической науки. В настоящее время почти нет крупных исследований по проблемам личностного и профессионального развития студентов в условиях многоплановой научно-исследовательской и творческой работы, а немногочисленные публикации в основном носят утилитарно-прикладной характер. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуще-

ствить анализ опыта по решению проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях, теоретически обосновать ее личностно-развивающие и организационно-методические аспекты, установить критерии и уровни сформированности научно-исследовательской компетенции студентов и экспериментально проверить эффективность модели научного кружка для студентов – будущих учителей ИЯ. В статье исследуется опыт Института лингвистики и мировых языков Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. **Методы исследования:** теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, методы статистической обработки, изучение и обобщение педагогического опыта по вопросам организации научно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей ИЯ. В исследовании приняли участие 20 студентов 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Иностранные языки (немецкий и английский языки)». **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что необходимо организовать научно-исследовательскую деятельность студентов таким образом, чтобы они могли раскрыть свой творческий потенциал в науке, а именно в работе научного кружка. Организация научно-исследовательской деятельности будущих учителей ИЯ является возможной при разработке и внедрении в учебный процесс модели научного кружка, представляющий собой совокупность цели, принципов, содержания, технологии и результата. Программа реализации данной модели предполагает, что учебная деятельность, составляющая систему профессиональной подготовки учителя ИЯ должна включать в свое содержание формирование научно-исследовательской компетенции студентов. Успешность развития научного творчества студентов в вузе сегодня определяется рядом объективных и субъективных факторов, включающих научные традиции вузовской системы, уровень научного творчества и педагогического мастерства преподавателей, организацию учебно-воспитательного и культурно-познавательного процессов в вузе. Преобразования в системе научно-исследовательской работы студентов должны, с одной стороны, основываться на существующем многолетнем опыте взаимодействия образования и науки, с другой – на разработке новых путей, форм и методов ее развития. **Результаты исследования могут быть использованы** при разработке учебных планов, рабочих программ дисциплин, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки будущего учителя ИЯ.

Ключевые слова: педагогическое образование, научно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская компетенция, кружок, модель.

*T.K. Koroleva, Senior Teacher,
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky,
Kaluga, Russia*

SCIENTIFIC RESEARCH ACTIVITY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER IN FIELD OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract. Research problem. The study of issues of scientific-research activity organization for students at higher educational institutions, who are future teachers of Foreign Language, is without doubts the basis for the relevant studies of the wide circle of scientists – pedagogues, psychologists, sociologists, philosophers and others. Eventually the successful implementation of scientific achievements in social practice makes the specialist a competitive one in contemporary terms. At the same time, it is necessary to note that already at the beginning of 1960s scientists turned to separate aspects of students' scientific-research work problem. Constructing the educational process aimed at solving the problem of training a competitive graduate, the professional educational institutions should pay attention to the development of creative initiative and research skills among students as

it is the scientific-research and experimental activity that forms the need in continuous education, the ability to analyze and to make decisions, trains thinking flexibility, cognitive activity, independence among students, i. e. forms key and professional competencies (Appakova, 2013). Scientific-research work of a future Foreign Language teacher is a very important component of teacher's professionalism, it is the condition of his development and pedagogue's readiness for the professional activity. Today students' scientific-research work is considered as an educational phenomenon and is a little developed area of pedagogical science. Nowadays there are nearly no deep studies on the problems of students' personal and professional development in the terms of multifaceted scientific-research and creative activity, and a few publications have mostly utilitarian-applied character (Efanov et al., 2009). Based on the foregoing, **the aim of the study** is to make the analysis of the experience on solving the problem of students' scientific-research work organization at higher educational institutions, to substantiate theoretically its personality developing and organization methodical aspects, to identify criteria and levels of students' scientific-research competency formation and to test experimentally the effectiveness of the scientific circle model for students who are future Foreign Language teachers. In the article there is studied the experience of the Institute of Linguistics and World Languages at Kaluga State university named after K.E. Tsiolkovsky. **Research methods:** theoretical analysis of literature in Philosophy, Psychology, Pedagogy and Methods of Teaching on the issues studied, observation, talk, survey, pedagogical experiment, statistics processing methods, studies and generalization of pedagogical experience on issues of scientific-research activity organization of students – future Foreign Language teachers. 20 3rd-year students of “Pedagogical Education training course (with two training courses)”, specialization “Foreign Languages (German and English Languages)” participated in the research. **Conclusions and recommendations.** The conducted studies allow making the conclusion that it is necessary to organize students' scientific-research activity in such a way that they will be able to reveal their creative potential in science, namely in the work of a scientific circle. The organization of scientific-research work of future Foreign Language teachers is possible while developing and implementing into the educational process the scientific circle model which is the combination of the aim, the principles, the contents, the technology and the result. The program of this model implementation presupposes that the academic activity being the base for the system of professional preparation of the Foreign Language teacher must include the formation of student's scientific-research competency into its contents. The success of students' scientific creativity at the higher educational institution is defined by a number of objective and subjective factors including scientific traditions of higher education system, the level of teachers' scientific creativity and pedagogical mastery, the organization of educational and cultural cognitive processes at the higher educational institution. Changes in the system of students' scientific-research work must be based? on the one hand, on existing long-year experience of education and science cooperation, on the other hand, on the development of new ways, forms and methods of its development. The results of the study may be used during the development of the curricular, subject work programs held in the frames of higher education, implementing comparative studies for the development of the methodology of the future Foreign Language teacher practical training.

Keywords: pedagogical education, scientific-research work, scientific-research competency, circle, model.

Введение. В современных условиях развития общества человек является личностью развитой и образованной, которая предъявляет высокие требования к образованию в целом и к условиям общественной и профессиональной жизни. Современная молодежь должна научиться быть мобильной, умеющей решать сложные проблемы и находить правильные жизненные решения.

Изменения, которые происходят в сфере высшего образования, влияют на уровень подготовки студентов не только в учебной и будущей профессиональной деятельности, но и в научно-исследовательской работе.

Изучение вопросов организации научно-исследовательской деятельности студентов – будущих учителей иностранного языка в высших учебных заведениях, бесспорно, является основой актуальных исследований широкого круга ученых – педагогов, психологов, социологов, философов и других. В конечном итоге успешная реализация достижений науки в общественную практику делает специалиста конкурентоспособным в современных условиях.

При этом нужно отметить, что уже в начале 60-х гг. XX в. ученые обращались к отдельным аспектам проблемы научно-исследовательской деятельности студентов. Выстраивая образовательный процесс, профессиональным учебным заведениям для решения задачи подготовки конкурентоспособного выпускника необходимо уделять значительное внимание развитию у студентов творческой инициативы и исследовательских навыков, так как именно научно-исследовательская и экспериментальная деятельность формирует у них потребность в непрерывном образовании, способность анализировать, принимать решения, воспитывает гибкость мышления, познавательную активность, самостоятельность, т. е. формирует ключевые и профессиональные компетенции [1, с. 5]. Научно-исследовательская деятельность будущего учителя ИЯ является очень важной составляющей профессионализма учителя, выступает условием его развития и реализации готовности педагога к труду. Научно-исследовательская деятельность студентов сегодня рассматривается как образовательный феномен и является мало разработанной областью педагогической науки. В настоящее время почти нет крупных исследований по проблемам личностного и профессионального развития студентов в условиях многоплановой научно-исследовательской и творческой работы, а немногочисленные публикации в основном носят утилитарно-прикладной характер [2, с. 3].

Теоретический анализ литературы. Вопросы и проблемы организации научно-исследовательской деятельности будущих учителей иностранного языка (ИЯ) нашли свое отражение в научных трудах Э.Г. Аппаковой, Т.И. Скрипниковой, Н.Г. Лукьянец, Н.А. Сухиной. Научно-исследовательская деятельность является одним из важнейших аспектов профессиональной деятельности будущего учителя ИЯ, так как, работая в школе, учитель должен уметь обобщать свой опыт в обучении иностранному языку на научной основе и закреплять свои научные знания, участвуя в различных научно-практических конференциях.

Цель исследования: осуществить анализ опыта по решению проблемы организации научно-исследовательской деятельности студентов в высших учебных заведениях, теоретически обосновать ее личностно-развивающие и организационно-методические аспекты, установить критерии и уровни сформированности научно-исследовательской компетенции студентов и экспериментально проверить эффективность модели научного кружка для студентов – будущих учителей ИЯ.

База исследования. В исследовании приняли участие 20 студентов 3 курса направления подготовки «Педагогическое образование (с двумя профилями под-

готовки)», профиль «Иностранные языки (немецкий и английский языки)», Института лингвистики и мировых языков Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского.

Методы и методики исследования: теоретический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, методы статистической обработки, изучение и обобщение педагогического опыта по вопросам организации научно-исследовательской деятельности студентов - будущих учителей ИЯ.

Результаты исследования. Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ дисциплин, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки будущего учителя ИЯ.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что необходимо организовать научно-исследовательскую деятельность студентов таким образом, чтобы они могли раскрыть свой творческий потенциал в науке, а именно в работе научного кружка. Организация научно-исследовательской деятельности будущих учителей ИЯ является возможной при разработке и внедрении в учебный процесс модели научного кружка, представляющий собой совокупность цели, принципов, содержания, технологии и результата. Программа реализации данной модели предполагает, что учебная деятельность, составляющая систему профессиональной подготовки учителя ИЯ должна включать в свое содержание формирование научно-исследовательской компетенции студентов. Успешность развития научного творчества студентов в вузе сегодня определяется рядом объективных и субъективных факторов, включающих научные традиции вузовской системы, уровень научного творчества и педагогического мастерства преподавателей, организацию учебно-воспитательного и культурно-познавательного процессов в вузе. Преобразования в системе научно-исследовательской работы студентов должны, с одной стороны, основываться на существующем многолетнем опыте взаимодействия образования и науки, с другой - на разработке новых путей, форм и методов ее развития.

Литература

1. Анпакова Э.Г. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения конкурентоспособности (социально-философский анализ) / Э.Г. Анпакова, О.С. Федоров // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. – № 12. – С. 5–6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatelskaya-deyatelnost-studentov-kak-faktor-povysheniya-konkurentosposobnostisotsialno-filosofskiy-analiz>.

2. Организация научно-исследовательской работы студентов в вузе: учебно-методическое пособие / А.В. Ефанов, В.А. Федоров, Л.С. Приходько и др.; науч. ред. В.А. Федоров. Екатеринбург: Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета, 2009. – С. 3–4.

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Аннотация. Проблема исследования – одним из требований федеральных государственных стандартов общего образования является достижение школьниками метапредметных результатов обучения. В состав метапредметных результатов входит овладение обучающимися междисциплинарным содержанием, которое способствует реализации ключевой идеи современного образования – формированию личности, обладающей критическим мышлением, умением творчески, нестандартно подходить к решению сложных задач и способностью к сотрудничеству. Формирование междисциплинарного содержания образования – новая для отечественных разработчиков задача. В исследовании была предпринята попытка рассмотреть эту проблему в контексте разработок, представленных за рубежом. В результате исследования были сформулированы следующие **выводы**: междисциплинарное содержание общего образования формируется на основе интеграции идей из разных предметов, адаптации понятий одного предмета к контексту других предметов, использования способов познания из одного предмета в других предметах. Междисциплинарное содержание образования реализуется в интегрированных программах, STEM-программах, темах, проектах и т. д. К характерным особенностям междисциплинарного содержания общего образования следует отнести: рассмотрение явления с позиции разных предметов; отражение реальной жизни в ее целостности; интеграцию идей из разных предметов в широкую концептуальную базу анализа явления, что способствует развитию у обучающихся структурных знаний, объединению декларативных знаний с процедурными, пониманию различий в методологии научного познания и т. д. Междисциплинарное содержание общего образования позволяет оптимизировать процесс обучения, интегрируя необходимые знания и способы познания для решения проблем или освоения феноменов, изучаемых в разных предметах. Междисциплинарное содержание общего образования способствует разрешению двусмысленности и позволяет посмотреть на проблему с этической точки зрения. Оно направлено на лучшее понимание сложности возникающих проблем и трудностей их решения, так как позволяет рассматривать проблемы с разных точек зрения и позиций. В такой учебной ситуации суждения обучающихся, основанные на стереотипах и необъективности к чему-либо или кому-либо, базирующихся не на конкретных фактах о чем-либо, а на собственном эмоциональном восприятии, могут изменяться, поскольку суждения будут формироваться на логических и критических умозаключениях, а также на сопоставлении и анализе разных точек зрения.

Ключевые слова: междисциплинарность, метапредметные результаты обучения, содержание общего образования, интегрированные учебные программы, STEM-программы, проекты, темы.

INTERDISCIPLINARY CONTENT OF EDUCATION: PROPOSALS AND PROSPECTS

***Abstract.** The problem of the study is that one of the requirements of the federal state standards of general education is to achieve metasubject learning outcomes by students. The metasubject results include the mastery of students in interdisciplinary content, which contributes to the realization of the key idea of modern education – to promote the development of critical thinking, the ability to creatively, non-standard approach to solving complex problems and the ability to cooperate. The formation of the interdisciplinary content of education is a new task for domestic developers. The researchers attempted to consider this problem in the context of developments presented abroad. There are the following **conclusions**: the interdisciplinary content of general education is created as: integration of ideas from different subjects, concepts adaptation of one subject to the context of other subjects, use of methods from one subject in other subjects. Interdisciplinary content of education is implemented in integrated programs, STEM programs, topics, projects, etc. The characteristic features of the interdisciplinary general education content include combining separate sections of various subjects into a whole; studying the phenomenon from the perspective of different subjects; reflection of real life in its integrity; integration of ideas from different subjects into a broad conceptual framework. This approach contributes to the development of students' structural knowledge, combining declarative knowledge with procedural knowledge, understanding differences in the methodology of scientific cognition, etc. Interdisciplinary content of general education allows optimize the learning process by integrating the necessary knowledge and ways of cognition for solving problems or mastering phenomena studied in different subjects. The interdisciplinary content of general education helps to resolve ambiguity and allows you to look at the problem from an ethical point of view. It is aimed at a better understanding of the complexity of emerging problems and the difficulties of solving them, as it allows you to consider problems from different points of view and positions. In such educational situation, students' judgments, which were based on stereotypes and bias towards something or someone, change. The judgments will be formed on logical and critical conclusions, as well as on the comparison and analysis of different points of view.*

***Keywords:** interdisciplinary, meta-subject learning outcomes, general education content, integrated curricula, STEM programs, projects, topics.*

Введение. Формирование содержания общего образования – задача, которая требует ответа на ряд вопросов. Какие результаты обучения должны быть достигнуты школьниками? Какой подход следует выбрать, чтобы эти результаты носили воспитательный характер? Какими знаниями, навыками и ценностями должны обладать современные выпускники школ, чтобы справляться с вызовами современного общества, характеризующегося: быстрым ростом и старением знаний; тесной связью науки с технологиями; стремительным развертыванием геополитических, ресурсных, климатических и других кризисов, которые требуют целостного осмысления и решения назревших проблем; обострением социальных проблем, нарастающих в условиях полярности и дуальности парадигм, моделей и ценностей, смягчение которых предполагает этическое сотрудничество и отсутствие предвзятости у людей; переосмыслением подходов к нормам в политике и управлении; культуре и искусстве, этике

и праву, требующих новых форм коммуникации, которые позволили бы наладить диалог глобального сообщества. В таких условиях развития переосмысливается миссия, появляются новые предметы, используются нетрадиционные подходы к обучению и воспитанию.

Современные угрозы свидетельствуют о том, что выпускники общеобразовательных школ должны подходить к решению сложных реальных проблем с позиции разных научных знаний, интегрируя не только естественно-научные идеи, но также рассматривая их с точки зрения гуманитарного и социального знания. Образование больше не может носить исключительно комплексный характер, оно должно обеспечивать у обучающихся понимание целостной картины развития проблемы.

Ответом на новые задачи, поставленные обществом перед отечественным образованием, стало требование современных федеральных государственных стандартов общего образования организовывать системную работу педагогов, направленную на достижение школьниками метапредметных результатов обучения. В состав метапредметных результатов входит овладение обучающимися междисциплинарным содержанием, которое способствует реализации ключевой идеи современного образования – формированию личности, обладающей критическим мышлением, умением творчески, нестандартно подходить к решению сложных задач и способностью к сотрудничеству.

Одним из инструментов достижения нашими школьниками метапредметных результатов обучения выступает междисциплинарное содержание образования.

Это новая задача для разработчиков отечественного содержания общего образования в основной и средней школе. Отечественная школа известна своим энциклопедизмом в рамках предметного подхода, а междисциплинарный подход является его противоположностью. В целом предметный подход типичен для большинства стран. Однако в последние два десятилетия в международном сообществе укрепилась идея о необходимости введения междисциплинарного содержания общего образования, соответственно которой в ряде стран появились не только разработки такого содержания, но также опыт его представления в разных формах организации обучения.

Более того, значимость междисциплинарного подхода к формированию содержания образования в XXI в. привела к институционализации междисциплинарности в большинстве стран мира. Ведущие зарубежные университеты взяли на себя обязательства содействовать разработке междисциплинарных учебных программ для школы, а главной задачей федеральных агентств, научных ассоциаций и фондов стала организация междисциплинарных исследований. Общеобразовательные школы в странах с высокими показателями качества образования ввели междисциплинарное содержание образования как дополнительное к предметному, и начали его реализовывать. Обратимся к рассмотрению этого опыта.

Анализ литературы. Во всех исследованиях, относящихся к междисциплинарному содержанию или междисциплинарной деятельности, ученые схо-

дятся во мнении, что «междисциплинарность» предполагает взаимосвязь различных дисциплин в решении одной и той же проблемы или характеристике одного и того же феномена [3, с. 201–230; 4, с. 21; 8].

За рубежом при разработке подходов к содержанию междисциплинарного образования большинство ученых опираются на положения и принципы Теории междисциплинарных исследований, которую разработал В.Г. Ньювелл [12]. В своем исследовании ученый утверждает, что междисциплинарность оправдана только в том случае, если она используется для изучения поведения сложных систем [12, с. 3].

Термин «междисциплинарность» появился в XX в., но на практике междисциплинарная деятельность реализовалась уже несколько тысячелетий назад, в частности у египтян и греков. Междисциплинарное образование тоже имеет долгую историю. Первое упоминание о междисциплинарном образовании появилось в 1933 г. в уведомлении о стипендиях, касающемся исследовательской подготовки, которая должна была носить междисциплинарный характер [18].

Определение характера и структуры междисциплинарной учебной программы впервые было предложено в докторской диссертации Б.К. МакГонагила [10]. В его диссертации под названием «Определение, разработка и моделирование междисциплинарной учебной программы» была предпринята попытка выявить сущность междисциплинарной учебной программы. В этих целях в работе проанализированы теоретические основы междисциплинарной учебной программы. Развернутое определение междисциплинарной учебной программы разработано ученым на основе систематического обзора структуры знаний и основ концептуализации таких учебных программ [1].

Организация учебной деятельности по реализации междисциплинарного обучения в общеобразовательных школах впервые предложена К.Е. Рац в ее диссертации о разных организационных аспектах внедрения междисциплинарного содержания образования в школьную образовательную программу [15].

Формированию и реализации междисциплинарного содержания образования посвящено много работ. Луи д'Эно в своей работе представил цели и принципы организации и формирования междисциплинарных учебных программ [4, с. 1–17]. Р. Фогарти разработал способы интеграции учебных программ в рамках образовательной программы [7]. Х.Х. Джекобс предложил набор вариантов планирования междисциплинарной программы [9, с. 13–19]. С. Дрейк рассмотрел интегрированные модели учебных программ по уровню формирования в них междисциплинарного содержания образования [5, с. 19].

Цель исследования. Выделение и характеристика междисциплинарного содержания образования и его форм организации, использующихся в общеобразовательных школах стран, демонстрирующих высокое качество образования, с целью предложения идей по формированию и представлению такого содержания отечественными разработчиками общего образования.

База исследования. Информация получена на основе изучения и анализа документов и исследований международных организаций, департаментов обра-

зования разных стран, блогов исследователей и учителей, сайтов общеобразовательных школ, статей, монографий и диссертаций исследователей, работающих за рубежом.

Методы исследования. В исследовании, которое носило качественный характер, использовались следующие методы: анализ идей и концепций ученых; систематизация результатов исследований, представленных в статьях, монографиях и диссертациях; сопоставление, сравнение, обобщение и классификация данных, полученных при изучении документов международных организаций, сайтов департаментов образования разных стран и блогов учителей-новаторов.

Результаты исследования. Междисциплинарное содержание образования, предлагаемое в рамках образовательной программы в общеобразовательной школе, согласно исследованиям зарубежных ученых, способствует развитию у обучающихся эпистемологических представлений о научном знании [6], формирует у них критическое мышление и метакогнитивные навыки [13], способствует получению более целостного знания [11, с. 164–165], создает предпосылки для преодоления у обучающихся двусмысленности, распознавания предвзятости и признания разнообразия [20], содействует креативности и новаторству [2], дает представление о том, как использовать знания [6].

Междисциплинарное содержание образования, согласно утверждениям зарубежных ученых, в самом общем виде формируется посредством: 1) интеграции идей из разных предметов или предметных областей, 2) адаптации терминов и понятий одного предмета к содержанию других предметов, 3) использования данных и способов познания из одного предмета в других предметах [16, с. 113; 21].

Междисциплинарное содержание образования реализуется в исследованиях, проектах, интегрированных программах, STEM-программах, междисциплинарных темах и т. д.

Основополагающими формами интеграции содержания образования в процессе обучения в школе являются междисциплинарные исследования и проекты. В науке разработано три основных подхода к организации междисциплинарных исследований и проектов, среди них подходы В.Г. Ньюелла, А.Ф. Репко, Р. Шостака [12, с. 19; 17, с. 12–13; 20, с. 105].

Общими чертами этих подходов выступают следующие требования к организации междисциплинарной исследовательской и проектной деятельности:

1. Подготовка по отдельным предметам к проведению междисциплинарного исследования: постановка проблемы; определение предметов, в рамках которых будет осуществлено исследование проблемы на междисциплинарной основе; выявление знаний и навыков обучающихся; организация учебной деятельности обучающихся по поиску недостающей информации для проведения исследования в рамках поставленной проблемы; изучение и исследование проблемы с позиции каждого отдельного предмета и фиксирование полученных результатов.

2. Интеграция идей из разных предметов путем построения концепции междисциплинарного содержания по проблеме: выявление научных терминов, имеющих одни и те же смыслы в разных предметах (например, анализ, синтез)

и разные значения (например, пространство); формирование понятийно-терминологического аппарата исследования; выявление точек соприкосновения разных предметов; формирование нового понимания проблемы у обучающихся; создание модели или формулирование идеи, которая отражает новое понимание проблемы и ее решения обучающимися.

Интегрированные программы нацелены на интеграцию значимого для обучающегося учебного опыта, организованного в рамках большой идеи или сложной проблемы, освещение или решение которых возможно только при обращении к нескольким предметам [11].

В STEM-программах теория тесно связана с практикой посредством объединения знаний естественно-научных областей, технологии, инженерии и математики. Интеграция знаний и навыков в таких программах осуществляется в процессе осуществления проектов и реализации проблемно-ориентированного обучения [19, 21]. STEM-программы год за годом дополняются новыми предметами и, таким образом, получают расширительную тематику, например, STEAM-программы (объединение знаний естественно-научных областей, технологии, инженерии, математики и искусства).

Междисциплинарные темы вводят в учебный процесс как тематические области актуальных проблем современности. Благодаря интеграции знаний по нескольким предметам в рамках одной темы обучающиеся получают возможность сформировать целостное представление об изучаемой проблеме [14].

Заключение. Междисциплинарность в образовании посредством целостного подхода к усвоению выработанных в обществе ценностей, установок и представлений об организации знаний способствует превращению учебных действий, совершаемых обучающимися, в устойчивое внутреннее качество их личности. Междисциплинарные результаты обучения, например, умение предлагать несколько способов интерпретации текста или решения сложной задачи, позволяет обучающимся расширять объем и углублять концептуализацию своих знаний. Важные аргументы в пользу включения в учебный процесс отечественных общеобразовательных школ междисциплинарного содержания образования – его активизация практико-ориентированной и проблемно-ориентированной учебной деятельности; поисковой характер обучения; его нацеленность на развитие критического мышления обучающихся, умений анализировать, синтезировать и оценивать информацию, выявлять дезинформацию и предубеждения, аргументировать свою позицию и приводить доказательства, т. е. тех качеств личности, которые указаны в одном из требований федеральных государственных стандартов общего образования об организации системной работы педагогов, направленной на достижение школьниками метапредметных результатов обучения.

Литература

1. Al-Saleem N.E. *Historical Development of the Interdisciplinary Studies / N.E. Al-Saleem // Promoting Interdisciplinarity in Knowledge Generation and Problem Solving. – Hershey: IGI Global, 2018. – P. 222–233.*

2. Bransford J.D. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School: Expanded Edition* / J.D. Bransford. – Washington: National Academy Press, 2000. – 400 p.
3. D'Hainaut L. *Curricula and Lifelong Education* / L. D'Hainaut, D. Lawton, O. Rene et al. – Paris: UNESCO, 1981. – 360 p.
4. D'Hainaut L. *Interdisciplinarity in General Education* / L. D'Hainaut // *International Symposium on Interdisciplinary in General Education* (Paris, July 1–5, 1985). – Paris: UNESCO, 1986. – 102 p.
5. Drake S.M. *Planning Integrated Curriculum: The Call to Adventure* / S.M. Drake. – Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1993. – 58 p.
6. Fink L.D. *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses* / L.D. Fink. – San Francisco: Jossey-Bass, 2013. – 352 p.
7. Fogarty R.J. *Ten ways to Integrate Curriculum* / R.J. Fogarty // *Educational Leadership*. – 1991. – No. 10. – P. 61–65.
8. Hübenthal U. *Interdisciplinary thought* / U. Hübenthal // *Issues in Integrative Studies*. – 2003. – Vol. 12. – P. 55–75.
9. Jacobs H.H. *Interdisciplinary Curriculum: Design and Implementation* / H.H. Jacobs. – Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989. – 97 p.
10. McGonagill B.K. *Defining, developing, and modeling interdisciplinary curriculum* / B.K. McGonagill // *Doctoral dissertation*. – College Station: Texas A&M University, 1995.
11. Morris R.C. *A Guide to Curricular Integration* / R.C. Morris // *Kappa Delta Pi Record*. – 2003. – Vol. 39. – Is. 4. – P. 164–167.
12. Newell W.H. *A Theory of Interdisciplinary Studies* / W.H. Newell // *Issues in integrative Studies*. – 2001. – No. 19. – 25 p.
13. Newell W.H. *Decision making in interdisciplinary studies* / W.H. Newell // *Handbook of Decision Making* / ed. by G. Morcol. – Viden: CRC Press; Taylor and Francis Group Editors, 2007. – P. 245–264.
14. Ramcovy *vzdelavaci program pro zakladni vzdelavani*. – 2017. – URL: <https://www.msmt.cz/file/41216/> (дата обращения: 23.02.2024).
15. Ratz K.E. *The Interdisciplinary Approach to Learning: Theory, Design, and Implementation. Theses* / K.E. Ratz. – New Jersey: Rowan University, 1996. – 78 p.
16. Repko A.F. *Disciplining Interdisciplinarity: A Case for Textbooks* / A.F. Repko // *Issues in Integrative Studies*. – 2006. – № 24. – P. 112–142.
17. Repko A.F. *The interdisciplinary process: A student guide for research and writing* / A.F. Repko. – Boston: Pearson Custom Publishing, 2005. – 178 p.
18. Sills D.L. *A Note on the Origin of “Interdisciplinary”* / D.L. Sills // *Items*. – 1986. – Vol. 40. – Is. 1. – P. 17–18.
19. *STEM Meaning and Definition: What is STEM?* – 2021. – URL: <https://www.create-learn.us/blog/stem-meaning-and-definition/> (дата обращения: 18.03.2024).
20. Szostak R. *How to do interdisciplinarity: Integrating the debate* / R. Szostak // *Issues in Integrative Studies*. – 2002. – Vol. 20. – P. 103–122.
21. *Challenges and opportunities for a STEM interdisciplinary agenda* / R. Tytler, G. Williams, L. Hobbs et al. // *Interdisciplinary mathematics education: The state of the art and beyond* / ed. by B. Doig et al. – 2019. – P. 51–81.

*В.М. Красикова, студент,
Л.А. Камалова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В условиях современного мира обостряется прогрессия кризисных явлений в аспекте культуры чтения современного школьника. За последние десятилетия в ходе изучения феномена речевого онтогенеза выявляется все большее отклонений в развитии навыков грамотного построения речи, а также наполнения текстовых форм смысловой нагрузкой у подавляющего числа детского и взрослого населения. Среди причин данных изменений можно выделить расширение влияния визуальных и интерактивных медиа технологий. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), круг читательских интересов наибольшей доли современных школьников замыкается на сфере развлекательного контент-чтения, что не является допустимым способом глубокого развития навыков читательской грамотности у ребенка [5]. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. № 1155-р ставит целью усиление приоритетности чтения среди детей, увеличение аудитории, глубоко интересующейся культурой чтения, а также приобретение навыков успешного усвоения и анализа текста в качестве приоритета развития детско-юношеского образования в Российской Федерации [6]. Данный постулат обуславливает изучение, анализ и синтез методов формирования читательской грамотности, а также служит основой для дальнейшего их применения в читательской практике для изучения процессов, влияющих на систему восприятия текста младшими школьниками. В исследовании приводятся обзор и анализ современных приемов и методов, способствующих формированию читательской грамотности на уроках литературного чтения в начальной школе. **Методы исследования:** анкета «Хороший ли я читатель?» И.Н. Шлык (навык рефлексии), методика «Литературное чтение. Диагностика читательской грамотности» О.Б. Панковой (навык понимания прочитанного, умение находить, сопоставлять и анализировать информацию). **Результаты исследования.** Проведены обзор и анализ приемов формирования читательской грамотности, экспериментально доказана их эффективность и применимость в ходе обучения младших школьников литературному чтению и русскому языку. **Выводы и рекомендации.** Практическая значимость исследования обусловлена применимостью ее результатов в учебно-воспитательном процессе образовательных учреждений, в практике работы учителей начальных классов.

Ключевые слова: читательская грамотность, младший школьник, литературное чтение и русский язык, начальная школа, методы и приемы повышения читательской грамотности.

*V.M. Krasikova, Student,
L.A. Kamalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

METHODS OF FORMATION OF READING LITERACY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. In the conditions of the modern world, the progression of crisis phenomena in the aspect of the reading culture of modern schoolchildren is intensifying. Over the past decades, in the

course of studying the phenomenon of speech ontogenesis, more and more deviations in the development of skills of competent speech construction, as well as filling text forms with semantic load, have been revealed in the overwhelming majority of children and adults. Among the reasons for these changes is the expanding influence of visual and interactive media technologies. According to the All-Russian Center for the Study of Public Opinion (VTsIOM), the range of reading interests of the largest share of modern schoolchildren is limited to the sphere of entertaining content reading, which is not an acceptable way to deeply develop a child's reading literacy skills [5]. Order of the Government of the Russian Federation of June 3, 2017 No. 1155-r sets the goal of strengthening the priority of reading among children, increasing the audience deeply interested in the culture of reading, as well as acquiring skills for successfully mastering and analyzing text as a priority for the development of children's and youth education in Russian federation [6]. This postulate determines the study, analysis and synthesis of methods for developing reading literacy. It also serves as the basis for their further application in reading practice to study the processes that influence the system of text perception by primary schoolchildren. The study provides a review and analysis of modern techniques and methods that promote the development of reading literacy in literary reading lessons in elementary school. **Research methods:** questionnaire "Am I a good reader?" I.N. Shlyk (reflection skill), "Literary reading. Diagnostics of reading literacy" of O.B. Pankova (reading comprehension skills, ability to find, compare and analyze information). **Research results.** A review and analysis of methods for developing reading literacy was carried out, their effectiveness and applicability in teaching literary reading and the Russian language to primary schoolchildren was experimentally proven. **Conclusions and recommendations.** The practical significance of the study is due to the applicability of its results in the educational process of educational institutions, in the practice of primary school teachers.

Keywords: reading literacy, junior schoolchildren, literary reading and the Russian language, primary school, methods and techniques for improving reading literacy.

Введение. Актуальность проблемы. На сегодняшний день вопрос формирования читательской грамотности младших школьников является неотъемлемым звеном системы современного образования и условием реализации федерального государственного стандарта [4]. Согласно данным PISA, международной программы по оценке учебных достижений, трактовка роли чтения как «средства понимания и использования письменной речи во всем разнообразии ее форм» выдвигает перед педагогом начальной школы ряд инновационных вызовов и задач [1]. Среди основных траекторий развития педагогических компетенций можно выделить владение приемами и методами формирования читательской грамотности, что включает ряд навыков, таких как анализ и синтез методических рекомендаций по повышению культуры чтения современного школьника, адаптация полученных приемов под индивидуальные особенности класса, овладение техникой обобщения результатов обучения с применением выделенных педагогом методов.

Согласно мониторинговым исследованиям качества чтения и понимания текста PIRLS, в 2021 г. результаты российских четвероклассников снизились по сравнению с данными 2016 г. [2]. Приведенная статистика подчеркивает актуальность исследований в данной области и является базой для дальнейшей экспериментально-теоретической работы в сфере культуры чтения в России как педагогами-практиками, так и учеными-исследователями.

Цель исследования: обоснование эффективности методов и приемов формирования читательской грамотности младших школьников путем теоретико-экспериментального анализа.

Задачи исследования: сформировать организационные условия, отвечающие психологическим и педагогическим потребностям младших школьников; рассмотреть характеристику приемов и методов формирования читательской грамотности, провести их анализ; в ходе экспериментальной работы доказать высокий уровень результатов организации учебного процесса путем внедрения в него приемов и методов повышения читательской компетентности учащихся.

Методы исследования. Методология исследования включает в себя следующие позиции: теоретические методы – анализ теоретической психологической и педагогической литературы по теме исследования, анализ учебных пособий и методических носителей, теоретический анализ базы предлагаемой методики, на которой строится гипотеза; эмпирические методы – наблюдение, опрос, констатирующий и формирующий эксперимент, анализ итоговой экспериментальной работы.

База исследования. Опытно-экспериментальная база исследования – МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» (г. Кушва, Свердловская область). Эксперимент был проведен в 2023/2024 уч. г. В опытном-экспериментальной работе приняли участие: экспериментальная группа – ученики 4 «А» класса МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» (г. Кушва, Свердловская область) – 22 человека, контрольная группа – ученики 4 «Б» класса МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» (г. Кушва, Свердловская область) – 22 человека.

В ходе эксперимента было реализовано три этапа: констатирующий (сентябрь 2023 г.), формирующий (сентябрь 2023 г. – январь 2024 г.), контрольный (январь – февраль 2024 г.).

Этапы исследования. Исследование включало в себя три ступени: констатирующий, формирующий и контрольный этапы. В ходе констатирующего этапа была организована образовательная среда, отвечающая психологическим и педагогическим требованиям, необходимым для внедрения в процесс преподавания и учения методов и приемов формирования читательской грамотности. На экспериментальной площадке МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» (г. Кушва, Свердловская область) были созданы условия для наблюдения за образовательной средой на уроках литературного чтения, а также апробация темы исследования на первичных этапах констатирующего эксперимента. Формирующий этап предполагал организацию обучающего эксперимента среди учащихся экспериментальной группы. На контрольном этапе проводился анализ, обобщение и систематизация полученных данных, оформление исследования.

2.4. Оценочные критерии. В ходе экспериментального исследования были применены следующие методы оценки читательской грамотности:

1. Анализ рефлексии учащихся как способности младшего школьника самостоятельно делать выводы об изменении уровня личных читательских компетенций. Он проводился посредством анкетирования «Хороший ли я читатель?»

И.Н. Шлык. Данная диагностика включает в себя 12 суждений с возможностью выбора следующих вариантов: «да» (1 балл), «нет» (0 баллов), «иногда» (0,5 балла).

2. Также в целях оценки ученических навыков понимания прочитанного, умения находить, сопоставлять и анализировать информацию было проведено исследование по методике О.Б. Панковой «Литературное чтение. Диагностика читательской грамотности». В ходе этой диагностики необходимо прочитать представленный отрывок из прозаического произведения, придумать название к тексту, составить план, ответить на вопросы, предложить объяснение.

Критериями оценки уровня сформированности читательских умений являются: безошибочность (период безошибочного чтения), способ чтения (слово, слово + синтагма, синтагма, фраза), осознанность (понимание смысла прочитанного отрывка, способность выделить смысловые единицы текста и интерпретировать их).

Пониженный уровень читательских умений наблюдается при результате тестирования от 0 до 134 баллов, средний уровень – от 135 до 204, повышенный уровень – от 205 до 270.

Результаты.

Ход и описание констатирующего этапа эксперимента.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено анкетирование «Хороший ли я читатель?» И.Н. Шлык. По итогам тестирования экспериментальной группы высокий уровень читательских компетенций выявлен у 35,3 % учащихся, средний уровень показали 44,2 %, низкий – 20,5 %. По итогам анализа результатов контрольной группы высокий уровень читательской грамотности показали 36,2 % учеников 4 класса, средний уровень – 47,3 %, низкий – 18,5 % детей (табл. 1).

Таблица 1

Результаты выполнения анкетирования «Хороший ли я читатель?» И.Н. Шлык

Уровень компетенций	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %	Разница в результатах, %
Высокий	35,3	36,2	0,9
Средний	44,2	47,3	3,1
Низкий	20,5	18,5	2

Таким образом, анкетирование 4 «А» и 4 «Б» классов подтвердило преобладание среднего уровня способности к рефлексии в сфере восприятия текста у обеих групп испытуемых.

Исследование экспериментальной группы по методике О.Б. Панковой «Литературное чтение. Диагностика читательской грамотности» показало, что высокий уровень читательской грамотности наблюдается у 34,8 % детей, средний – у 42,7 %, низкий – у 22,5 % учащихся.

Согласно данным табл. 2, тестирование контрольной группы подтвердило высокий уровень способностей к анализу и интерпретации текста у 34,3 % учащихся, средний – у 45,3 %, низкий – у 20,4 % испытуемых.

**Результаты исследования по методике О.Б. Панковой
«Литературное чтение. Диагностика читательской грамотности»**

Уровень компетенций	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %	Разница в результатах, %
Высокий	34,8	34,3	0,5
Средний	42,7	45,3	3,4
Низкий	22,5	20,4	2,1

Таким образом, диагностика экспериментальной и контрольной группы по методике Панковой подтверждает наличие среднего уровня сформированности читательских умений среди школьников начальных классов.

Ход и описание формирующего этапа эксперимента.

Формирующий этап эксперимента ставил своей целью: 1) организацию благоприятной учебной среды для формирования читательской грамотности, 2) адаптацию приемов и методов формирования читательской грамотности под учебно-методический комплекс «Планета знаний», 3) проведение образовательной и воспитательной работы по формированию читательской культуры учеников 4 классов.

1 этап. Работа с текстом до чтения.

Учебный процесс на данном шаге строится на принципах антиципации (предвосхищения чтения) и целеполагания (организации учебной, эмоциональной, мотивационной и психологической готовности учащихся).

Приемы повышения читательской грамотности: «гlossарий», «рассечение вопроса», «верите ли вы, что...» [3].

2 этап. Работа с текстом во время чтения.

Проводится ознакомление с текстом и его структурой, вдумчивое повторное чтение как отдельно взятых элементов, так и полноценного отрывка и дискуссия по прочитанному.

Ряд приемов, которые могут служить способом повышения читательской грамотности, включает «чтение про себя с вопросами», «чтение с остановками», «чтение про себя с пометками».

3 этап. Послетекстовый анализ.

На данном этапе происходит интерпретация полученной текстовой информации, выявление знаменательных частей текста, анализ основной идеи и смысла прочитанного произведения, формирование целостной картины мира в аспекте проблемы и вопросов, выдвинутых автором.

Приемы для формирования читательской грамотности: «тайм-аут», «вопросы после текста», «написание творческих работ».

Также в исследовании были применены такие методы активного чтения, как «аналитическое чтение», «чтение со шторкой», «чтение вверх ногами», а также приемы графической организации учебного материала: «кластер» (представление информации в виде схемы в целях систематизации полученной информации), «ромашка вопросов» (прием, целью которого формирование навыка постановки вопроса), «перепутанные логические цепочки» (педагогический метод

проблематизации учебного материала путем логического построения ключевых понятий), «фишбоун» (метод целеполагания, основанный на осознании проблем, способов их решения и постановке образовательных задач).

В организации учебной деятельности были использованы такие приемы творческой направленности, как «синквейн» (написание стихотворения по алгоритму), «цветопись» (представление информации с помощью психорисунка), «рассказ от имени героя», «письмо с дырками», «паспорт литературного героя». [8]

Апробация данных инструментов формирования читательской грамотности проходила в процессе изучения литературных произведений, входящих в перечень учебно-методического комплекса «Планета знаний»: Р. Киплинг «Рикки-Тикки-Тави», Ю. Яковлев «Мама», М. Пришвин «Моя родина», И.А. Крылов «Ворона и Лисица», А. Твардовский «Рассказ танкиста».

Ход и описание контрольного этапа эксперимента.

Контрольный этап эксперимента предполагал выявление положительной или отрицательной динамики развития читательской грамотности по итогам формирующего эксперимента.

Анализ рефлексии учащихся, как способности младшего школьника самостоятельно делать выводы об изменении уровня личных читательских компетенций по методике «Хороший ли я читатель?» И.Н. Шлык (табл. 3).

Таблица 3

Анкетирование «Хороший ли я читатель?» И.Н. Шлык

Уровень компетенций	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %
Высокий	47,4	38,2
Средний	48,1	48,6
Низкий	4,5	13,2

Исходя из результатов повторного тестирования учащихся экспериментальной группы по методике И.Н. Шлык, наблюдается положительная динамика интереса к чтению. Высокий уровень увеличился на 12,1 %, средний – на 3,9 %. Показатели низкого уровня уменьшились на 16 %. Результаты контрольной группы отражают незначительные изменения: высокий уровень – на 2 %, средний – на 1,3 %, низкий – на 5,3 %. Таким образом, разница в результатах анкетирования по методике И.Н. Шлык у экспериментальной и контрольной групп составляет 9,2 % – высокий уровень, 0,5 % – средний, 8,7 % – низкий.

Результаты оценки сформированности ученических навыков понимания прочитанного, умения находить, сопоставлять и анализировать информацию по методике О.Б. Панковой «Литературное чтение. Диагностика читательской грамотности» представлены в табл. 4.

Показатели безошибочности, способа чтения и осознанности прочитанного текста у экспериментальной группы на высоком и среднем уровне возросли соответственно на 10,4 и 6,4 %. Низкий уровень продемонстрировало меньше

учащихся. Их количество снизилось на 16,8 %. В результатах диагностики контрольной группы не выявлено интенсивной положительной динамики. Показатели изменились на 1,8 % – высокий уровень, на 3,6 % – средний, на 9,3 % – низкий. Таким образом, разница между экспериментальной и контрольной группами составляет 9,4 % – высокий уровень компетенций, 0,1 % – средний, 9,3 % – низкий.

Таблица 4

**Результаты исследования по методике О.Б. Панковой
«Литературное чтение. Диагностика читательской грамотности»**

Уровень компетенций	Экспериментальная группа, %	Контрольная группа, %	Разница в результатах, %
Высокий	45,2	36,1	9,6
Средний	49,1	48,9	0,2
Низкий	5,7	15,0	9,3

Выводы. Анализируя показатели повторного тестирования, можно резюмировать, что используемые нами приемы и методы повышения читательской грамотности являются эффективным способом увеличения уровня читательских умений и навыков. Данные инструменты являются результативными источниками повышения качества чтения, а также стимулирует читательскую активность учащихся, увеличивают степень понимания смысла прочитанного отрывка, способность выделить смысловые единицы текста и интерпретировать их.

Литература

1. Качева Е.В. Развитие читательской компетентности школьников на основе ресурсов школьных информационно-библиотечных центров: учебно-методическое пособие / Е.В. Качева. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2022
2. Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников / М.И. Кузнецова // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 2 (66). – С. 18–28. – EDN: AJRLIU.
3. Качурина О.Л. Приемы формирования читательской грамотности как компонента функциональной грамотности младших школьников / О.Л. Качурина // Кубанская школа. – 2021. – № 2. – С. 43–48. – EDN: PSCGOD.
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Официальное опубликование правовых актов. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>.
5. Нараева А. Подростки стали меньше читать книги, выяснил ВЦИОМ / А. Нараева, Д. Игнатъев // Ведомости. – 2022. – URL: <https://www.vedomosti.ru/society/articles/2022/09/16/941088-podrostki-stali-menshe-chitat>.
6. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 июня 2017 г. № 1155-р «Об утверждении Концепции программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации» // Правительство России. – URL: <http://government.ru/docs/27980>.
7. Tangirova M. Ways of reading literacy development in primary school pupils / M. Tangirova, L. Mukhtarova // European Scholar Journal. – 2023. – Vol. 4. – No. 2. – URL: <https://scholarzest.com/index.php/esj/article/view/3242>.

*Ф.М. Кремень, кандидат педагогических наук, доцент,
С.А. Кремень, кандидат педагогических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ИССЛЕДОВАНИЮ КАРЬЕРНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

***Актуальность.** Исследование мотивации профессиональной карьеры студентов вузов, получающих педагогическое образование, предполагает изучение различных личностных и внеличностных контекстуальных факторов, влияющих на профессиональное самоопределение: интересов, опыта обучения и деятельности, ожидаемых результатов, успеваемости, социально-демографических, социально-экономических, территориальных параметров, которые по отдельности являются предметом психологических, психолого-педагогических и социологических исследований. Особого внимания заслуживает малоизученный фактор вуза получения образования, его статуса, особенностей организации учебного процесса. Первый этап лонгитюдного исследования карьерных ориентаций студентов-первокурсников из шести различных вузов, обучающихся на педагогических программах, показал преимущественно схожие черты в их карьерных предпочтениях. **Целью данного исследования** является обоснование междисциплинарного подхода к изучению факторов (институциональных, образовательных, мотивационных, социально-демографических и др.), влияющих на карьерные ориентации обучающихся на педагогических программах, для анализа их степени воздействия на формирование профессиональных установок и намерений студентов. Для выявления особенностей карьерных ориентаций используется адаптированная методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, выявляющая предпочитаемые профессиональные мотивы, ценностные ориентации, социальные установки по отношению к карьере и работе. **Выводы и рекомендации:** в ходе анализа различных исследований (педагогических, психологических, психолого-педагогических, социологических) определены параметры, которые используются как независимые переменные, дифференцирующие показатели карьерных ориентаций: статус вуза, характеристики образовательных программ, социально-демографические показатели студентов, а также особенности их профессионального самоопределения и учебной деятельности. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке дизайна лонгитюдного исследования профессионального и карьерного самоопределения студентов, выбравших педагогическую профессию.*

***Ключевые слова:** педагогическое образование, карьерные ориентации, междисциплинарное исследование, студенты педагогического бакалавриата, университет.*

***F.M. Kremen, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
S.A. Kremen, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia***

AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE STUDY OF CAREER ORIENTATIONS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL SPECIALTIES

***Abstract.** The study of the motivation of the professional career of university students receiving pedagogical education involves the study of various personal and non-personal contextual factors affecting professional self-determination: interests, learning experience, and activities, expected results, academic performance, socio-demographic, socio-economic, territorial parameters, which are*

*individually the subject of psychological, psychological, pedagogical and sociological research. Special attention should be paid to the little-studied factor of the university of education, its status, and the peculiarities of the organization of the educational process. The first stage of a longitudinal study of the career orientations of first-year students from 6 different universities enrolled in teaching programs showed mostly similar features in their career preferences. **The purpose of this study** is to substantiate an interdisciplinary approach to the study of factors (institutional, educational, motivational, socio-demographic, etc.) that affect the career orientations of students in pedagogical programs, and to analyze their degree of influence on the formation of professional attitudes and intentions of students. To identify the features of career orientations, the adapted method of "Career Anchors" by E. Shane is used, revealing preferred professional motives, value orientations, and social attitudes towards career and work. **Conclusions and recommendations:** during the analysis of various studies (pedagogical, psychological, psychological-pedagogical, sociological), various parameters have been identified, which are used as independent variables differentiating indicators of career orientations: the status of the university, the characteristics of educational programs, socio-demographic indicators of students, as well as the features of their professional self-determination and educational activities. **The results of the study** can be used to develop the design of a longitudinal study of the professional and career self-determination of students who have chosen a teaching profession.*

***Keywords:** pedagogical education, career orientations, interdisciplinary research, undergraduate students of pedagogical education, university.*

Проблема исследования. Актуальность изучения мотивационных оснований выбора педагогической профессии обусловлена необходимостью поиска причин раннего ухода из профессии или нежелания выпускников педагогических специальностей работать в школах. Очевидно, что профессиональный выбор обусловлен сложным сочетанием многообразных факторов разной природы. В рамках психологических и психолого-педагогических исследований традиционно уделяется большое внимание анализу влияния таких личностных характеристик, как: интересы, ожидаемые результаты, механизмы постановки целей, опыт обучения, успеваемость [18]. В фокус исследовательского интереса все чаще попадают внеличностные контекстуальные факторы, например, пол, социокультурные традиции [13], социально-экономическое положение семьи и ее культурный капитал, статус и территориальная доступность образовательной организации и др. [10]. Такие исследования проводятся в русле социологического, социально-экономического и социально-демографического подходов. Одни из вышеуказанных параметров оказывают прямое влияние на процесс профессионального самоопределения, другие опосредованное, создавая его сложную многомерную реальность, характеризующуюся также определенной динамикой развития. Изучение влияния личностных и внеличностных факторов на профессиональный выбор и карьерные предпочтения молодых людей в период обучения в вузе определяет целесообразность использования междисциплинарного подхода к отбору переменных и организации исследования. Особый интерес представляет рассмотрение ранее неизученного вопроса о влиянии особенностей вуза, осуществляющего профессиональную подготовку будущих педагогов, на развитие их профессиональной мотивации. Речь идет о статусе университета (педагогический или классический, федеральный или региональный и др.) и связан-

ных с ним содержательных и организационных характеристиках образовательных программ. Реализованный в 2022 г. первый этап исследовательского проекта «Мотивация профессиональной карьеры у студентов – будущих учителей» объединил на базе Единой цифровой платформы координации исследований «Международное сообщество исследователей педагогического образования» ученых из шести российских университетов под руководством профессора Казанского федерального университета Р.А. Валеевой: Московского педагогического государственного университета, Казанского федерального университета, Смоленского государственного университета, Кабардино-Балкарского государственного университета имени Х.М. Бербекова, Оренбургского государственного педагогического университета и Государственного гуманитарно-технологического университета из г. Орехово-Зуево Московской области. В исследовании приняли участие 611 первокурсников, обучающихся на программах педагогического образования уровня бакалавриата. В качестве метода изучения карьерных ориентаций использовалась адаптированная методика «Якоря карьеры» Э. Шейна, позволяющая определить предпочитаемые профессиональные мотивы, ценностные ориентации, социальные установки по отношению к карьере и работе. Результаты исследования выявили «карьерный профиль» студентов педагогических специальностей независимо от вуза, представленный шкалами «служение», «стабильность места работы» и «интеграция стилей жизни». Отдельные различия между вузами объяснялись предположительно такими факторами, как социально-экономические и демографические особенности регионов и статусов вузов-участников [1]. Дальнейшее изучение динамики мотивации профессиональной карьеры студентов в период получения педагогического образования предполагает выявление достоверных связей изучаемого явления с разнообразными факторами, которые входят в предметную область педагогических, психологических, социологических исследований.

Цель исследования. Обосновать целесообразность использования междисциплинарного подхода к изучению факторов (институциональных, образовательных, мотивационных, социально-демографических и др.), влияющих на карьерные ориентации обучающихся на педагогических программах, для анализа степени их воздействия на формирование профессиональных установок и намерений студентов.

Методы исследования. Анализ исследований педагогической, психологической, социологической направленности для определения различных параметров, которые будут выступать в качестве независимых переменных, дифференцирующих показатели карьерных ориентаций по разным аспектам: особенности профессионального самоопределения и учебной деятельности студентов, их социально-демографические показатели, статус вуза и характеристики образовательных программ.

Выводы и рекомендации. Современные исследования профессионального выбора и карьерного развития подчеркивают значимость личностных факторов, таких как способности адаптации и компетенции исследования и проек-

тирование собственной карьеры в условиях быстрых технологических и социальных изменений, их неопределенности и непредсказуемости [22, 23]. Уже на начальном этапе профессиональной подготовки необходимо развивать компетенции управления собственной карьерой: осознанно выбирать профессию, уметь связать место получения образования с перспективами трудоустройства и закрепления в профессии [16].

Большое количество исследований посвящено мотивационными основаниями выбора профессии и карьеры. Сторонники теории ожидаемой ценности выделяют следующие мотивационные факторы, влияющие на эффективность карьерных решений: ценность интересов, убеждения индивидов в своих способностях и затраченные усилия [27, 17]. Интерес и самоэффективность определяют уровень вовлеченности в деятельность и относятся к внутренним карьерным ценностям [25], которые содействуют успешному переходу от обучения к работе. В ряде исследований показана связь развития профессиональных интересов, образовательного и карьерного выбора с дальнейшими академическими и профессиональными достижениями [18], а также уровнем удовлетворенности работой и жизнью в целом [20]. В качестве ведущих мотивирующих оснований выбора педагогической профессии также определены внутренние ценности профессии: желание работать с детьми и вносить вклад в развитие общества, педагогические способности, имеющийся положительный опыт обучения и преподавания [26]. Поддержка интереса учащихся к профессии учителя во время школьного обучения может способствовать восприятию внутренней ценности преподавания [15]. Школьники, включаясь в различные учебные и внеучебные активности, получают соответствующий опыт, проверяют наличие у себя педагогических способностей, тем самым у них формируется желание стать учителем и уверенность в правильности профессионального выбора [21].

Важную мотивирующую роль в выборе профессии и планировании карьеры играют карьерные ориентации [20], изучение которых необходимо для понимания карьерных решений студентов. Исследователи [12] рассматривают карьерные ориентации через систему установок – «карьерных якорей» [24], которые влияют на благоприятное восприятие определенной профессии, а также на карьерные решения и поведение личности в направлении получения и совершенствования соответствующих знаний и навыков [28]. Якоря карьеры рассматриваются как устойчивые факторы, отражающие представление о желаемой карьере, ее ценностях, понимании своих сильных и слабых сторон в карьере [24].

В российских исследованиях рассматриваются особенности карьерных ориентаций студентов на начальных этапах вхождения в профессиональную деятельность [11], влияние на них социально-экономического состояния общества [6], также карьерные ориентации сопоставляются с ценностными [7] или мотивационными [9] характеристиками студентов.

Поскольку принятие карьерных решений представляет собой многомерный процесс, важную роль в нем играют не только личностные, но и экономические и социально-культурные факторы: востребованность профессии на рынке

труда и гарантии занятости, размер заработной платы, статус профессии в обществе и возможности карьерного роста и др. На этапе выбора профессии значимыми контекстуальными факторами являются: социально-экономическое положение и образование членов семьи, определяющие притязания личности, возможности получения образования того или иного уровня, а также характеристики образовательной организации с точки зрения качества профессиональной подготовки, территориальной доступности и др.

В зарубежных [14, 19] и российских [8] исследованиях установлено влияние социально-экономического положения семьи, образования и профессионального статуса родителей на выбор уровня образования и профессиональной сферы детей. При этом отмечается, что педагогическое направление подготовки остается менее престижным, пользующимся спросом у семей с меньшим культурным капиталом [10] по сравнению с другими сферами (юриспруденцией, информационными технологиями, экономикой и управлением).

При выборе вуза значимым фактором выступает качество образования, под которым понимается совокупность различных параметров: квалификация профессорско-преподавательского состава, материально-технологическая база и оснащенность учебного процесса, перспективы трудоустройства выпускников [10]. При этом выбор обучения в более высокорейтинговом или селективном вузе определяется не только успеваемостью абитуриента, но и социально-экономическим положением семьи, особенно в случае территориальной удаленности учебного заведения от места проживания. Низкий материальный статус семьи является барьером поступления на платное обучение или переезда в другой регион [4]. Территориальный фактор также может выступать барьером поступления в вуз не только из-за финансовых трудностей, но и возможных проблем психологической адаптации в другом городе или регионе. Исследователи отмечают, что студены, получающие педагогическое образование, зачастую обучаются в вузах своего региона, где впоследствии остаются работать [5]. В социологических исследованиях, изучающих мотивы поступления студентов разных специальностей, будущие педагоги чаще выделяют потребности личностного развития и получения новых знаний, социальную значимость будущей профессии, желание повысить свой социальный статус [3], соответствие выбранного направления своим способностям, интерес к профессии педагога и ее востребованность [10].

Данные наших предшествующих исследований карьерных ориентаций абитуриентов и студентов младших курсов Смоленского государственного университета показали, что испытуемые, осознанно выбравшие педагогическое образование, имеющие опыт педагогической деятельности еще до поступления и планирующие работать по специальности, отличаются более высокими показателями не только по шкалам «служение» и «стабильность места работы», но и «профессиональная компетентность» и «вызов» [2].

Планирование второго этапа исследовательского проекта «Мотивация профессиональной карьеры у студентов – будущих учителей» – диагностики студентов 3 курса – предполагает включение в исследование следующих направлений междисциплинарного анализа с определением соответствующих переменных:

– характеристика процесса обучения в университете: содержание учебных планов вузов (объем педагогической, методической и предметной подготовки на уровне теоретического и практического обучения), формы и методы работы по профессиональному развитию будущих педагогов;

– статус вуза (селективность, региональная ориентированность вуза, экономическая доступность образовательных программ);

– психолого-педагогические особенности опрашиваемых: мотивация профессионального выбора, опыт практической педагогической деятельности до поступления и во время обучения, динамика интереса к получаемой профессии, влияние теоретического обучения и практической подготовки на отношение к профессии, успеваемость по дисциплинам предметного и педагогического/методического циклов, профессиональные планы студентов;

– социально-демографические характеристики опрашиваемых: пол, уровень экономического состояния семьи, место жительства (тип поселения), траектории образовательной миграции.

Таким образом, совершенствование дизайна лонгитюдного исследования профессионального и карьерного самоопределения студентов, выбравших педагогическую профессию, предполагает междисциплинарный подход через включение данных переменных, который позволит не только определить направление динамики карьерных ориентаций студентов и сравнить показатели по различным типам вузов, но и получить более системную картину влияния различных факторов, их соотношения на профессиональное становление будущих педагогов.

Литература

1. Валеева Р.А. Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов / Р.А. Валеева, Г.Г. Парфилова, И.Д. Демакова и др. // *Образование и саморазвитие*. – 2022. – Т. 17. – № 3. – С. 169–186. – DOI: 10.26907/esd.17.3.14.

2. Кремень Ф.М. Особенности мотивации профессиональной карьеры абитуриентов, поступивших на педагогические программы бакалавриата / Ф.М. Кремень, С.А. Кремень // *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*. – 2023. – Т. 20. – № 4. – С. 37–50. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.4.4.

3. Кузьмина Ю.В. Выбор специальности обучения: прямой и непрямой эффект семейных факторов / Ю.В. Кузьмина // *Высшее образование в России*. – 2013. – № 10. – С. 133–140.

4. Малиновский С.С. Барьеры доступности высшего образования и социальные факторы дифференциации образовательных траекторий: информационный бюллетень / С.С. Малиновский, Е.Ю. Шибанова. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. – 38 с. – (Мониторинг экономики образования, № 8 (50)).

5. Назаров М. Педагогические вузы – «новый поворот»? / М. Назаров, Е. Соболева. – URL: <https://www.dvfu.ru/expertise/news/education/teaching-a-new-twist/> (дата обращения: 20.02.2024).

6. Полянская Е.Н. Сравнительный анализ карьерных ориентаций российских и китайских студентов / Е.Н. Полянская, Д.Д. Эрнзарова // *Казанский педагогический журнал*. – 2019. – № 5 (136). – С. 189–196.

7. Соловьева Е.М. Ценности и карьерные ориентации студентов педагогического вуза / Е.М. Соловьева, И.В. Заусенко // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20248/> (дата обращения: 29.03.2024).

8. Хавенсон Т.Е. Эффективно поддерживаемое неравенство. Выбор образовательной траектории после 11-го класса школы в России / Т.Е. Хавенсон, Т.А. Чиркина // *Экономическая социология*. – 2018. – Т. 19. – № 5. – С. 66–89. – DOI: 10.17323/1726-3247-2018-5-66-89.
9. Шевелева А.М. Карьерные ориентации студентов-психологов в сочетании с учебно-трудовыми мотивами / А.М. Шевелева // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2019. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/74PSMN519.pdf>/ (дата обращения: 14.06.2023).
10. Куда податься? Ценности, факторы и последствия выбора высшего образования в России: экспертно-аналитический доклад / Е.Ю. Шибанова, С.С. Малиновский, Е.С. Абалмазова и др. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. – URL: chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjcgclclefindmkaj/https://yastatic.net/s3/academy/research/Values_factors_and_consequences_of_choosing_higher_education_Yandex.pdf.
11. Юртаева Н.И. Управление карьерными ориентациями в профессиональном развитии студентов инженерного вуза / Н.И. Юртаева // *Вестник Казанского технологического университета*. – 2012. – Т. 15. – № 1. – С. 300–306.
12. Coetzee M. Using the career orientations inventory (COI) for measuring internal career orientations in the South African organisational context / M. Coetzee, D. Schreuder // *SA Journal of Industrial Psychology*. – 2009. – Vol. 35. – No 1. – P. 99–111. – DOI: 10.4102/sajip.v35i1.806.
13. Fray L. Why people choose teaching: A scoping review of empirical studies, 2007–2016 / L. Fray, J. Gore // *Teaching and Teacher Education*. – 2018. – Vol. 75. – P. 153–163. – DOI: 10.1016/j.tate.2018.06.009.
14. Ginevra M.C. Parental support in adolescents' career development: parents' and children's perceptions / M.C. Ginevra, L. Nota, L. Ferrari // *The Career Development Quarterly*. – 2015. – Vol. 63. – No 1. – P. 2–15. – DOI: 10.1002/j.2161-0045.2015.00091.x.
15. Høgheim S. Interest in teacher education: exploring the relation between student teacher interest and ambitions in teacher education / S. Høgheim, R.A. Federici // *European Journal of Teacher Education*. – 2022. – Vol. 45. – No 5. – P. 581–599. – DOI: 10.1080/02619768.2020.1860006.
16. Jackson D. Career choice status among undergraduates and the influence of career management competencies and perceived employability / D. Jackson, N. Wilton // *Journal of Education and Work*. – 2017. – Vol. 30. – No 5. – P. 552–569. – DOI: 10.1080/13639080.2016.1255314.
17. Jiang Y. An expectancy-value-cost approach in predicting adolescent students' academic motivation and achievement / Y. Jiang, E.Q. Rosenzweig, H. Gaspard // *Contemporary Educational Psychology*. – 2018. – Vol. 54. – P. 139–152. – DOI: 10.1016/j.cedpsych.2018.06.005.
18. Lent R.W. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance / R.W. Lent, S.D. Brown, G. Hackett // *Journal of Vocational Behavior*. – 1994. – Vol. 45. – No 1. – P. 79–122. – DOI: 10.1006/jvbe.1994.1027.
19. Lent R.W. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis / R.W. Lent, S.D. Brown, G. Hackett // *Journal of Counseling Psychology*. – 2000. – Vol. 47. – No 1. – P. 36–49. – DOI: 10.1037/0022-0167.47.L36.
20. Li H. Linking protean career orientation and career decidedness: The mediating role of career decision self-efficacy / H. Li, H.-Y. Ngo, F. Cheung // *Journal of Vocational Behavior*. – 2019. – Vol. 115. – Art. 103322. – DOI: 10.1016/j.jvb.2019.103322.
21. Pop M.M. To Be or Not to Be ... a Teacher? Exploring Levels of Commitment Related to Perceptions of Teaching among Students Enrolled in A1 Teacher Education Program / M.M. Pop, J.E. Turner // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. – 2009. – Vol. 15. – No 6. – P. 683–700. – DOI: 10.1080/13540600903357017.
22. Santilli S. Career Adaptability, Resilience, and Life Satisfaction Among Italian and Belgian Middle School Students / S. Santilli, S. Grossen, L. Nota // *The Career Development Quarterly*. – 2020. – Vol. 68. – No 3. – P. 194–207. – DOI: 10.1002/cdq.12231.
23. Savickas M.L. Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century / M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier et al. // *Journal of Vocational Behavior*. – 2009. – Vol. 75. – No 3. – P. 239–250. – DOI: 10.1016/j.jvb.2009.04.004.

24. Schein E.H. *Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century* / E.H. Schein // *Academy of Management Executive*. – 1996. – Vol. 10. – No 4. – P. 80–88.
25. Sorthaix F.M. *The role of career values for work engagement during the transition to working life* / F.M. Sorthaix, J. Dietrich, A. Chow et al. // *Journal of Vocational Behavior*. – 2013. – Vol. 83. – No 3. – P. 466–475. – DOI: 10.1016/j.jvb.2013.07.003.
26. Watt H.M.G. *Motivations for Choosing Teaching as a Career: An International Comparison Using the FIT-choice Scale* / H.M.G. Watt, P.W. Richardson, U. Klusmann et al. // *Teaching and Teacher Education*. – 2012. – Vol. 28. – No 6. – P. 791–805. – DOI: 10.1016/j.tate.2012.03.003.
27. Wigfield A. *Expectancy-value theory of achievement motivation* / A. Wigfield, J.S. Eccles // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – Vol. 25. – No 1. P. 68–81. – DOI: 10.1006/ceps.1999.1015.
28. Wils T. *Revisiting the career anchor model: A proposition and an empirical investigation of a new model of career value structure* / T. Wils, L. Wils, M. Tremblay // *Industrial Relations*. – 2014. – Vol. 69. – No 4. – P. 813–839. – DOI: 10.7202/1028113ar.

УДК 373.1

Е.А. Крохина, магистр педагогики
В.В. Утемов, кандидат педагогических наук, доцент,
Вятский государственный университет,
г. Киров, Россия

МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К КОНСТРУИРОВАНИЮ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ЗАДАЧИ ДЛЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. По данным исследований, проведенных компанией PISA в 2022 г., по качеству образованию ведущие места занимают Сингапур, Япония и Макао. За ними следуют Китайская Республика, Корея и другие азиатские страны [8]. На сегодняшний день система образования в Сингапуре признана одной из лучших, что является предметом пристального внимания исследователей в области педагогики. За прошедшие пару лет в Сингапуре были предприняты некоторые меры по методической, кадровой, финансовой и ресурсной поддержке системы образования всех уровней [2], и в настоящее время результаты этой страны в области образования лучше, чем у большинства государств Европы и Америки. В странах Азии междисциплинарное содержание образования только начинает внедряться. Существование такого образовательного контента в странах отражено в основных государственных документах, регулирующих общее образование. Например, в Сингапуре STEM-программы, содержание которых носит междисциплинарный характер, разрабатываются Научным центром в сотрудничестве со школами [6]. В Европе и Азии были введены сквозные и междисциплинарные темы, что предполагает не предметно-ориентированный, а междисциплинарный подход к реализации школьного образования [4]. В частности, в Сингапуре и Гонконге преподавание интегрированного предмета «Обществознание» начинается в первых классах начальной школы и заканчивается в старших классах [7]. В России проблема введения междисциплинарного обучения рассматривается с конца прошлого века, однако существенные изменения в систему школьного образования были внесены совсем недавно, это касается и внедрения эффективных форм и методов работы со школьниками [3]. Долгое время значительным недостатком традиционной образовательной модели в России было отсутствие взаимодействия между различными учебными предметами. За последние десять лет в школьную систему были внедрены концепции междисциплинарного подхода, акцентирующие важность взаимосвязей между предметами при разработке образовательных программ. Проблема была вынесена на федеральный уровень с целью обеспечения поддержки педагогических

работников, включая учителей, в применении междисциплинарного подхода. Это выразилось в создании документа «Рекомендации педагогическим работникам по формированию междисциплинарного (межпредметного) содержания общего образования: рекомендации педагогическим работникам» (Институт стратегии развития образования, 2023) [5]. На основании вышесказанного формулируем **цель исследования** – определение методического подхода к конструированию междисциплинарной задачи для школьников. В статье описываются результаты проектирования модели обучения будущих педагогов с индивидуальными образовательными траекториями в Вятском государственном университете. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых – анализ на основе изучения педагогической литературы, обобщение выявленных фактов, позволившие составить сущностную характеристику методического подхода к конструированию междисциплинарной задачи, а также реализовать педагогическое моделирование. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы по реализации методического подхода к конструированию междисциплинарной задачи для школьного образования: 1) междисциплинарная задача – учебная задача, решение которой предполагает использование знаний из нескольких предметных областей (двух или более). Решение междисциплинарной задачи основывается на использовании междисциплинарных связей; 2) междисциплинарные связи делятся на прямые и обратные. Прямая связь основана на влиянии «своей» предметной области на «чужую» предметную область, взаимосвязь может выражаться в особенностях содержания преподаваемого материала, используемых формах, методах и приемах проведения занятия и т. д. Обратная связь предполагает последующее влияние «чужой» предметной области на «свою» предметную область, взаимосвязь может выражаться в определении проблем и возможностей в рамках преподаваемой предметной области; 3) для повышения учебной мотивации школьников к решению междисциплинарных задач их содержание может базироваться на контексте трех уровней: личного, общественного, глобального; 4) междисциплинарные образовательные результаты, полученные в ходе решения междисциплинарных задач с учетом контекста, по области применения условно делятся на две группы: естественно-научная и техническая область, социально-гуманитарная область. Результаты исследования могут быть использованы при реализации рабочих программ в школьном обучении, а также при организации системы методической поддержки школ по внедрению междисциплинарного подхода в педагогическом образовании.

Ключевые слова: междисциплинарное обучение, междисциплинарная задача, интеграция дисциплин, междисциплинарное занятие.

*E.A. Krokhnina, Master of Education,
V.V. Utemov, Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor,
Vyatka State University,
Kirov, Russia*

METHODOLOGICAL APPROACH TO DESIGNING AN INTERDISCIPLINARY TASK FOR SCHOOL EDUCATION

Abstract. According to research conducted by PISA in 2022, Singapore, Japan and Macau occupy the leading places in terms of the quality of education. They are followed by the Republic of China, Korea and other Asian countries [8]. Today, the education system in Singapore is recognized as one of the best, which is the subject of close attention for researchers in the field of education. Over the past couple of years, Singapore has taken some measures to provide methodological, personnel, financial and resource support for the education system at all levels [2], and the country's educational results are better today than those of most countries in Europe and America. They are just beginning to introduce interdisciplinary educational content in Asian countries. The existence of such educational content in countries is reflected in the main government documents regulating general education. For example, in Singapore, STEM programs, the content of which is interdisciplinary

*in nature, are developed by the Science Center in collaboration with schools [6]. In Europe and Asia, cross-cutting and interdisciplinary themes were introduced, which implies an interdisciplinary but not a subject-oriented approach to the implementation of school education [4]. In particular, in Singapore and Hong Kong, the teaching of the integrated subject “Social Studies” begins in the first grades of primary school and ends in high school [7]. In Russia, the issue of introducing interdisciplinary education has been considered since the end of the last century, however, significant changes to the school education system were made quite recently, including the introduction of effective forms and methods of working with schoolchildren [3]. For a long time, a significant drawback of the traditional educational model in Russia was the lack of interaction between various academic subjects. Over the past ten years, interdisciplinary concepts have been introduced into the school system, emphasizing the importance of interaction between subjects in the development of educational programs. The problem was brought up to the federal level in order to provide support for teaching staff, including teachers, in applying the interdisciplinary approach. This resulted in the document “Recommendations for teaching staff on the formation of interdisciplinary content of general education: recommendations for teaching staff” (Institute for Educational Development Strategy, 2023) [5]. Based on the above, we formulate **the aim of the study** is to determine a methodological approach to designing an interdisciplinary task for school students. The article describes the results of designing a training model for student teachers with individual educational trajectories at Vyatka State University. **Research methods:** theoretical methods, including analysis based on the study of pedagogical literature, generalization of identified facts, which made it possible to draw up an essential characteristic of the methodological approach to designing an interdisciplinary task, as well as to implement pedagogical modeling. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to formulate the following conclusions regarding the implementation of a methodological approach to the design of an interdisciplinary task for school education: 1) interdisciplinary task – an educational task, the solution of which involves the use of knowledge from several subject areas (two or more). The solution of an interdisciplinary task is based on the use of interdisciplinary relations; 2) interdisciplinary relations are divided into direct and reverse ones. Direct relation is based on the influence of “our” subject area on the “other” subject area; the relationship can be manifested in the specific aspects of the material being taught, the forms used, methods and techniques for conducting classes, etc. Reverse relation involves the subsequent influence of the “other” subject area on “our” subject area, the relationship can be expressed in identifying problems and opportunities within the taught subject area; 3) to increase the learning motivation of school students to solve interdisciplinary tasks, their content can be based on the context of three levels: personal, social, global; 4) interdisciplinary educational results obtained in the course of solving interdisciplinary tasks, taking into account the context, are conventionally divided into two groups according to the field of application: natural science and technical field, social and humanitarian field. The results of the study can be used in implementing work programs in school education, as well as in organizing a system of methodological support for schools to introduce an interdisciplinary approach in teacher education.*

Keywords: *interdisciplinary learning, interdisciplinary task, integration of disciplines, interdisciplinary lesson.*

Введение. В современном мире образование нуждается в новой модели, которая была бы способна адекватно описать сложность окружающей среды. Образовательные системы должны быть пересмотрены с учетом постоянного расширения и развития знаний. Новая модель должна отображать взаимосвязь и взаимодействие различных областей знаний, чтобы обучение стало более эффективным и современным. С появлением структурных элементов в научных и образовательных сферах, таких как направления, специализации и подразделения по дисциплинам, возникла необходимость в организации знаний. Количество людей

без широкого кругозора растет с каждым днем, в то время как количество людей с энциклопедическим образованием уменьшается.

При работе над освоением школьного материала по любой дисциплине должно быть сделано основное усилие на заданиях, которые определяют возможность реализации междисциплинарного подхода в сфере образования. Изоляция дисциплин считается ключевым недостатком традиционной модели образования. Основным решением данной проблемы будет являться внедрение концепции взаимодействия между разными областями знаний и активного использования междисциплинарных связей при разработке и внедрении образовательных программ. Это поможет улучшить существующую образовательную модель и придать ей более современный характер.

Междисциплинарное обучение – ключ к обогащению учебного процесса. Взаимодействие образовательных областей, направлений и специализаций является не только показателем сложности структурных элементов образования, но и средством обогащения знаний обучающихся. Стремление к интеграции различных дисциплин должно стать неотъемлемой составляющей образовательного процесса.

Важно включать в учебный процесс в школе межпредметные задачи, которые позволят проследить взаимосвязь содержания, методов изучения и способов получения информации в рамках различных школьных предметов.

Теоретический анализ литературы. Для успешного решения учебной задачи требуется интегрировать знания из различных областей, что характеризуется как междисциплинарный подход. Междисциплинарные связи играют важную роль в этом процессе и могут быть как прямыми, так и обратными. Они обеспечивают основу для поиска решений и создания новых знаний, необходимых для достижения цели. Взаимодействие между различными областями знаний проявляется во влиянии содержания материала, применяемых методах обучения и других аспектах учебного процесса. Прямая связь возникает, когда одна область влияет на другую, в то время как обратная связь означает обратное воздействие. Эти взаимосвязи могут привести к выявлению новых проблем и возможностей в контексте изучаемых предметов (рис. 1).

Например, исследование О.Л. Жук фокусировалось на повышении качества образования в школах через междисциплинарную интеграцию. Она исследовала различные аспекты интеграции математики с другими предметами, а также выявила важность развития компетенций учащихся на таких уроках [1].

Предполагается, что апробация данных междисциплинарных связей будет реальна в процессе реализации междисциплинарного занятия – методическое мероприятие, проводимое на основе содержания нескольких учебных дисциплин (предметных областей).



Рис. 1. Схема построения междисциплинарных связей

Цель исследования. Исходя из вышесказанного, цель исследования – определение методического подхода к конструированию междисциплинарной задачи для школьников. В статье описываются результаты проектирования модели обучения будущих педагогов с индивидуальными образовательными траекториями в Вятском государственном университете.

Результаты исследования. Для повышения учебной мотивации обучающихся к использованию междисциплинарных задач в учебной деятельности их содержание строится в контексте трех уровней – личного, общественного и глобального [9] (табл. 1).

Междисциплинарные образовательные результаты, полученные в ходе использования междисциплинарных задач с учетом контекста, по области применения условно делятся на две группы: естественно-научная и техническая область, социально-гуманитарная область (рис. 2).

Контекст, учитываемый при проектировании междисциплинарных задач

Уровень контекста		
Личный	Общественный	Глобальный
Поддержание здоровья. Питание. Вакцинация. Личное потребление пищи и энергии. Выбор немолочной и вегетарианской диеты. Переработка и сокращение использования ресурсов и т. д.	Борьба с заболеваниями. Социальное взаимодействие. Ожирение. Общественное здоровье. Качество жизни. Безопасность, производство и распределение продуктов питания. Энергоснабжение. Использование искусственного интеллекта и т. д.	Пандемия. Продовольственная безопасность. Возобновляемые и невозобновляемые источники энергии. Рост населения. Рациональное использование земель. Биоразнообразие и его ценность. Освоение космоса и т. д.

Естественно-научная и техническая область



Социально-гуманитарная область

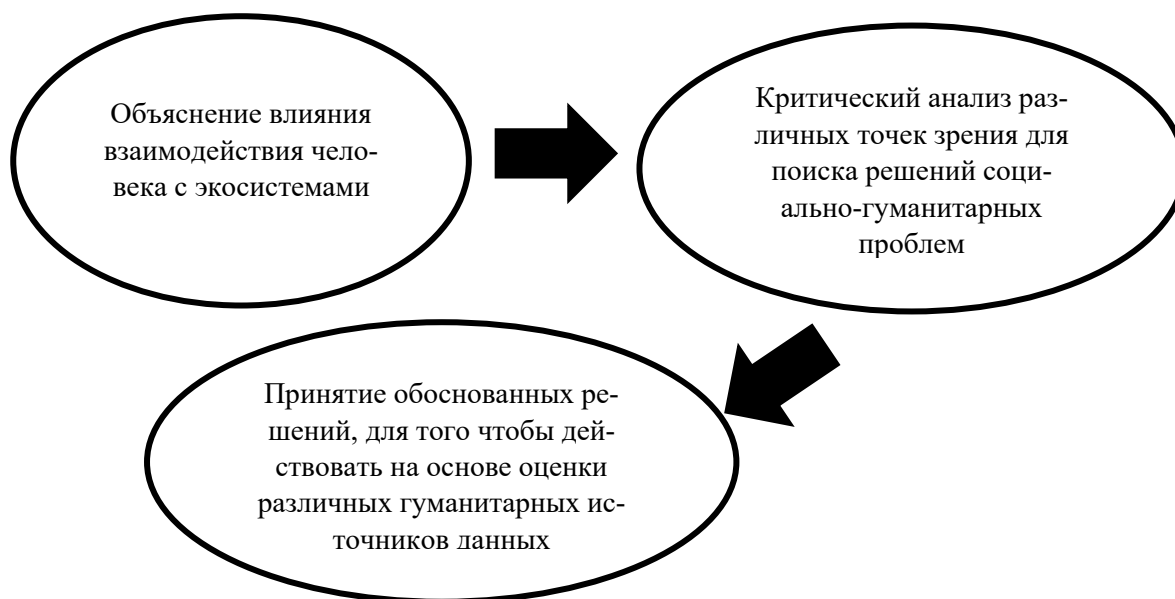


Рис. 2. Междисциплинарные образовательные результаты

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующий вывод касательно реализации методического подхода к конструированию междисциплинарной задачи для школьного образования – в школьном образовании активно внедряется междисциплинарный подход к созданию учебных задач, объединяющих знания из разных областей. Эти задачи, называемые междисциплинарными, требуют использования межпредметных связей. Прямая связь проявляется во влиянии одной предметной области на другую, отражаясь в содержании материала, методах обучения и других аспектах образовательного процесса. Важно понимать, что обратная связь может оказывать воздействие на различные области знания, что может помочь выявить проблемы и возможности в учебной сфере. Для того чтобы мотивировать школьников к решению сложных задач, контекст может быть разделен на три уровня – личный, общественный и глобальный.

Литература

1. Жук О.Л. Междисциплинарная интеграция как условие повышения качества школьного образования / О.Л. Жук // *Образование для будущего: в 2 т. / под ред. Э. Яжуетто, А. Клим-Рлимашевской.* – Седльце: Седльцкое научное общество, 2014. – Т. 2. – С. 544–553.
2. Котелевская А.С. Отличительные особенности образовательной системы Сингапура / А.С. Котелевская // *Социально-гуманитарные знания.* – 2023. – № 3. – С. 17–19.
3. Сенашенко В.С. Междисциплинарность образования как отражение многообразия окружающего мира / В.С. Сенашенко // *Университетское управление: практика и анализ.* – 2017. – № 1 (107). – С. 88–94.
4. Тагунова И.А. Междисциплинарное содержание общего образования за рубежом / И.А. Тагунова, О.И. Долгая. – М.: *Институт стратегии развития образования,* 2023. – 108 с.
5. Тагунова И.А. Рекомендации педагогическим работникам по формированию междисциплинарного (межпредметного) содержания общего образования / И.А. Тагунова, О.И. Долгая. – М.: *Институт стратегии развития образования,* 2023. – 44 с.
6. *TIMSS 2019 encyclopedia: Education policy and curriculum in mathematics and science / ed. by D.L. Kelly, V. Centurino, M.O. Martin, I.V.S. Mullis.* – Boston: *TIMSS & PIRLS International Study Center; Boston College,* 2020.
7. Lo J.T.-Y. *The Primary Social Education Curricula in Hong Kong and Singapore: A Comparative Study / J.T.-Y. Lo // Research in Comparative and International Education.* – 2010. – Vol. 5. – Is. 2. – P. 144–155.
8. *PISA 2022 Results (Vol. I): The State of Learning and Equity in Education.* – Paris: *OECD,* 2023. – 488 p.
9. *PISA 2022 Science Framework (Second Draft).* – Paris: *OECD,* 2023. – 93 p.

*И.В. Кузина, кандидат педагогических наук, доцент,
В.Ф. Миронычева, кандидат педагогических наук, доцент,
Н.В. Федосеева, кандидат педагогических наук, доцент,
Арзамасский филиал Национального исследовательского
Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского,
г. Арзамас, Россия*

БЕРЕЖЛИВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК УСЛОВИЕ ОРГАНИЗАЦИИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

***Аннотация.** Система образования в современной России находится на стадии внедрения и распространения инновационных практик, положительно зарекомендовавших себя в других сферах деятельности. К таковым относятся бережливые технологии, инструментарий которых в последние пять лет адаптируется к образовательному пространству. Разработанная инициатива *Lean Thinking for Schools* опирается на традиционные подходы в образовании и теорию бережливого производства, которая повлияла на три основные области: административные процессы, тематика учебных занятий и методы приобретения опыта студентами. Апробация инновационных моделей управления университетом в концепции «бережливый вуз» привели к необходимости педагогического обоснования использования бережливых технологий в образовательном процессе. Изучение теории и практики организации бережливой образовательной среды позволили выявить следующее противоречие между уровнем сформированности представлений о безопасной образовательной среде и возможностями ее организации. Исходя из вышесказанного, **целью исследования** является: проанализировать опыт внедрения технологий бережливого производства в образовательную среду образовательных организаций; выявить уровень понимания студентами таких понятий как «бережливые технологии», «бережливая образовательная среда»; определить новые способы организации бережливой образовательной среды. **Методы исследования:** теоретические методы: анализ и синтез разработанности проблемы в научной литературе; эмпирические методы, среди которых опрос 182 студентов 2 курсов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»; количественные методы: сбор количественных данных. Исследование проводилось на базе Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование показало, что студенты 2 курсов серьезно относятся к самому процессу организации обучения на основе технологий бережливого производства. В той или иной степени в определениях отражается их суть. В понятие «бережливая образовательная среда» включают следующие компоненты: организация рабочего пространства учителя (педагога-психолога, социального педагога), создание психологически комфортной среды; организация информационно-образовательной среды. Результаты исследования могут быть использованы при разработке концепции безопасной образовательной среды образовательного учреждения с определением эффективных способов ее организации.*

***Ключевые слова:** безопасная образовательная среда, бережливые технологии, педагогическое образование, психолого-педагогическое образование, образовательная организация.*

*I.V. Kuzina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
V.F. Mironycheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
N.V. Fedoseeva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Arzamas Branch of the National Research
Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky,
Arzamas, Russia*

LEAN TECHNOLOGIES AS A CONDITION FOR THE ORGANIZATION OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. *The education system of modern Russia is at the stage of introducing and disseminating innovative practices that have proven themselves in other areas of activity. These include lean technologies, the tools of which have been adapted to the educational space over the past five years. The Lean Thinking for Schools initiative draws on traditional educational approaches and lean theory, which has influenced three main areas: administrative processes, classroom content, and student learning experiences. The testing of innovative university management models in the “lean university” concept led to the need for pedagogical justification for the use of lean technologies in the educational process. The study of the theory and practice of organizing a lean educational environment made it possible to identify the following contradiction between the level of formation of ideas about a safe educational environment and the possibilities of its organization. Based on the above, **the purpose of the study** is to analyze the experience of introducing lean production technologies into the educational environment of educational organizations, identify the level of students’ understanding of such concepts as “lean technologies”, “lean educational environment”, identify new ways to organize a lean educational environment. **Research methods:** theoretical methods – analysis and synthesis of the elaboration of the problem in the scientific literature, empirical methods, including a survey of 182 2nd year students of “Pedagogical education” and “Psychological and pedagogical education”; quantitative methods: collection of quantitative data. The study was conducted on the basis of the Arzamas Branch of the National Research Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky. **Conclusions and recommendations.** The conducted research has shown that 2nd year students take seriously the very process of organizing training based on lean manufacturing technologies. To one degree or another, the definitions reflect their essence. The concept of a “lean educational environment” includes the following components: the organization of the teacher’s workspace (teacher-psychologist, social pedagogue), the creation of a psychologically comfortable environment; the organization of an information and educational environment. The results of the study can be used in the development of the concept of a safe educational environment of an educational institution with the definition of effective ways to organize it.*

Keywords: *safe educational environment, lean technologies, teacher education, psychological and pedagogical education.*

Введение. Интеграция в образовательное пространство технологий бережливого производства является в настоящее время одной из актуальных проблем. Речь идет не столько и не только о конкретных алгоритмах внедрения системы «точно вовремя» (JIT), стандартизации работы, организации рабочего пространства (5S), картирования потока создания ценности (VSM), предотвращения ошибок и пр., сколько о разумной адаптации методов и инструментария бережливого производства в деятельность конкретной образовательной организации. Важно осознание цели преподавательской деятельности в широком смысле ее понимания, направленной на совершенствование процессов передачи опыта подрастающему поколению (если речь идет о школьном обучении) и профессионального становления будущего специалиста. Изучение особенностей функционирования

бережливых технологий в различных сферах социума является отправной точкой для их переосмысления относительно необходимости внедрения в систему образования для формирования и совершенствования, в первую очередь, безопасной образовательной среды.

Теоретический анализ литературы. Последнее десятилетие характеризуется пристальным интересом со стороны ученых к возможностям бережливого производства и их инновационной составляющей для системы образования. О.А. Суйкова акцентирует внимание на Lean Production как системе идеальных процессов непрерывного улучшения, из которых исключены потери. Важное значение имеет методичное сокращение операций, связанных с оформлением документации, неоправданными передвижениями и перемещениями, не добавляющих никаких ценностей [3]. Через призму бережливых технологий Т.Т. Щелина рассматривает вопросы управления в современной системе российского образования, решению которых помогают поставленные задачи, связанные с устранением социальных проблем, удовлетворением потребностей людей, созданием благоприятных условий жизнедеятельности. При этом человек – это та самая цель любой управленческой активности [7]. На необходимость педагогического обоснования использования бережливых технологий в образовательном процессе обращают внимание Н.В. Федосеева, И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева, Е.В. Левкина. Ученые рассматривают бережливые технологии как объект изучения с точки зрения педагогики как научного знания и практики его применения [4]. Апробации инновационных моделей управления университетом в концепции «бережливый вуз» посвящены работы В.Л. Аджиенко, Л.В. Верменниковой, Н.С. Давыдовой, С.К. Куижевой [1] и А.Н. Челомбитко [6]. По мнению Ю.В. Пустоваловой, внедрение бережливых технологий в среду общеобразовательной организации благоприятно влияет на качество образования, сохранность человеческих ресурсов и оптимизацию работы [4]. Важно отметить, что большой вклад в осмысление теории бережливого производства вносят общеобразовательные организации, в которых методично формируется бережливая среда [5].

Таким образом, мы видим, что идеи технологий бережливого производства теоретически осмысливаются с позиций актуальности внедрения в образовательное пространство, а опыт их применения в условиях конкретных образовательных организаций анализируется с точки зрения целесообразности и эффективности.

Цель исследования. Целью исследования является: анализ опыта внедрения технологий бережливого производства в образовательную среду образовательных организаций; выявление уровня понимания студентами таких понятий как «бережливые технологии», «бережливая образовательная среда»; определение новых способов организации бережливой образовательной среды.

База исследования. В исследовании приняли участие 182 студента 2 курсов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского.

Методы и методики исследования: теоретические методы – анализ и синтез разработанности исследуемой проблемы в научной психолого-педагогической литературе; эмпирические методы, в том числе опрос; количественные методы – сбор количественных данных.

Результаты исследования. На первом этапе предлагаем студентам 2 курсов направлений подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» Арзамасского филиала Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (182 человека – 100 %) ответить на следующие вопросы:

1. Знаком ли вам термин «бережливые технологии»?
2. Как вы понимаете, что такое «бережливые технологии»?
3. Охарактеризуйте, как вы понимаете «бережливые технологии в сфере образования»?
4. Дайте ваше определение понятию «бережливая образовательная среда».
5. Предложите свое видение: как в современных условиях организовать бережливую образовательную среду?

Анализ ответов показал, что бакалавры, обучающиеся по направлению подготовки «Педагогическое образование» (133 человека – 73 %), имеют первичное представление о бережливых технологиях, а именно обращают внимание на организацию рабочего пространства учителя и учеников. Студенты психолого-педагогического направления подготовки (49 человек – 27 %) слышали о бережливых технологиях в системе образования (28 человек – 15 %), даже «пытались примерять эти знания на свою будущую профессиональную деятельность» (23 человека – 12 %).

Ответы на второй и третий вопросы выявили закономерность, которая связана с поисковыми способностями бакалавров, – это быстрый мониторинг образовательных ресурсов и формулирование из множества вариантов значений терминов «бережливые технологии» и «бережливые технологии в сфере образования» своего представления о данных явлениях. Практически все участники опроса отмечали: 1) «бережливые технологии – это технологии, которые позволяют минимизировать затраты и нацелены на повышение качества работы»; 2) принципиальной разницы «между просто бережливыми технологиями и бережливыми технологиями в сфере образования нет» (179 человек – 98 %). У трех студентов (2 %) не получилось сформулировать определение.

Серьезные затруднения вызвали четвертый и пятый вопросы, связанные с пониманием того, что такое «бережливая образовательная среда» и формулированием конкретных продуманных предложений по ее организации, поэтому обучающиеся выступили с предложениями «изучить теоретический материал по обозначенной проблеме» (137 человек – 75 %); «найти и познакомиться с лучшими практиками организации бережливой образовательной среды» (20 человек – 11 %); «провести серьезный мониторинг и анализ всех возможностей бережливых технологий для организации бережливой образовательной среды» (25 человек – 14 %). Следует отметить, что бакалавры неформально подошли

к предложенному им опроснику. Для них было важно разобраться в сути проблемы, так как (как они отмечали впоследствии) современное образовательное пространство интегрирует в себе «все самое передовое, отвечающее вызовам времени».

Погружение в проблему, структуризация изученного материала, контент-анализ интернет-ресурсов помогли студентам разобраться с сутью такого явления, как «бережливая образовательная среда». Из 182 респондентов (100 %) 149 (82 %) считают, что, во-первых, это – «повышение качества учебно-воспитательного процесса с сохранением человеческих ресурсов», «образовательное пространство, в котором созданы все условия для продуктивной деятельности и взаимодействия учителей, педагогов-психологов, социальных педагогов, учащихся и их родителей», «коллектив в широком понимании, где просчитаны и минимизированы риски, связанные с нововведениями, где всем хорошо» и т. п.; во-вторых, бережливая образовательная среда – «понятие намного более широкое, чем бережливые технологии, потому что технологии выступают средством к ее организации». 33 респондента (18 %) не смогли найти достаточных доказательств тому, что «бережливая образовательная среда чем-то отличается от бережливого производства».

Анализ предложений, связанных с собственным видением организации бережливой образовательной среды в современных условиях, каких-то особенных мер и мероприятий не выявил. Предложения высказывались исходя из приобретенных знаний и первичных представлений о будущей профессиональной деятельности. На первом месте у студентов – четкое планирование урока (занятия, тренинга) и все, что связано с методиками преподавания предметов, контроль дисциплины, обеспечение заинтересованности у всех участников образовательного процесса (128 человек – 70 %), далее – организация рабочего пространства, визуализация, стандартизация образовательной деятельности (34 человека – 19 %). Третью строчку занимает предложение, связанное с визуализацией «научных теорий и представлений», алгоритмизацией процессов (дежурство, уборка и пр.), внедрением современных образовательных технологий «с необходимым оборудованием для возможности их применения во всех образовательных организациях» (17 человек – 9 %). Замыкает условный рейтинг идея о том, что на организацию бережливой образовательной среды влияет заработанная плата психолого-педагогических работников: «чем выше зарплата, тем безопаснее образовательная среда», потому что «личные проблемы уходят на второй план и не мешают качественно выполнять профессиональную деятельность» (3 человека – 2 %).

Заключение. Таким образом, проведенное исследование показало, что студенты 2 курсов, обучающиеся по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование», серьезно относятся к самому процессу организации обучения на основе технологий бережливого производства. В той или иной степени в своих определениях они отражают суть этих технологий, а сами определения формулируют только после серьезного, де-

тального изучения теории вопроса и знакомства с примерами практической деятельности по использованию идей, методов, приемов, средств бережливого производства в современных условиях в образовательном учреждении. В понятие «бережливая образовательная среда» помимо организации рабочего пространства учителя (педагога-психолога, социального педагога), расстановки мебели, использования инструментария студенты включают необходимость: 1) создания психологически комфортной среды «с возможностью быстрого переключения от одного вида деятельности к другому»; 2) организации информационно-образовательной среды, одним из элементов которой будет являться методический конструкт для молодого специалиста с целью сокращения времени подготовки к урокам, занятиям, классным часам, родительским собраниям, педагогическим советам; 3) акцентирования внимания на «взаимодействие родителей со всеми участниками образовательного процесса».

Литература

1. Аджиенко В.Л. Бережливый вуз – инновационная модель управления университетом / В.Л. Аджиенко, Л.В. Верменникова, Н.С. Давыдова и др. // *Новые технологии*. – 2021. – № 2. – С. 111–120.
2. Пустовалова Ю.Е. Использование бережливых технологий в образовательных организациях / Ю.Е. Пустовалова // *Молодой ученый*. – 2021. – № 11 (353). – С. 183–184.
3. Суйкова О.А. Технологии бережливого производства в системе образования / О.А. Суйкова // *Инновационное развитие профессионального образования*. – 2021. – № 3 (31). – С. 170–183.
4. Федосеева Н.В. Педагогическое обоснование использования бережливых технологий в образовательном процессе / Н.В. Федосеева, И.В. Кузина, В.Ф. Миронычева и др. // *Бережливая школа: сборник материалов научно-практической конференции «Бережливые технологии в образовании: теория и практика»: в 2 т. / авт.-сост. А.Г. Чернов; ред. серии О. Бараева*. – Н. Новгород: НП ПЦ «Логос», 2021. – Т. I: Теоретические аспекты применения бережливых технологий в сфере образования. – С. 28–41.
5. Шарина А.В. Формирование бережливой среды в образовательной организации: учебно-методическое пособие / А.В. Шарина, Л.В. Сибирякова. – Н. Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 151 с.
6. Челомбитко А.Н. Методические подходы к оценке прогресса университетов по внедрению бережливого производства / А.Н. Челомбитко // *Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Политические, социологические и экономические науки*. – 2020. – № 4 (18). – С. 568–579.
7. Щелина Т.Т. Бережливые технологии и проблемы управления современной образовательной организацией / Т.Т. Щелина // *Бережливая школа: сборник материалов научно-практической конференции «Бережливые технологии в образовании: теория и практика»: в 2 т. / авт.-сост. А.Г. Чернов; ред. серии О. Бараева*. – Н. Новгород: НП ПЦ «Логос», 2021. – Т. I: Теоретические аспекты применения бережливых технологий в сфере образования. – С. 20–27.

*Н.Е. Кутейникова, кандидат педагогических наук, доцент,
член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования,
Е.В. Львова, директор,
ГБОУ г. Москвы «Школа имени В.В. Маяковского»,
г. Москва, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ВНУТРИШКОЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ

Аннотация. Проблема исследования. Организация образовательной деятельности обучающихся на урочных занятиях и создание соответствующего пространства реализации полученных знаний, умений и навыков в практической и социально значимой деятельности во внеурочное время должны совместно обеспечить достижение комплекса личностных, метапредметных и предметных результатов школьников. Такие необходимые для формирования человека в реалиях XXI в. изменения в образовании определены Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС НОО [10], ФГОС ООО [11], ФГОС СОО [3]). **Метапредметное обучение** относится к учебным стратегиям, которые помогают учащимся развивать умения и навыки, необходимые для успешного обучения в различных предметных областях. В метапредметном обучении учащиеся не только изучают конкретные факты и концепции в различных предметах, но также учатся эффективно использовать стратегии для освоения нового материала, переносить знания и навыки между различными контекстами и обобщать уже имеющиеся знания. Хороший навык чтения и широкий читательский кругозор могут иметь значительное влияние на развитие всех метапредметных результатов школьников, поддерживая их способности к анализу, критическому мышлению, коммуникации и саморегуляции. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования является:** осуществить анализ опыта реализации проекта «Читательская среда» (2018–2024 гг.) – основополагающего проекта по формированию метапредметных умений обучающихся, входящего в структуру школьной внеурочной деятельности, выявить и экспериментально проверить положительные эффекты педагогических практик. В статье исследуется опыт работы образовательного комплекса ГБОУ г. Москвы «Школа имени В.В. Маяковского». **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения психологической и педагогической и литературы. В качестве эмпирических методов использованы: анкетирование учителей, анализ сочинений обучающихся, тестирование, анализ количественного изменения выбора предметов в рамках ОГЭ и ЕГЭ, качественного изменения результатов сдачи экзаменов, анализ участия в олимпиадах и его результативности. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости организации системной работы по формированию читательской среды в образовательной организации, объединяющей урочную и внеурочную деятельность, для всестороннего развития личности обучающихся, системного и целенаправленного формирования метапредметных умений школьников, обеспечивающей достижение комплекса их личностных, метапредметных и предметных результатов.

Ключевые слова: метапредметное обучение, метапредметный результат, внутришкольный проект, урочная и внеурочная деятельность, развитие личности.

*N.E. Kuteynikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Corresponding Member of the International Academy of Sciences of Teacher Education,
E.V. Lvova, Director,
SBEI of Moscow "School named after V.V. Mayakovsky",
Moscow, Russia*

FORMATION OF META-SUBJECT RESULTS OF STUDENTS THROUGH IN-SCHOOL PROJECTS

Abstract. Research Problem. *The organization of educational activities during class time and the creation of a corresponding space for the application of acquired knowledge, skills, and abilities in practical and socially significant activities outside of class time should jointly ensure the achievement of a complex of personal, cross-disciplinary, and subject-specific outcomes in students. Such necessary changes in education for shaping an individual in the realities of the 21st century is defined by the Russian Federal State Educational Standards (FSES HPE [10], FSES BSE [11], FSES SSE [3]). Cross-disciplinary education refers to teaching strategies that help students develop the skills and abilities necessary for successful learning across various subject areas. In cross-disciplinary education, students not only learn specific facts and concepts in different subjects but also learn how to effectively use strategies for learning new material, transferring knowledge and skills between different contexts, and synthesizing existing knowledge. Good reading skills and a broad reading horizon can have a significant impact on the development of all cross-disciplinary outcomes in students, supporting their abilities in analysis, critical thinking, communication, and self-regulation. Given the above, the goal of the research is to analyze the experience of implementing the "Reading Environment" project (2018–2024) – a foundational project for forming cross-disciplinary skills in students, part of the structure of school extracurricular activities, identify and experimentally verify the positive effects of pedagogical practices aimed at: forming a motivation for reading, developing logical thinking, expanding vocabulary and language skills, developing self-regulation and time management. The article explores the experience of the educational complex of Moscow "School named after V.V. Mayakovsky".* **Research methods:** *theoretical methods, among which are the analysis of the research subject based on the study of psychological, pedagogical, and literature sources. Empirical methods used include: teacher surveys, analysis of student essays, testing, analysis of the quantitative change in the choice of subjects within the framework of the Basic State Exam and Unified State Exam, qualitative change in exam results, analysis of participation in Olympiads and their effectiveness.* **Conclusions and recommendations.** *The conducted research allows us to conclude the necessity of organizing systematic work to form a reading environment in educational organizations, combining curricular and extracurricular activities, for the comprehensive development of students' personalities, systematic and targeted formation of cross-disciplinary skills in students, ensuring the achievement of a complex of their personal, cross-disciplinary, and subject-specific outcomes.*

Keywords: *cross-disciplinary education, cross-disciplinary outcome, in-school project, curricular and extracurricular activities, personality development.*

В начале XXI в. перед отечественной школой встали новые цели и задачи, которые не отменяют при этом весь накопленный психолого-педагогический и методический опыт прошлого. Однако этот опыт необходимо переосмыслить, модифицировав как внутришкольную систему учебно-методического обеспечения, так и методы, приемы и формы работы на уроках, а также во внеурочной деятельности. В рамках обновленных ФГОС «достижение планируемых образовательных результатов возможно через урочную и внеурочную деятельность» [4, с. 2], при этом внеурочная деятельность рассматривается как неотъемлемая

часть образовательного процесса. «Под внеурочной деятельностью следует понимать образовательную деятельность, направленную на достижение планируемых результатов освоения основных образовательных программ (предметных, метапредметных и личностных), осуществляемых в формах, отличных от урочных» [4, с. 2–3].

Для измерения метапредметных результатов школьников могут применяться различные методы и инструменты, включая стандартизированные тесты, анкеты, практические задания, проекты и портфолио. Эти методы и формы работы могут помочь оценить уровень развития метапредметных умений учащихся и определить области, в которых они нуждаются в дополнительной поддержке и развитии. Очевидно, что в рамках строго регламентированного расписания уроков это сделать практически нереально, поэтому в нашей школе было принято решение задействовать в данном вопросе в большей степени время внеурочной деятельности и дополнительного образования, которые менее формально используют временной фактор, но при этом обладают большим «свободным» потенциалом учителя по выбору форм и методов работы с обучающимися. Чтобы данная работа была системной, в практику вошли *внутришкольные педагогические проекты*, которые направлены на создание избыточной образовательной среды в школе для создания условий формирования гармоничной личности ребенка.

Основополагающим направлением в системе формирования метапредметных знаний и умений обучающихся во внеурочной деятельности в ГБОУ г. Москвы «Школа имени В.В. Маяковского» стал проект «Читательская среда», так как зависимость метапредметных результатов школьников от навыка чтения для педагогического коллектива очевидна: данный навык является основой для усвоения знаний и развития многих метапредметных умений, **навык смыслового чтения** – *обязательный компонент метапредметных результатов освоения основной образовательной программы*. Данный проект стартовал в 2018 г. и продолжает развиваться и совершенствоваться. В рамках проекта проводятся встречи с современными отечественными авторами, в каждом корпусе они проходят по средам: обыгрываются два значения слова «среда» – день недели и среда общения в процессе чтения и изучения художественной и научно-популярной литературы. Перед организаторами и участниками проекта была поставлена **проблема исследования**, актуальная и до введения нового ФГОС: определить, какие методические формы и приемы работы в современных условиях наиболее активно и адекватно психологии школьника XXI в. способствуют повышению интереса к чтению среди обучающихся, интереса к обучению и работают на «личностное развитие обучающихся, в том числе гражданское, патриотическое, духовно-нравственное, эстетическое, физическое, трудовое, экологическое воспитание, ценность научного познания» [9]. Соответственно, **цель нашего исследования** – осуществить анализ опыта реализации проекта «Читательская среда» (2018–2024 гг.), выявить и экспериментально проверить положительные эффекты педагогических практик (учителя, обучающиеся 1–11 классов): встречи с писателями, библиотечные уроки, урочные и внеурочные занятия

по книгам приглашенных авторов, читательский клуб, чтение фрагментов произведений современных авторов на переменах «Живое слово», литературная гостиная, элективный курс «Современная литература» (10 класс), семинары для учителей. При этом встал вопрос отбора приемов и средств измерения достигнутых обучающимися метапредметных результатов.

Основными **задачами** проекта «Читательская среда» стали:

1. *Формирование мотивации к чтению, от чтения – к пониманию текста.*

Хорошее понимание текста является основой для развития метапредметных умений анализировать и интерпретировать информацию, извлекать из текста единицы смысла, помогает школьникам развивать критическое мышление и способность принимать информированные решения. При этом мы исходим из положения, что «смысловое чтение – вид чтения, которое нацелено на понимание читающим смыслового содержания текста» (А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская и др.).

2. *Развитие логического мышления.* Чтение требует построения связей между идеями и событиями в тексте. Этот процесс способствует развитию логического и аналитического мышления, что в свою очередь влияет на формирование метапредметных умений.

3. *Расширение словарного запаса и языковых навыков обучающихся.* Чтение помогает увеличивать словарный запас и улучшать языковые навыки читателей-школьников. Это важно для эффективного общения и выражения своих мыслей, что является неотъемлемой частью такого метапредметного умения, как коммуникация.

4. *Развитие саморегуляции и управления временем.* Чтение требует самодисциплины и способности управлять временем. Школьники, которые много и эффективно читают, обычно лучше умеют распределять свое время и контролировать процесс обучения, что является важным аспектом метапредметного умения.

Учитывая резкое падение интереса к чтению, во-первых, во всем обществе начиная с рубежа XX–XXI вв., во-вторых, при переходе детей из начальной школы в среднюю, что психологически объяснимо и исследовалось еще в прошлом столетии, в ГБОУ г. Москвы «Школа имени В.В. Маяковского» мы пошли по пути «ломки принципов методики» – вместо чтения и изучения произведения, а затем встречи с автором сначала встречаемся с писателем или поэтом.

Во-первых, встреча с «живым писателем» всегда интересна, познавательна и мотивирует к чтению произведений этого автора.

Во-вторых, обучающиеся задают гостю любые вопросы в пределах политкорректности, получают ответы, что само по себе вызывает интерес к литературе, к автору как личности, к миру и самому себе.

В-третьих, после таких встреч произведения изучаются либо на уроках, либо на занятиях в рамках внеурочной деятельности.

В-четвертых, резко возросла посещаемость библиотек всех четырех корпусов. При этом многие ученики сначала берут книги автора, на встрече с которым побывали, затем начинают читать другие книги не по программе.

Методика изучения произведений современных авторов на урочных и внеурочных занятиях достаточно проста и обусловлена сегодняшней ситуацией – нечитающие семьи, соответственно, нечитающие дети, чаще всего воспринимающие аудио-формат или визуализацию текста: после общего знакомства с произведением (слово учителя, выступление с презентацией одного-двух обучающихся) зачитываются фрагменты, которые должны заинтересовать учеников конкретной группы или класса, к данным фрагментам преподаватель заранее продумывает вопросы на:

- первичное восприятие услышанного текста;
- понимание прочитанного фрагмента;
- сравнение – сопоставление с реалиями сегодняшнего дня, жизни конкретных школьников;
- углубленное понимание художественного текста.

Далее должна последовать рефлексия – что понравилось/не понравилось в зачитанных фрагментах, хочется/не хочется прочитать произведение полностью и почему. При положительном восприятии прочитанного работаем над жанровыми ожиданиями и предположениями о дальнейшем развитии сюжета произведения. По желанию обучающиеся могут создать свой *фанфик* (а данном случае не произведение, а продолжение услышанного на уроке текста, созданное по его мотивам с участием главных или второстепенных персонажей), некоторые зачитываются на следующем занятии. После прочтения текста большинством учащихся должно следовать обсуждение произведения с углублением в филологический анализ текста: род и жанр, композиция и сюжет, система персонажей, тематика и проблематика, идея произведения, жизнеподобие и вымысел (художественный вымысел, фантастика, фэнтези, мистика – при наличии), стиль писателя и речь персонажей.

Сочинения после прочтения произведений современных авторов могут быть разными – и сочинениями на литературную тему, и сочинениями-рассуждениями с творческой доминантой. При этом как сами художественные произведения, так и темы сочинений должны соответствовать психологии возраста обучающихся, а также их читательскому возрасту.

Такая работа с внепрограммными произведениями требует и корректировки учебной программы, и сопряжения ее с программами дополнительного обучения и внеурочной деятельности, и, самое главное, изменения психологии преподавателя: учитель-словесник должен осознать, что современные дети разного возраста хотят читать или слушать тексты, написанные для них, в которых поднимаются и вечные проблемы, и сиюминутные, так волнующие именно этих школьников, т. е. *ребенок имеет право читать современную литературу о себе и мире вокруг него*. Конечно, не в ущерб классике. На самом деле вошедшие в систему урочные и внеурочные занятия по современной литературе значительно повысили мотивацию к урокам литературы, к чтению программных произведений, а также к сдаче ОГЭ по литературе. Если ЕГЭ – экзамен по выбору с учетом профильного вуза, то ОГЭ – часто свободный выбор обучающихся, что можно подтвердить статистическими данными объективного контроля.

Формирование навыка смыслового чтения школьников является важной задачей, поскольку это не только способствует их академическому успеху, но и развивает критическое мышление, аналитические способности и умение выражать свои мысли. Частично формирование данного навыка можно проверить, измерив читательскую активность обучающихся. В рамках школы такое измерение может быть осуществлено с помощью различных методов и инструментов.

Ниже представлены данные о независимых результатах обучающихся при сдаче ГИА за последние пять лет (рис. 1 и 2). Необходимо учесть, что в диаграммах отсутствуют данные только по тем годам, когда независимые процедуры ГИА были отменены.

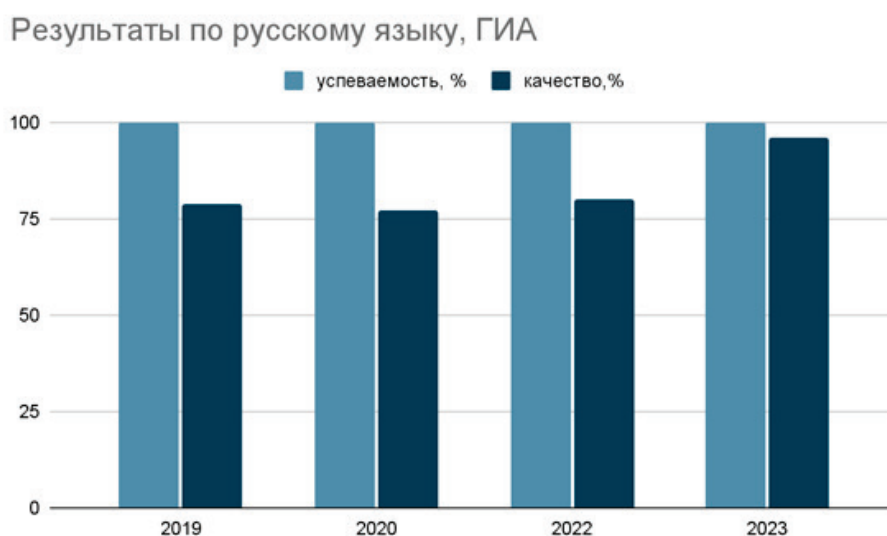


Рис. 1. Результаты по русскому языку, ГИА

Представленные результаты демонстрируют стабильную успеваемость по русскому языку на 100 % и значительную динамику качества обучения – с 77 до 96 %.



Рис. 2. Качество обучения по литературе, ГИА

Данная диаграмма отражает рост качества обучения по литературе в 9 и 11 классах в сравнении – с 2019 по 2023 г. Литература – это предмет, который

выпускники выбирают осознанно, поэтому по выбору экзамена и его результатам можно судить о влиянии проекта «Читательская среда» на подготовку обучающихся. Здесь также наблюдается рост качества обученности при сдаче ГИА в 9 классах с 75 до 100 %, а в 11 классах – с 50 до 81 %.

Помимо объективных и строго регламентированных данных анализа ГИА, которые охватывают только выпускников основной и средней школы, нам более интересен аналитический срез, который дает система дополнительного образования и внеурочной деятельности.

За три прошедших года мы заметили значительный рост посещаемости школьных библиотек и качества чтения среди учеников 5–7 классов, активно участвовавших в проекте «Читательская среда» в начальной школе, а также читавших книги приглашенных поэтов и прозаиков на уроках внеклассного чтения. Во время пандемии учащиеся 3–8 классов всех корпусов приходили в библиотеки за книгами, обсуждали их – после этого возродился практически угасший «Литературный клуб». Эти же дети пополнили группы дополнительного обучения студии «Чудо-радио». В 2022/2023 и 2023/2024 уч. гг. студия «Чудо-радио» стала победителем во Всероссийском социально значимом проекте «Голос России: родная поэзия» в номинации «Поэзия» (руководитель – В.В. Кулигина), ученики 6 классов УК «Инженерный» – победителями в номинации «Конкурс подкастов» в 2023 г., ученики 6–7 классов УК «Гимназический» – призерами данного конкурса в 2024 г. (учитель – Е.Н. Низовкина). Обучающиеся 5–6 классов УК «Инженерный» в 2023 г. приняли активное участие в Детском фестивале устного народного творчества «Россия – наш общий дом» (призеры – 18 человек), а также в конкурсе сочинений «Россия – страна возможностей» (учитель – Е.Н. Низовкина). Студия «Чудо-радио» стала также в 2023 г. победителем XIII Международного конкурса детских и международных СМИ «ЮНГИ+» (г. Челябинск) в номинации «Лучшая тематическая радиопрограмма», новогодний эфир (руководитель – В.В. Кулигина).

Ученики 10 «А» и 11 «А» классов в 2023/2024 уч. г. стали призерами и победителями конкурса трейлеров отечественного кинематографа «Т.Ок» – 55 призеров и 3 победителя (руководители – Е.Н. Низовкина, Г.Ю. Зыкова, М.В. Рычкова). 8 «Г» класс в этом году принял участие во Всероссийском конкурсе социального медиапроектирования «Голос России» – 3 лауреата и 3 победителя (руководители – В.В. Кулигина, Е.Н. Низовкина). В городском конкурсе детского творчества «15 лет со дня премьеры первого отечественного игрового фильма» в номинации «Подкаст» стали победителями одна ученица из 11 «А» класса и два ученика из 8 «Г» класса (руководители – О.И. Щедров, Г.Ю. Зыкова). Прошла в финал конкурса «Медиатон» команда из трех учеников 10 «А» класса, а в финал конференции «Наука для жизни. Медиастарт» – 23 ученика из 10 «А» класса (руководители: Е.Н. Низовкина, Г.Ю. Зыкова, М.В. Рычкова, О.И. Щедров, В.В. Кулигина).

Таким образом, если рассматривать не отдельные кружки и студии, а в целом *систему дополнительного образования*, направленную на формирование чи-

тательских компетенций (имеются в виду все объединения дополнительного образования и внеурочные активности по данному направлению), то наблюдается существенный прирост вовлеченности школьников в программы дополнительного образования и их результативное участие в конкурсных мероприятиях во всех возрастных категориях (рис. 3).



Рис. 3. Вовлеченность и результативность программ дополнительного образования и внеурочной деятельности

Школьная библиотека – одна из структур образовательного процесса в школе. Полноценная деятельность библиотеки невозможна без грамотной организации фонда. В 2021/2022 уч. г. был проведен анализ учебной и художественной литературы во всех учебных корпусах, выделены структуры читаемости в каждом корпусе, потребности в возрастной литературе. За 2018 – 2023 гг. фонд четырех библиотек пополнился на 1/3 (начальная школа) или 1/4 (средняя школа) за счет приобретенной современной отечественной и зарубежной литературы, прирост литературы в 2024 г. составил 3 %.

Анализ читательской активности (художественная и научно-художественная литература) показал, что обучающимися 1–3 и 5–9 классов читались разные книги, однако процент востребованности подаренных авторами или закупленных для школьной библиотеки книг в ходе реализации проекта «Читательская среда» впечатляет: 45–50 % – начальная школа в двух корпусах, 75–86 % – средняя и старшая школа в четырех корпусах. Старшеклассники обращались в библиотеку исключительно по двум вопросам: чтение произведений в рамках школьной программы и чтение произведений тех авторов, встречи с которыми проходили в данном корпусе, единичные случаи – автор приезжал в соседний корпус (рис. 4).

Сопоставление данных посещаемости библиотек корпусов с данными по дополнительному образованию и внеурочной деятельности показало 85%-ное совпадение: все активные читатели школьных библиотек были активными участниками различных проектов (школьных, окружных, городских, всероссийских), а также занимались в кружках, на факультативах, принимали участие в литературных гостиных, заседаниях читательского клуба, больше стало участников олимпиад – Всероссийской олимпиады школьников (русский язык, литература) и МФО – на 1,5 %. 5 % активных читателей – это дети, постепенно вовлекаемые

в процесс чтения и связанные с ним проекты на протяжении последних трех лет, большинство из начальной школы. Остальные 10 % посетителей школьных библиотек – активные читатели, полубившие чтение как процесс и как род деятельности, а также обученные поиску книг и информации в *специальном информационном пространстве – библиотеке*.

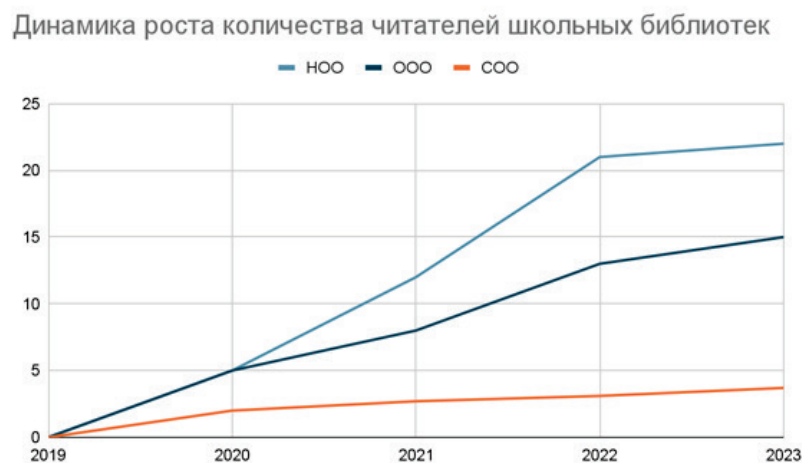


Рис. 4. Выдача литературы из библиотечного фонда по состоянию на 1 марта 2023 г.

Представленный анализ прямого влияния проекта «Читательская среда» на повышение читательской и внеурочной активности обучающихся, а также качества обучения является промежуточным. После получения результатов обучения в 2023/2024 уч. г. и анализа результатов ГИА будет подведен итог данному этапу экспериментально-исследовательской работы, выявлены наиболее продуктивные формы и приемы работы, наиболее востребованные школьниками формы внеурочной деятельности, а также спроектированы новые направления работы по формированию метапредметных результатов обучающихся посредством внутришкольных проектов.

Литература

1. Воровщиков С.Г. К вопросу о проектировании теории метапредметного образования / С.Г. Воровщиков // Вестник Института образования человека. – 2016. – № 1. – С. 13. – EDN: XQYVRD.

2. Воровщиков С.Г. Теория и практика метапредметного образования: поиски решения проблем (книга, написанная учителями ко Дню Учителя по мотивам «Основы педагогики. Введение в прикладную философию» Сергея Иосифовича Гессена) / С.Г. Воровщиков, В.А. Гольдберг, С.С. Виноградова и др. – М.: 5 за знания, 2017. – 364 с.

3. Воровщиков С.Г. Универсальные учебные действия: внутришкольная система формирования и развития / С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьянченко, Е.В. Орлова. – М.: УЦ «Перспектива», 2014. – 240 с.

4. Изменения, которые вносятся в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/?ysclid=lrdxrt5vz0229019793>.

5. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 05.07.2022 № ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования»). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_423032.

6. Кутейникова Н.Е. Внеурочные занятия по современной детско-подростковой и юношеской литературе как фактор социализации подростков / Н.Е. Кутейникова // Сборник материалов Всероссийского съезда учителей русской словесности (Москва, 7–9 ноября 2018 г.). – Москва: Издательство Московского университета, 2019. – С. 89–94.

7. Кутейникова Н.Е. Проект «Читательская среда» в школе как фактор становления и развития личности педагога и обучающегося / Н.Е. Кутейникова // Качество педагогического образования в условиях современных вызовов: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 24–26 мая 2023 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – Ч. I. – 455 с.

8. Кутейникова Н.Е. Формирование мотивации к чтению в процессе анализа актуальных тем и проблем современной отечественной юношеской литературы / Н.Е. Кутейникова // Воспитательный потенциал семейного чтения в эпоху цифровизации и глобализации: материалы Международной научно-практической конференции (Казань, 19–20 сентября 2019 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2019. – С. 218–225.

9. Львова Е.В. Внутришкольная система учебно-методического обеспечения как основа повышения качества образования / Е.В. Львова // Наука. Управление. Образование. РФ. – 2023. – № 4 (12). – С. 30–36.

10. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920>.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/?ysclid=lraxltqzmi430164545>.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/?ysclid=lraxp74soa444292360>.

УДК 378

*Е.В. Литвиненко, старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ВЫЯВЛЕНИЕ ДОМИНИРУЮЩИХ МОТИВОВ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье исследуется актуальная **проблема** противоречия существующих регламентов о подготовке специалистов педагогического профиля, представленных в ФГОС ВО и ФГОС СПО, и приоритетных для будущих учителей иностранного языка профессиональных ориентиров и мотивов. Исходя из этого, **цель исследования** заключается в выявлении доминирующих мотивов у будущих учителей иностранного языка к профессиональной педагогической деятельности. **Методы исследования** включают теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе педагогической и методической литературы, контент-анализ программной и учебной документации. В качестве эмпи-

рических методов были применены педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение. Исследование проводилось на базе Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета. В исследовании приняли участие 88 студентов 2 и 5 курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (иностранный (английский) язык и второй иностранный язык)». Основные **результаты исследования** заключаются в выявлении доминирующих мотивов будущих учителей иностранного языка к овладению ими будущей профессией. В результате анализа эмпирических данных было выявлено, что приоритетными группами мотивов для студентов старшего курса являются внешние и перспективные мотивы. Данные группы мотивов обуславливают инструментальный тип мотивации студентов, что свидетельствует о выявлении ориентации студентов на внешние преимущества от организации педагогического процесса. Исследование позволяет сделать вывод о том, что студенты старшего курса в отличие от младшего курса ориентированы на использование иностранного языка как инструмента своей будущей профессиональной деятельности с целью удовлетворения своих материально-практических и утилитарных целей. В качестве рекомендаций предлагается пересмотреть систему профессиональных траекторий начинающих учителей с целью ликвидации дефицита школьных учителей иностранного языка.

Ключевые слова: мотивация, мотив, будущие учителя, иностранный язык.

*E.V. Litvinenko, Senior Teacher,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

DOMINANT MOTIVES OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN PROFESSIONAL PEDAGOGICAL ACTIVITY

Abstract. The article discusses the relevant **problem** of the contradiction between the existing regulations (Federal State Educational and Professional Standards) on teaching training in the field of pedagogy and the priority of professional orientations for future foreign language teachers. Thus, **the purpose of the study** is to analyze the dominant motives of future foreign language teachers for professional pedagogical activity. The article uses **the research methods** such as the analysis of methodical and pedagogical literature on the research problem. As for empirical methods pedagogical experiment and observation are used. The current research involved 88 students of the 2nd year and the 5th year who are studying at pedagogical bachelor's degree in Kazan (Volga Region) Federal University. The main **results of the study** show the identification of the dominant motives of future foreign language teachers to master their future profession. The analysis of empirical data shows that the dominant groups of motives for the 5th year students are extrinsic and perspective motives. These groups of motives determine the instrumental type of motivation, which indicates the students' orientation is defined by external advantages from the organization of the pedagogical process. The study concludes that the 5th year students focus on using a foreign language as a tool to satisfy their material goals, but it cannot say the same about the 2nd year students. It is recommended to review the system of professional trajectories of future teachers to eliminate the shortage of foreign language teachers at secondary schools.

Keywords: motivation, motive, future teachers, foreign language.

Введение. Несмотря на волну качественных изменений в образовании, главной проблемой остается отсутствие явного понимания путей обновления содержания в поле профессиональной подготовки будущих учителей, в частности подготовки будущих учителей иностранного языка.

С учетом трансформации современной образовательной практики проблема нехватки педагогических кадров является до сих пор актуальной. Наблюдается, что по окончании обучения на бакалавриате выпускники – учителя иностранного языка далеко не все идут работать в школу, поскольку отдают предпочтение международным компаниям, работе репетитором или же возможности уехать жить и работать в другой стране [4]. Это может привести к проблеме оттока лучшей молодежи из профессии. В связи с этим наш исследовательский интерес обуславливается следующими вопросами:

1. Каковы мотивационные ориентиры выпускников к будущей профессиональной педагогической деятельности в процессе последнего года обучения?

2. Насколько их ориентиры отличаются от ориентиров студентов, обучающихся на младших курсах?

Таким образом, **целью исследования** является определение доминирующих мотивов у учителей иностранного языка к их будущей профессиональной педагогической деятельности.

Теоретический анализ литературы. Изучение мотивации студентов к их будущей профессиональной подготовке, а также их ориентиров в процессе обучения иностранным языкам стало все больше привлекать интерес научно-педагогического сообщества.

Исследование мотивации и ее теоретическое осмысление обуславливают не только успех обучения студентов, но и их психологическое благополучие в академической среде [5]. Также мотивация является залогом подготовки качественного специалиста, обладающего всеми необходимыми навыками XXI в. [1].

Обзор научно-методической литературы и концептуальный анализ диагностирующих инструментов по теме исследования позволили разработать классификацию мотивов к изучению иностранного языка студентами. Данная классификация предоставляет возможность исследовать доминирующие ориентации студентов к будущей профессиональной педагогической деятельности [2].

Предложенная классификация разделена на следующие группы мотивов [3]:

- внутренние (личные ориентиры на самореализацию и потребность в выражении личного потенциала);
- внешние (ориентация на ценности, наполненные материальным смыслом);
- когнитивные (ориентация на формирование когнитивных ресурсов, необходимых для будущей профессиональной деятельности);
- перспективные (потребность в жизненном самоопределении);
- социальные (ориентация на профессиональное мастерство в целях содействия развитию общества);
- мотивы достижения успеха (ориентация на достижение профессионального успеха в будущем).

К каждой группе мотивов были разработаны показатели их сформированности.

В качестве основы для их систематизации были выбраны подходы, предлагаемые в следующих теориях – теории самоопределения Роберта Гарднера (Self-Determination Theory) и теории Золтана Дернеи «Мотивационная система Л2» (L2 Motivational Self System) [6, 7]. Данные теории предлагают внутренне согласованную структуру мотивации, систематически описывающую мотивационные ориентации студентов к их будущей профессиональной педагогической деятельности.

База исследования. В исследовании приняли участие 88 студентов 2 и 5 курсов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (иностраный (английский) язык и второй иностраный язык)», Института филологии и межкультурной коммуникации Казанского (Приволжского) федерального университета.

Методы исследования. Данное исследование опирается на теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе педагогической и методической литературы, контент-анализ программной и учебной документации. В качестве эмпирических методов были применены педагогический эксперимент и педагогическое наблюдение.

Исследование проводилось с учетом разработанного авторского листа самооценки с целью определения доминирующих ориентиров студентов к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Студентам предлагалось оценить себя согласно шкале Лайкерта, которая была преобразована из оригинального семибалльного формата шкалы АМТВ Роберта Гарднера, варьирующего утверждения от «полностью истинного» до «совсем неистинного».

Результаты исследования. Данное исследование включает количественные данные, полученные в результате опроса студентов и проанализированные с помощью статистической программы SPSS.

Основные результаты статистического анализа представлены в табл. 1 и 2, в которых показан ряд доминирующих мотивов у студентов – будущих учителей иностранного языка к их будущей профессиональной педагогической деятельности.

Таблица 1

Результаты дескриптивной статистики

Мотивы	Среднее значение		Среднеквадратическое отклонение	
	Студенты 2 курса	Студенты 5 курса	Студенты 2 курса	Студенты 5 курса
Внутренние	4,5	3,5	0,67	0,83
Внешние	3,8	3,8	0,67	1,07
Когнитивные	4,5	3,6	0,62	0,77
Перспективные	4,2	4,0	0,67	0,95
Социальные	3,5	3,3	0,89	1,03
Достижения успеха	4,3	3,8	0,82	0,87

Результаты кластерного анализа

Мотивы	Студенты 2 курса					Студенты 5 курса				
	Высокий (n = 21)	Средний (n = 14)	Низкий (n = 9)	F	Sig.	Высокий (n = 16)	Средний (n = 23)	Низкий (n = 5)	F	Sig.
Внутренние	4,60	3,55	2,45	37,5	0,000	4,40	3,10	2,25	29,7	0,000
Внешние	3,88	2,67	1,34	22,6	0,000	4,50	3,60	2,67	41,6	0,000
Когнитивные	4,55	3,48	2,34	20,3	0,000	4,45	2,80	2,40	44,3	0,000
Перспективные	4,60	3,41	2,15	56,8	0,000	4,48	3,36	2,29	36,2	0,000
Социальные	3,67	2,35	1,30	46,1	0,000	3,98	2,59	1,38	42,7	0,000
Достижения успеха	4,72	3,72	2,66	31,3	0,000	4,40	3,26	2,17	38,1	0,000

*n – число респондентов каждой группе, $p < .001$.

Результаты данной статистической обработки показали, что в среде студентов – будущих учителей иностранного языка 2 курса доминирующими мотивами стали мотивы достижения успеха (4,72), внутренние мотивы (4,60) и перспективные мотивы (4,60). Студенты 2 курса имеют интегративную связь между изучением иностранного языка и их будущей профессиональной деятельностью в качестве учителей. Это свидетельствует о том, что студенты не только сознательно активизируют волевые усилия с целью овладения коммуникативной компетенцией ради достижения успеха в учебной деятельности, но и видят перспективы от педагогической деятельности в целом.

Наглядно проследим изменения доминирующих мотивов у студентов – будущих учителей иностранного языка, обучающихся на 5 курсе. Исходя из полученных данных, можно определить, что студенты в большей степени инструментально настроены на получение педагогической квалификации с учетом ее внешних выгод. Значимыми для студентов 5 курса мотивами являются внешние (4,50), перспективные (4,48) и когнитивные (4,45) мотивы. Студенты рассматривают внешние мотивы как главные с целью реализации себя в будущей профессиональной деятельности. Было выявлено, что главным внешним мотивом является направленность на получение материального достатка: высокая заработная плата, работа в престижной компании, наличие конкурентного портфолио. Однако также важно, что студенты осознают необходимость приобретения знаний и формирования всех значимых компетенций в процессе обучения для того, чтобы стать хорошим специалистом.

В процессе обработки полученных данных было определено, что у студентов 2 и 5 курсов на последнем месте оказалась группа социальных мотивов. У студентов не прослеживается стремление занять лидирующие позиции среди однокурсников, коллег благодаря профессиональной квалификации. Это свидетельствует о том, что студенты не рассматривают высокий статус личности, одобрение или же авторитет как важное условие адаптации к будущей профессиональной деятельности. Возможно, для студентов важнее реализовать себя, раскрыть имеющиеся способности и таланты, чтобы достичь желаемых целей.

Сравнительный анализ результатов показывает, что студенты – будущие учителя 2 курса имеют интегративную мотивацию к получению своей будущей профессиональной деятельности в отличие от 5 курса. Это дает основание говорить

о том, что студенты-выпускники сформировали ряд необходимых компетенций, что позволяет им активно реализовывать себя в деятельности, приносящих материальные преимущества.

Таким образом, фундаментом проблемы утечки лучших из профессии по-прежнему является материальная составляющая, поскольку воплощение собственных потребностей требует материальных благ, а за ними следует удовлетворенность жизнью.

Перспективой исследования можно считать изучение психологического благополучия студентов в процессе их обучения в вузе и то, как оно влияет не только на личностную сферу студентов, но и их профессиональное самоопределение. Полагается, что чем выше уровень психического благополучия студентов, тем успешнее они в реализации себя на жизненном пути.

Заключение. Основные результаты заключаются в выявлении доминирующих мотивов будущих учителей иностранного языка к овладению ими будущей профессией. В результате анализа эмпирических данных выделены приоритетные группы мотивов для студентов старшего курса – внешние и перспективные мотивы. Данные группы мотивов обуславливают инструментальный тип мотивации студентов, что свидетельствует о выявлении ориентации на внешние преимущества от организации педагогического процесса. Таким образом, студенты старшего курса в отличие от младшего курса ориентированы на использование иностранного языка как инструмента с целью удовлетворения своих материально-практических и утилитарных целей.

Литература

1. Ахмадова З.М. Формирование мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов / З.М. Ахмадова, Р.А. Кучмезов, А.И. Яндиева // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 76 (4). – С. 15–18.
2. Литвиненко Е.В. Мотивационное анкетирование: основные принципы и этапы / Е.В. Литвиненко, Л.Л. Салехова // *Педагогическое образование: новые вызовы и цели: сборник научных трудов VII Международного форума по педагогическому образованию*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – Ч. IV. – С. 285–294.
3. Салехова Л.Л. Ведущие мотивы к изучению английского языка студентов – будущих педагогов и практикующих учителей иностранного языка / Л.Л. Салехова, Е.В. Литвиненко // *Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук*. – 2022. – № 2. – С. 288–294.
4. Харисова И.Г. Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства / И.Г. Харисова // *Science for Education Today*. – 2021. – Т. 11. – № 5. – С. 7–25.
5. Csizer K. Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior / K. Csizer, Z. Dörnyei // *Language Learning*. – 2005. – No. 55. – P. 613–659. – URL: <https://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x>.
6. Dörnyei Z. Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications / Z. Dörnyei // *Attitudes, orientations and motivations in language learning / ed. by Z. Dörnyei*. – Oxford: Blackwell, 2003. – P. 3–32.
7. Gardner R.C. Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation / R.C. Gardner. – London: Edward Arnold, 1985.

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО СТИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье определены существующие проблемы современной системы повышения квалификации педагогических работников. Выявлено противоречие между требованиями к профессиональным компетенциям педагога, которые обозначены в профессиональном стандарте, в основных показателях национального проекта «Образование», в постоянно эволюционирующих федеральных государственных образовательных стандартах и несовершенством используемого технологического инструментария по формированию внутренней и внешней мотивации к совершенствованию своих профессиональных качеств. Для решения обозначенной проблемы позиционирован творческий стиль деятельности педагога, который мы рассматриваем как базовый компонент профессиональной культуры педагога, позволяющий педагогу не только успешно выполнять свои профессиональные обязанности, но и развивать свои личностные качества, способствующие выходу за рамки традиционных методов обучения, находить более эффективные способы организации образовательного процесса. В связи с этим мы считаем необходимым выявить и обосновать приемы формирования мотивационной готовности педагога к развитию творческого стиля деятельности в системе дополнительного профессионального образования, что и стало целью данного исследования. Для достижения поставленной цели нами было проведено теоретическое исследование психолого-педагогической литературы и проанализирован опыт Воронежского государственного педагогического университета в данном направлении. По итогам проделанной работы обозначены условия развития мотивационной готовности педагога к развитию творческого стиля деятельности посредством внедрения в систему дополнительного профессионального образования ряда образовательных событий и программ, направленных на формирование внутренней и внешней мотивации для саморазвития и самообразования педагога, способствующих развитию творческого стиля деятельности. Определены дальнейшие этапы разработки технологического инструментария и педагогические условия развития творческого стиля деятельности в системе дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: мотивационная готовность педагога, творческий стиль деятельности, дополнительное профессиональное образование.

*A.Yu. Logvinenko, Assistant,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russia*

MOTIVATIONAL READINESS OF A TEACHER AS A CONDITION FOR THE DEVELOPMENT OF A CREATIVE STYLE OF ACTIVITY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. The article identifies the current issues with the current system of professional development for teaching staff. There is a contradiction between the expectations for teachers' professional competencies, as outlined in the professional standards, the main objectives of the national "Education" project, the ever-changing Federal State Educational Standards, and the lack of effec-

tive tools for creating internal and external incentives to improve their skills. To solve this problem, we need to focus on the creative style of teaching, which we see as a crucial component of a teacher's professional culture. This allows teachers not only to fulfill their professional duties successfully, but also to develop their personal qualities and find more effective methods to organize the learning process. In this regard, it is important to identify and develop methods for motivating teachers to adopt a creative approach in their teaching. This is the goal of our research. We aim to identify the most effective strategies for encouraging teachers to embrace a more innovative and creative approach to their work. To achieve this goal, we conducted a theoretical study of psychological and pedagogical literature and analyzed the experience of Voronezh State Pedagogical University in this area. Based on the results of our work, we identified the conditions for developing a teacher's motivation and readiness to develop a creative approach to teaching through the introduction of a number of educational activities and programs into the system of additional professional training. These activities and programs aim to foster both internal and external motivations for teachers' self-development and self-education, which contribute to the development of their creative style of teaching. We also determined the further stages of developing technological tools and pedagogical approaches to support the development of this style in the system of professional development.

Keywords: *motivational readiness of a teacher, creative style of activity, additional professional education.*

На современном этапе к педагогам предъявляются все более высокие требования, которые связаны с эволюцией стандартов всех уровней образования [8, 9, 10]. В связи с этим специалистам, которые работают с детьми нужно постоянно искать варианты совершенствования своей деятельности. В рамках данного контекста особую значимость приобретает творческий стиль деятельности педагога (далее – ТСДП), поскольку он позволяет выйти за рамки стандартных методов обучения и обнаружить более результативные способы организации образовательного процесса. ТСДП является базовым компонентом профессиональной культуры педагога, который позволяет педагогическому работнику не только качественно выполнять свои непосредственные профессиональные обязанности, развивая при этом свои личностные качества.

К понятию «творческий стиль деятельности педагога» мы уже обращались, в рамках своих исследований, и нами было выведено определение данного термина. Так, под ТСДП мы понимаем «комплекс способов и практик, способствующих выходу учителя за пределы нормативной педагогической деятельности, обогащающих ее оригинальными, нестандартными педагогическими решениями, находками, открытиями» [4].

ТСДП рассматривается нами как подход в обучении и воспитании в ходе образовательного процесса, который основан на учете индивидуальности ученика, поощрении его творческих способностей и самостоятельности в обучении. Данный стиль деятельности педагога предполагает использование нетривиальных методов обучения, нацеленных на погружение обучающегося в познавательный и образовательный процесс, в том числе и посредством информационных технологий. Также он предполагает создание благоприятной психологической атмосферы, нацелен на поощрение проявления творчества и креативности, а также самостоятельности обучающихся. Кроме того, как пишет И.П. Калошина [3], педагог, владеющий творческим стилем деятельности, способен не только

эффективно применять уже известные практики, но и разрабатывать собственные. При этом он будет полагаться и учитывать индивидуальные особенности контингента обучающихся, с кем он работает, специфику конкретной образовательной организации, а также запрос, на который направлено решение конкретной задачи. Также творческий стиль деятельности предполагает постоянное саморазвитие и самосовершенствование знаний, умений и навыков педагога, его готовность к принятию новых идей и подходов, умение целостно оценивать свою работу и находить пути для ее совершенствования.

Особое значение развитие ТСДП имеет в рамках дополнительного профессионального образования (далее – ДПО), поскольку данный вид образования позволяет посредством развитие творческих способностей педагогических работников стимулировать и интерес к получению новых компетенций, которые будут им необходимы в процессе их педагогической деятельности.

Творческий подход будет эффективным только в том случае, когда для этого будут созданы определенные условия и благоприятная образовательная среда, где слушатели программ повышения квалификации смогут почувствовать себя комфортно для того, чтобы у них появилось желание и мотивация выходить за рамки стандартной процедуры обучения. Поэтому специалистам (методистам, профессорско-преподавательскому составу и др.) системы дополнительного профессионального образования очень важно понимание механизмов мотивации и способов стимулирования творческого мышления. Данное условие будет осуществлено, если вышеобозначенный специалист будет понимать принцип построения эффективного обучения на основе взаимодействия педагогики с другими дисциплинами, включая психологию. Именно понимая данный базис, в рамках организации образовательного процесса, специалист будет знать, понимать и учитывать психологические, андрагогические и индивидуальные особенности обучающихся педагогов, имеющиеся знания и умения, а также понимать то, что им будет наиболее интересным, в рамках изучения определенной темы [12]. Все это будет способствовать повышению мотивации педагогических работников к профессиональному самосовершенствованию, что, в свою очередь, поможет создать оптимальные условия для обучения, обеспечить эффективное усвоение знаний, развитие умений, формирование профессиональных навыков и профессионально значимых качеств и, как следствие, развитие ТСДП.

Как отмечает Е.В. Баранова [1], отличительной особенностью ДПО является то, что оно ориентировано на самостоятельную работу, на готовность педагогических работников использовать творческий подход при решении проблемных образовательных ситуаций, на развитие навыков самообразования, критического мышления и способности к анализу и самоанализу. Это все очень важно в условиях современного, быстро меняющегося мира, где уметь адаптироваться к новым условиям, а также самостоятельно добывать новые знания для того, чтобы совершенствоваться в профессиональной деятельности.

Если анализировать специфику творческого стиля деятельности педагога в системе дополнительного профессионального образования, то необходимо рассмотреть следующие особенности, на которых он основывается.

В первую очередь творческий стиль деятельности педагога может раскрыться через гибкость образовательной программы. Так, за счет комбинирования вариативных модулей дополнительных профессиональных программ педагог может создать наиболее эффективный формат обучения, который, как указывает Д.Б. Богоявленская, поможет раскрыть ему свои творческие способности в рамках выбранного направления, так как дополнительное профессиональное образование подразумевает постоянное и систематическое обновление информации и знаний, что стимулирует педагогов к постоянному развитию и творческому поиску новых решений [2].

Также важно то, что именно в рамках дополнительного профессионального образования возможно изучение определенной темы сквозь призму различных дисциплин, что будет помогать формировать у учителей или других педагогических работников комплексный и разносторонний взгляд на одну и ту же проблему. Для обмена опытом и знаниями могут помочь консультации со специалистами из разных областей, курирующим определенные специальности в рамках одной или нескольких образовательных организаций.

Еще одной отличительной особенностью является практико-ориентированность ДПО, в отличие от других ступеней образования. Данный вид образования выбирают осознанно и нуждаются не только в теоретических знаниях, но и практических умениях. Поэтому особое значение приобретает индивидуальный подход к обучению, который невозможно осуществить без творческого подхода, позволяющего педагогам уже в своей практике адаптировать образовательный процесс под каждого обучающегося, учитывая их особенности и интересы. В данном аспекте педагог, получающий образовательную услугу в системе ДПО, имеет возможность проявить свою инициативу, самостоятельность и креативность через реализацию своих идей в образовательных проектах, что помогает сделать процесс обучения более эффективным.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие ТСДП в рамках дополнительного профессионального образования основывается на гибкости образовательной программы, постоянном обновлении знаний, междисциплинарности, практико-ориентированном подходе, индивидуальном подходе к обучению, поддержке инициативы и самостоятельности. Все эти особенности способствуют более эффективному процессу обучения в системе дополнительного образования и требуют от педагогов творческого стиля, креативности и желания нестандартно реализовывать образовательный процесс.

Важной при этом является мотивационная готовность педагога как один из ключевых факторов, определяющих его состоятельность в педагогической деятельности в целом и в развитии ТСДП в частности. Мотивационная готовность педагогов, по мнению В.Ф. Моргун, представляет собой совокупность внутренних и внешних мотивов, которые способствуют успешному овладению и реализации инновационной деятельности [7].

Используя теоретический анализ структурных компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности по А. Маслоу (мотивацион-

ный, эмоционально-волевой, познавательный, операциональный и организаторско-коммуникативный компоненты), можно сделать вывод, что именно мотивация обуславливает как результативность и качество профессиональной деятельности педагога, так и его стремление к усовершенствованию этой деятельности [6]. Мотивационный компонент демонстрирует осознанное отношение педагога к потребности организации образовательного процесса, указывает на устойчивый интерес личности к педагогической деятельности, готовность ее совершенствовать. Поэтому мы можем сделать вывод, что мотивационная готовность педагога – это состояние, при котором педагог осознает необходимость и важность своей профессиональной деятельности, имеет стремление к саморазвитию и самосовершенствованию, а также обладает внутренней потребностью в достижении успеха в своей работе.

Для того чтобы педагог пришел к данному состоянию, как считает В.Ф. Моргун [7], должны быть созданы определенные условия, способствующие мотивации педагогов к самообразованию и саморазвитию которые будут выражаться в желании развивать ТСДП в системе ДПО. Так, для педагогов целесообразно организовать поощрения за активное участие в образовательных семинарах, семинарах-практикумах, тренингах, конференциях, в рамках которых учителя повышают свои компетенции. Также педагоги могут принимать участие в конкурсах профессионального мастерства для того, чтобы закреплять навыки, полученные на практике и обмениваться опытом с коллегами. По итогам участия в вышеобозначенных образовательных мероприятиях, проводимых на базе Воронежского государственного педагогического университета, педагогические работники получают соответствующий документ (сертификат участника, свидетельство докладчика, диплом победителя и др.), который засчитывается педагогу как во внутренней рейтинговой системе в образовательной организации, так и при заполнении камеральной ведомости для получения или подтверждения категории. А более эффективные педагоги приглашаются для проведения мастер-классов с целью диссеминации своего педагогического опыта, что отвечает потребностям внутренней и внешней мотивации.

Помимо вышеперечисленного, как пишет Х. Хекхаузен [13], для формирования мотивационной готовности педагогов, как условия развития ТСДП, необходимо предоставлять им возможность участвовать в разработке образовательных программ и выборе методов обучения в своей работе. Обеспечивать им доступ к современным образовательным технологиям и методикам и своевременно знакомить их с новыми технологиями, которые будут содействовать повышению результативности обучения. Очень важно своевременно оценивать результаты работы педагогов и отмечать их достижения. Это поможет им почувствовать свою значимость и поднимет им мотивацию для дальнейшего профессионального развития. В данном направлении в Воронежском государственном педагогическом университете на базе Центра непрерывного совершенствования профессионального мастерства педагогических работников (далее – Центр) создано профессиональное онлайн-сообщество, где педагоги города и области могут разместить свои запросы и предложения. Сотрудники Центра находятся в тесном

взаимодействии с управленческим персоналом образовательных организаций и в соответствии с запросом дошкольных, школьных и учреждений дополнительного образования совместно с профессорско-преподавательским составом университета разрабатывают соответствующие программы.

Таким образом, необходимо отметить, что мотивационная готовность педагога представляет собой важное условие для развития ТСДП. Замотивированность педагога будет повышать результативность и эффективность его обучения в системе ДПО, а применение ТСДП будет содействовать установлению деятельной жизненной позиции у педагога и его учеников. Ввиду этого в системе ДПО необходимо создать условия для возникновения и развития мотивационной готовности, которая позволит педагогам успешно самореализовываться в профессии через применение ТСДП в своей работе.

УДК 378.1

*А.С. Львова, доктор педагогических наук, профессор,
О.А. Любченко, кандидат педагогических наук, доцент,
Ю.А. Серебренникова, кандидат педагогических наук, доцент,
Московский городской педагогический университет,
г. Москва, Россия*

НЕЗАВИСИМАЯ ОЦЕНКА ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

***Аннотация. Проблема исследования.** Учитывая социально-экономические изменения, происходящие в нашей стране, мы сталкиваемся с необходимостью модернизации образования и пересмотра методов оценки профессиональной квалификации педагогов. Одним из основных приоритетов в образовательной политике государства является повышение уровня подготовки будущих учителей начальных классов. Ведущим средством реализации данного направления является независимая оценка компетенций в повышении качества подготовки учителей начальных классов и их готовности к профессиональной деятельности. Авторы статьи анализируют важность данного вопроса в контексте современного образования и требований, предъявляемых к учителям. Особое внимание в создании современной модели образовательного процесса уделяется практической подготовке будущих педагогов, направленной на освоение профессиональных навыков обучающимися и их взаимодействие с профессиональным сообществом. Развитие системы независимой оценки общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей предполагает создание широкого спектра новых инструментов и специальных процедур для оценки профессиональных компетенций будущих педагогов. Отмечается, что такая оценка должна быть объективной, достоверной и направленной на развитие профессионального мастерства студентов. **Цель исследования:** одним из ключевых моментов статьи является обсуждение роли независимой оценки компетенций в повышении качества подготовки учителей начальных классов и их готовности к профессиональной деятельности. В статье представлен опыт Института педагогики и психологии образования Московского государственного педагогического университета в проведении процедуры независимой оценки общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов. **Методы исследования:** в основе исследования лежал теоретический анализ предмета, который позволил проанализировать существующие концепции и подходы к независимой оценке и сертификации квалификаций*

в национальной системе. Также был проведен анализ национальной системы, как целостной структуры, для выявления основных факторов, влияющих на процесс оценки и сертификации квалификаций. Обобщая результаты исследования, можно сделать выводы о преимуществах и недостатках нынешней системы, а также предложить варианты ее совершенствования с целью лучшего качества независимой оценки и сертификации в педагогической области. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования могут быть использованы при проектировании аттестационных процедур в педагогических вузах по программам подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: независимая оценка квалификаций в педагогической сфере деятельности, управление деятельностью оценки профессиональных компетенций, образовательная программа, сертификация, диагностика освоенных компетенций.

*A.S. Lvova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
O.A. Lyubchenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Yu.A. Serebrennikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Moscow City Pedagogical University,
Moscow, Russia*

INDEPENDENT ASSESSMENT OF THE GENERAL PROFESSIONAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Abstract. The problem of research. Taking into account the socio-economic changes that are taking place in our country, we are faced with the need to modernize education and revise the methods of assessing the professional qualifications of teachers. One of the main priorities in the state's educational policy is to improve the level of training of future primary school teachers. The leading means of implementing this direction is an independent assessment of competencies in improving the quality of primary school teachers' training and their readiness for professional activity. The authors of the article analyze the importance of this issue in the context of modern education and the requirements imposed on teachers. Special attention in creating a modern model of the educational process is paid to the practical training of future teachers aimed at mastering professional skills by students and their interaction with the professional community. The creation of an independent system for evaluating the general professional and professional competencies of future teachers requires the development of a wide range of new tools and special procedures for evaluating the professional competencies of future teachers. **The purpose of the study:** one of the key points of the article is the discussion of the role of independent assessment of competencies in improving the quality of primary school teachers' training and their readiness for professional activity. The article presents the experience of the Institute of Pedagogy and Psychology of Education of the Moscow State Pedagogical University in conducting an independent assessment of the general professional and professional competencies of future primary school teachers. **Research methods:** the research was based on a theoretical analysis of the subject, which allowed us to analyze existing concepts and approaches to the independent assessment and certification of qualifications in the national system. An analysis of the national system as an integrated structure was also carried out to identify the main factors influencing the process of assessment and certification of qualifications. Summarizing the results of the study, it is possible to draw conclusions about the advantages and disadvantages of the current system, as well as to suggest ways to improve it in order to improve the quality of independent assessment and certification in the pedagogical field. **Conclusions and recommendations.** The results of the study can be used in the design of certification procedures in pedagogical universities for primary school teacher training programs.

***Keywords:** independent assessment of qualifications in the pedagogical field of activity, management of professional competence assessment activities, educational program, certification, diagnostics of acquired competencies.*

Образование является одним из ключевых факторов развития общества. Качество образования напрямую зависит от уровня подготовки педагогов. С учетом социально-экономических изменений, которые происходят в нашей стране, мы сталкиваемся с необходимостью модернизации образования и пересмотра методов оценки профессиональной квалификации педагогов. Будущие учителя должны обладать широким спектром знаний и умений, гибкими навыками и востребованным в перспективе набором компетенций общепрофессиональной и профессиональной направленности. Наряду с традиционными для высшей школы видами и формами аттестации, которые проводятся в соответствии с рабочими программами, фондами оценочных средств и разрабатываются руководителями образовательных программ, преподавательским составом, реализующим образовательный процесс, в Московском городском педагогическом университете на протяжении семи лет реализуется независимая оценка компетенций студентов, в том числе и будущих учителей начальной школы. Обеспечение «независимости» обнаруживает необходимость отстранения от процесса разработки контрольно-измерительных материалов и организации оценочной деятельности профессорско-преподавательского состава, непосредственно задействованного в обучении студентов: проведении занятий, практик, текущей и промежуточной аттестации. В этих целях университетом создано отдельное структурное подразделение, напрямую подчиняющееся ректорату, – Центр независимой оценки компетенций студентов [1].

На базе Центра студенты, обучающиеся по программам подготовки учителей начальных классов, со второго по выпускной курс ежегодно принимают участие в независимой оценке. Важно отметить, подобное участие является элементом содержания образовательной программы бакалавриата, что обеспечивает студентам системность и необходимость прохождения этапов независимой оценки. Результат этапов независимой оценки фиксируется в личном кабинете студента и доводится до института, реализующего программы подготовки будущих учителей начальных классов. Качественная и количественная фиксация результатов независимой оценки выражает индивидуальный образовательный результат студента в сравнении со средними значениями по университету.

Для студента результат независимой оценки является мотивирующим фактором рефлексии собственной образовательной деятельности и навигатором в построении индивидуальной траектории профессионального роста. Для руководителя образовательной программы результат независимой оценки является одной из причин актуализации содержания учебных курсов и практик, трансформации технологий обучения и пересмотра фонда оценочных средств аттестации студентов. Не обходит стороной процедура независимой оценки профессиональное сообщество, которое имеет возможность при отборе соискателей на должность учителя начальных классов, с одной стороны, принимать непосредствен-

ное участие в процедурах оценивания, а, с другой стороны, при желании соискателя, ознакомиться с его оценочным результатом. В дополнении к диплому бакалавра результат независимой оценки позволяет работодателю увидеть набор общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми владеет студент и на каком уровне [1].

В настоящее время независимая оценка компетенций студентов прошла все этапы апробации и функционирует в утвержденных на уровне Ученого совета университета двух форматах: оценка общеобразовательных компетенций – в рамках промежуточной аттестации по модулю «Психолого-педагогический»; оценка профессиональных компетенций студентов – в рамках иных процедур оценивания [2].

Единые подходы к проведению форматов независимой оценки отвечают на три ключевых вопроса: «Что оценивается?», «Как оценивается?», «Кем оценивается?»

Оценка общепрофессиональных компетенций студентов в рамках модульного экзамена предполагает контроль ключевых психолого-педагогических знаний, умений и навыков, полученных студентами при изучении дисциплин и прохождении практик модуля «Психолого-педагогический». С целью оценки профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов в рамках процедур независимой оценки поводится контроль предметных (по русскому языку) знаний, умений и навыков, а также ключевых компетентностей, которые составляют основу методической подготовки учителя.

Ответ на второй вопрос характеризует организацию оценочной деятельности и контрольно-измерительный материал (КИМ). Оценка общепрофессиональных компетенций по модулю «Психолого-педагогический» проводится в два этапа: тестирование и защита образовательного продукта. КИМ тестирования представляет собой решение кейсовой ситуации по закрытым тестовым заданиям, которые направлены на выявление у студентов знаний, умений как индикаторов общепрофессиональных компетенций. Содержание кейсовой ситуации и тестовые вопросы охватывает десять учебных дисциплин модуля: педагогика, психология, информационные и телекоммуникационные технологии в образовании, возрастная педагогическая психология, специальное и инклюзивное образование, образовательное право, проектирование и организация основного и дополнительного образования, контроль и оценка качества образования, технологии профессиональной коммуникации и сценическое мастерство педагога, московская система образования. Сформированные в рамках модуля «Психолого-педагогический» умения и навыки оцениваются экзаменационной комиссией в процессе защиты будущим учителем начальных классов образовательного продукта. Образовательный продукт представлял собой студенческую разработку, выполненную в процессе изучения дисциплин модуля и/или прохождения им практик (ознакомительной, психолого-педагогической, социальной). Приведем примеры образовательных продуктов: психолого-педагогическая характеристика ребенка, сценарий урока в Московской электронной школе, дополнитель-

ная общеразвивающая программа, конспект внеурочного мероприятия, видеовизитка, чек-лист вовлечения обучающихся в городские проекты Москвы, правовой анализ конфликтной или управленческой ситуации, образовательный медиаресурс, конспект внеурочного мероприятия для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Оценка профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов проводится также с использованием в качестве КИМ-тестов, кейсов и деятельностных/интерактивных инструментов в рамках следующих этапов процедуры: диагностика предметных знаний по русскому языку, решение кейсов на взаимодействие участников образовательных отношений, разработка электронного обучающего материала в Московской электронной школе, демонстрация модельного учебного занятия, подготовка резюме и собеседование с работодателем.

Третий вопрос – «Кем оценивается?» – определил единообразие в определении оценочных комиссий для всех форматов и этапов независимой оценки. Для проведения независимой аттестации по модулю «Психолого-педагогический» применяется система автоматизированной проверки тестовых заданий, а на этапе защиты образовательного продукта работает экспертная комиссия, в состав которой входят два преподавателя университета и представитель работодателя. При это важно отметить, что от профессорско-преподавательского состава в комиссию включаются доценты и профессора, которые не были задействованы в обеспечении образовательного процесса по дисциплинам и практикам модуля для студентов, проходящих аттестацию. При оценке профессиональных компетенций также выдерживается автоматическая проверка тестовых заданий и экспертная работа оценочных комиссий с привлечением работодателей [3].

Единые подходы к независимой оценке компетенций студентов также обеспечивает общая для всех этапов и форматов уровневая система распределения результата и балльная шкала. Приведем пример, уровневого диапазона и процент освоенных и продемонстрированных студентом знаний, умений и навыков как индикаторов компетенций: ниже базового (0–49 %), базовый (50–69 %), высокий (70–84 %), экспертный (85–100 %).

Обобщенный, сгенерированный по всем этапам независимой оценки компетенций студентов результат позволяет на конец учебного года выявлять зоны «успеха» (процент выполнения заданий более 65 %) и зоны «развития» (процент выполнения заданий ниже 65 %) будущего учителя начальных классов.

Приведем в качестве примера данные за 2022/2023 уч. г. В зону «успеха» будущего учителя начальных классов вошли такие предметные области, как «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании», «Педагогика», «Проектирование и организация основного и дополнительного образования». Например, по дисциплине «Информационные и телекоммуникационные технологии в образовании» студенты продемонстрировали знание состава, функций и возможностей использования ИКТ в профессиональной деятельности на 74 %, знание основ применения образовательных технологий, в том числе

в условиях инклюзивного образовательного процесса, на 75 %, умение использовать ИКТ в научно-исследовательской работе и собственной профессиональной деятельности на 68 %.

В зону «развития» будущего учителя начальных классов вошла предметная область «Специальное и инклюзивное образование», по которой процент успешного выполнения заданий составляет 47 %, что соответствует уровню ниже базового. Также к зоне «развития» мы относим базовый уровень, не достигший в своем процентном измерении порог в 65 %. Такими предметными областями стали «Технологии профессиональной коммуникации и сценическое мастерство педагога» (51 %), «Психология» (59 %), «Возрастная и педагогическая психология» (60 %), «Контроль и оценка качества образования» (60 %), «Московская система образования» (61 %), «Образовательное право» (62 %).

Например, по дисциплине «Специальное и инклюзивное образование» будущие учителя начальных классов не смогли продемонстрировать умение выстраивать конструктивное общение с коллегами и родителями по вопросам индивидуализации образовательного процесса; по дисциплине «Возрастная и педагогическая психология» выявлено отсутствие умения студентов соотносить виды адресной помощи с индивидуальными образовательными потребностями обучающихся [2].

Особо значимым результатом независимой оценки компетенций стал для руководителей образовательных программ подготовки учителя начальных классов обобщенный результат модельного занятия, который показал следующие направления актуализации содержания профессиональной подготовки студентов в части методических модулей:

- межпредметность;
- связь темы (предмета) с практическим применением в жизни и формирование у младших школьников самостоятельных способов практического применения полученных знаний в жизни);
- информационная среда урока, которая должна содержать дополнительные материалы: электронные библиотеки, базы данных, ссылки на интернет-публикации, электронные средства обратной связи (тесты, опросники, задания, позволяющие конструировать собственный контент обучающимися);
- разнообразие форм, применяемых на уроке (не менее четырех), одна из которых направлена на обсуждение и практическое применение полученных знаний);
- взаимодействие с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, которое предполагает понимание различных особенностей этой категории обучающихся и способов взаимодействия с ними в рамках образовательной деятельности;
- качество публичного выступления (лаконичность формулировок, наличие аргументов и убедительность, отсутствие речевых ошибок, владение техниками невербального влияния на обучающихся);

– завершение занятия с применением приемов обратной связи и рефлексии, мотивационного компонента, способствующего осознанию младшим школьником полученных на уроке знаний, умений, навыков;

– внешний вид учителя на уроке в сочетании с общепринятыми нормами делового стиля [2].

Организация деятельности представленной независимой оценки общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей, проводимой профессионалами (в том числе потенциальными работодателями), которые не связаны с учебным процессом и не имеют личной заинтересованности в результатах оценки, особенно актуальна для подготовки высококвалифицированных специалистов в Институте педагогики и психологии образования Московского государственного педагогического университета.

Институт педагогики и психологии образования на протяжении многих лет активно работает над внедрением инновационных моделей обучения, которые направлены на всестороннее развитие студентов и помощь им в профессиональном самоопределении. Это позволяет студентам сформировать уникальный набор компетенций, что делает их конкурентоспособными на рынке труда.

Университет учитывает быстро меняющиеся условия современного информационного общества, которое требует от учителей постоянного обновления знаний и навыков. Поэтому возникает необходимость внедрения гибких образовательных программ, которые позволяют студентам адаптироваться к новым условиям и выбирать оптимальные образовательные и профессиональные маршруты. Сформированный набор компетенций становится частью репутационного капитала личности и инструментом для самореализации в различных областях профессиональной деятельности. В Институте педагогики и психологии образования образовательный процесс реализуется в условиях максимальной академической мобильности по модели «2+2(3)», озвученной В.В. Путиным в послании Федеральному Собранию в январе 2020 г. Такая модель обучения создает благоприятные условия для личностного развития студентов и отвечает запросам общества на подготовку конкурентоспособных будущих педагогов. Она основана на системно-модульном подходе к организации учебного процесса, который структурирует программу путем выделения модулей, соотносящихся с универсальными и общепрофессиональными навыками.

Организационная модель «2+2(3)» предоставляет студентам бакалавриата возможность изменения образовательной траектории в процессе обучения. Программа обучения включает базовую фундаментальную часть содержания образования, общую для укрупненной группы образовательных программ, и профессионально-ориентированную часть, связанную с конкретной направленностью (профилем) содержания образования.

Технология подготовки педагогов по модели «2+2(3)» представляет собой процесс, где акцент делается на два ключевых компонента: на академическую и на практическую подготовку. Первые два года обучения посвящены формированию фундаментальных и общепрофессиональных компетенций. Оставшиеся

срок обучения отводится на специализированную подготовку по выбранному студентом профилю обучения.

Системно-модульный подход лежит в основе модели «2+2(3)» и структурирует образовательную программу через выделение модулей, связанных с универсальными и общепрофессиональными навыками. Этот подход включает в себя разработку учебной программы на модульной основе, где четко определены академические и практические модули, а также обязательные и вариативные.

Инвариантные академические модули включают гуманитарные науки, психолого-педагогические дисциплины, современные проблемы естественных наук и математики, а также основы научно-исследовательской и проектной деятельности.

Предпрофильные модули, представляющие собой вариативную часть программы, включены в учебный план первых двух лет обучения. Их цель заключается в ознакомлении студентов с различными профилями, между которыми они могут сделать выбор. К примеру, модуль «Естественно-научные основы начального образования» является предпрофильным для программы «Начальное образование», а модуль «Естественно-научные основы психологии образования» – для профиля «Психология образования». Студенты изучают предпрофильные модули в течение первых четырех семестров. В конце второго курса они проходят аттестацию в формате предпрофильного экзамена и получают возможность перейти на практическую образовательную программу на рейтинговой основе.

В Институте педагогики и психологии образования модель обучения «2+2(3)» внедряется в программы пятилетнего бакалавриата. В рамках этой модели студенты осваивают два профиля, например, «Начальное образование, русский язык», «Начальное образование, иностранный язык», «Дошкольное образование, начальное образование», «Проектирование образовательных программ, начальное образование» и др. Это позволяет студентам получить более широкий спектр знаний и навыков перед определением своего направления обучения.

В рамках пилотной апробации модели студентам предоставляется возможность изменить свою образовательную траекторию в процессе обучения. После первого семестра они могут выбрать из предложенных программ ту, которую хотели бы продолжить. Для помощи в профессиональной ориентации студентам предлагаются вариативные дисциплины, связанные с актуальными проблемами выбранных профилей.

Инвариантный учебный блок включает в себя базовые гуманитарные и психолого-педагогические модули. В первые два года обучения студенты изучают базовые модули и начинают осваивать модули выбранного профиля. Объем профильного модуля меньше базового, что позволяет студенту при необходимости изменить профиль обучения с минимальными трудностями.

В ходе апробации модели «2+2(3)» студенты первого курса получают сопровождение тьюторами. Основная их задача состоит в оказании помощи студентам в выборе направления обучения, ориентации в предлагаемых образовательных траекториях, выявлении образовательных дефицитов и выборе способов их устранения с помощью элективных модулей и вариативных курсов.

Параллельно с изучением профессиональных модулей ежегодно студенты проходят независимую оценку формируемых общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которая предполагает широкий спектр инструментов и специальных процедур для оценки профессиональных компетенций будущих педагогов. Следует отметить, что при этом делается акцент объективности, достоверности оценки, направленной на развитие профессионального мастерства студентов.

Таким образом, такая современная модель образовательного процесса как модульное построение учебного процесса со встроенной практической стажировкой в образовательных учреждениях и независимая оценка общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущих учителей начальных классов играет важную роль в подготовке высококвалифицированных специалистов. Данный подход помогает выявить слабые места в подготовке студентов, стимулирует их к саморазвитию и повышает ответственность за свою работу, а результаты независимой оценки могут использоваться при приеме на работу новых специалистов.

Литература

1. Айгунова О.А. Видеозанятие как инструмент оценки профессиональных педагогических компетенций студентов / О.А. Айгунова, М.П. Гукасова, Т.А. Никитина // Сборник тезисов Большой конференции МГПУ (Москва, 28–30 июня 2023 г.): в 3 т. – М.: Парадигма, 2023. – Т. 2. – С. 76–79. – EDN: DUPTHY.

2. Айгунова О.А. Независимая оценка компетенций студентов педагогических направлений / О.А. Айгунова, П.Л. Лепе, Т.А. Никитина // Сборник практик МГПУ в области оценки качества образования. Проект «Комплексная система оценивания образовательных результатов». – М.: Парадигма, 2023. – С. 31–50. – EDN: AYRBUP.

3. Геворкян Е.Н. Инновационные подходы к построению практики подготовки будущих педагогов в учебном подразделении университета / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, А.С. Львова // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении (80-летию Российской академии образования посвящается). – М.: Экон-Информ, 2022. – С. 269–279. – EDN: ZHHWNT.

4. Любченко О.А. Модель образовательного процесса по программам бакалавриата 2+2 / О.А. Любченко, Ю.А. Серебренникова, А.П. Каитов // Образование, профессиональное развитие и сохранение здоровья учителя в XXI в.: сборник научных трудов VIII Международного форума по педагогическому образованию (Казань, 25–27 мая 2022 г.). – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2022. – Ч. I. – С. 268–274. – EDN: WEHBDP.

УДК 378.1

*Лю Вэйжань, аспирант,
Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова,
г. Улан-Удэ, Россия*

ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ КАК МЕЖДИСЦИПЛИНАРНАЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ПРОБЛЕМА

Аннотация. Современная исследовательская деятельность предусматривает взаимодействие ученых, представляющих различные научные дисциплины, в изучении одного

и того же объекта. Междисциплинарные подходы и междисциплинарные исследования представляют постнеклассическую парадигму современного научного знания. Актуальной научно-педагогической задачей в контексте интернационализации становится разработка форм и методов эффективного обучения иностранных студентов в вузах Китая. В данной статье на основе ретроспективного анализа педагогической деятельности обсуждается междисциплинарная исследовательская проблема – обучение китайскому языку иностранных студентов в вузах Китая.

Ключевые слова: междисциплинарное исследование, обучение китайскому языку, иностранные студенты, китайский язык +, цифровые технологии.

*Liu Weiran, Graduate Student,
Dorzhii Banzarov State University
Ulan-Ude, Russia*

TEACHING CHINESE TO FOREIGN STUDENTS AS AN INTERDISCIPLINARY RESEARCH PROBLEM

Abstract. *Modern research activity provides for the interaction of scientists representing different scientific disciplines in the study of the same object. Interdisciplinary approaches and interdisciplinary research represent the post-nonclassical paradigm of modern scientific knowledge. The actual scientific and pedagogical task in the context of internationalization is the development of forms and methods of effective education of foreign students in universities in China. In this paper, based on the retrospective analysis of pedagogical activity, we discuss the interdisciplinary research problem of teaching Chinese to foreign students in Chinese universities.*

Keywords: *interdisciplinary research, Chinese language teaching, international students, Chinese +, digital technology.*

Введение. Междисциплинарные исследования являются одной из горячих точек в дискуссии о научном методе. Точно так же, как каждый человек является независимой личностью с независимыми мыслями и личностями, благодаря общению между людьми часто можно вызвать новое вдохновение, приобрести новые знания и навыки, а также расширить свои горизонты и способы мышления, чтобы добиться постоянного прогресса. Это процесс взаимного продвижения. То же самое верно и для различных дисциплин. Междисциплинарные исследования, как следует из названия, выходят за пределы дисциплинарных границ и, как правило, включают в себя более одной дисциплинарной области и охватывают две или более дисциплинарных областей. Это может быть команда, занимающаяся исследованиями в двух или более дисциплинарных областях, или совместное исследование, проводимое членами команды из разных дисциплинарных областей. Целью является решение сложных социальных проблем, стоящих перед человечеством, что и привело к появлению междисциплинарных исследований [9].

Междисциплинарные исследования ориентированы в основном на изучение определенных системных проблем, в результате чего, в процессе исследования ученые, представляющие, как правило, отдельные научные направления, вынуждены «пересекать границы» своих дисциплин, чтобы создать новое знание. Это, по существу, следующий уровень интеграции различных научных дисциплин.

плин, поскольку такие проекты стремятся соединить (конвергировать) дисциплинарные точки зрения и потенциально позволяют изучить полученное знание с точки зрения новой дисциплины.

Междисциплинарный подход в науке, объединяющий исследователей из различных дисциплин, позволяет им совместно очертить масштабы проблемы, согласовать методологический подход к организации исследования и проанализировать полученные результаты [10].

Теоретический анализ литературы. Междисциплинарным исследованиям уделяется внимание и в России, и они упомянуты в документе о национальной стратегии. В разделе документа «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г.», посвященном национальной инновационной политике, стимулирование междисциплинарной кооперации определено в качестве важной задачи государственных программ Российской Федерации «Развитие науки и технологий» и «Развитие образования». Понятие междисциплинарного взаимодействия приводится в Инновационной стратегии – 2020 и в более конкретных случаях. Так, применительно к фундаментальным исследованиям данный документ вслед за Стратегией развития науки – 2015 окончательно закрепляет междисциплинарные исследования в качестве одного из направлений деятельности Российского фонда фундаментальных исследований и Российского гуманитарного научного фонда. При этом Инновационная стратегия – 2020 предусматривает формирование механизмов поддержки фондами инициативных проектов междисциплинарного характера и разработки прозрачных процедур оценки таких проектов [3].

Только в контексте растущего международного интереса в начале 1980-х гг. концепция междисциплинарности была впервые введена в Китае [9]. С начала XXI в. в рамках реформы учебных программ базового образования в Китае были проведены исследования и практические работы, направленные на интеграцию учебных программ в целях преодоления изолированности и фрагментарности предметных знаний. Отправная точка для междисциплинарного внедрения учебных программ по предметам больше не ограничивается предметными знаниями, а в большей степени связана с решением комплексных практических проблем [9].

Министерство образования Китая поддерживает университеты в самостоятельном создании междисциплинарных специальностей в соответствии с потребностями основных национальных стратегий и регионального экономического и социального развития, а также позиционированием и особенностями учебных заведений, чтобы выращивать комплексные и инновационные таланты с мультидисциплинарной структурой знаний, широким кругозором и выдающимися всесторонними качествами. В то же время университетам рекомендуется разрабатывать междисциплинарные и межспециальные новые междисциплинарные и практические учебные курсы, создавать междисциплинарные профессиональные учебные группы, писать и публиковать междисциплинарные и инновационные учебные материалы, а также развивать способность студентов интегрировать знания и практику в разных областях. Министерство образования Китая

определило «междисциплинарные/интегрированные исследования» в качестве одной из дисциплин, которые должны быть включены в общую программу исследований в области гуманитарных и социальных наук, с тем чтобы постоянно укреплять поддержку междисциплинарных исследований. Что касается финансирования междисциплинарных исследований, то с 2008 г. Министерство образования и Министерство финансов учредили специальный фонд для покрытия текущих расходов центральных университетов на фундаментальные научные исследования. Междисциплинарные исследования в Китае занимают лидирующие позиции в мире по количеству и пропорциям. В период с 2018 по 2022 г. Китай опубликовал более миллиона междисциплинарных исследовательских работ, что составляет 33 % от общего объема научных исследований.

Цель исследования. Говоря о методах улучшения качества обучения, в современной образовательной среде следует ли проводить междисциплинарное исследование использовать инновационные средства? В связи с этим целью настоящего исследования стало изучение методов обучения китайскому языку иностранных студентов, определить повысится ли эффективность обучения с междисциплинарными методами.

База исследования: иностранные студенты Наньчанского университета, изучающие китайский язык.

Методы и методики исследования: ретроспективный анализ педагогической деятельности. Переход к междисциплинарному способу научных исследований в мировом научном пространстве специалисты относят к началу 70-х гг. XX в. с обсуждения данного явления и создания типологии междисциплинарного взаимодействия [9].

Многие ученые и в России, и за рубежом высказываются о том, что современная парадигма развития науки – это междисциплинарность как результат перехода от фрагментарности процесса познания к созданию более целостных конвергентных научных знаний и технологий под воздействием глобальных тенденций интеграции научных исследований [3].

Междисциплинарность как научная категория и вид теоретического и практико-ориентированного исследования, проводимого представителями разных областей научных знаний, подразумевает различную степень взаимодействия между предметными областями и их методологией. Как определяет данное научно-социальное явление Е.Н. Князева, «междисциплинарность означает кооперацию научных объектов через циркуляцию общих понятий» [4].

Рассматривая развитие междисциплинарности, нетрудно обнаружить, что междисциплинарность основывается и исходит из классификации современных дисциплин и представляет собой инновационные исследования, которые проводятся людьми в ответ на сложность и комплексность проблем, выходящих за рамки одной дисциплины на определенном этапе дисциплинарных исследований и социального, научно-технического и экономического развития. Междисциплинарные исследования включают в себя исследования, проводимые в междисциплинарном ключе, и исследования, проводимые с междисциплинарными

объектами, затрагивающие научные исследования, социальные услуги, производство знаний, подготовку кадров и многие другие области, и категории. С непрерывным развитием междисциплинарных исследований коннотация понятия «междисциплинарный» постоянно обогащается и расширяется: от эпистемологии и методологии до концепций, моделей, конкретных стратегий и методов, образуя сложную систему. Все более широкое осознание междисциплинарных концепций и исследовательских практик постепенно становится культурной тенденцией [9].

Обучение китайскому языку иностранных студентов – это гуманитарная и социальная дисциплина, посвященная международному преподаванию китайского языка и международному распространению китайского языка и культуры, а теоретическая основа дисциплины строится на теориях лингвистики, психологии, педагогики и других дисциплин. Лингвист Люй Бисун отмечает, что «теория дисциплины преподавания китайского языка как иностранного является междисциплинарной по своей природе». Характер дисциплины не только требует, чтобы преподавание китайского языка как иностранного неуклонно следовало по пути междисциплинарного развития, но и требует междисциплинарной команды преподавателей и исследователей, а также того, чтобы каждый из нас обладал междисциплинарным сознанием и знаниями. Это самый серьезный вопрос, который ставит перед нами развитие дисциплины преподавания китайского языка как иностранного в новом веке. Поэтому наиболее актуальной задачей для исследования китайского языка как иностранного является проведение междисциплинарных исследований [10].

Традиционный метод обучения основан на объяснении преподавателя в соответствии с содержанием учебника в сочетании с практическими упражнениями. С развитием Интернета формы обучения стали более разнообразными: наряду с очным обучением дистанционное стало более гибким с точки зрения времени и пространства, а индивидуальное – более соответствующим персональному обучению. Кроме того, расширяются сферы сотрудничества между Китаем и другими странами, и соответственно меняются цели обучающихся. Поэтому уроки китайского языка как иностранного призваны не только научить иностранных студентов говорить по-китайски, но и объединить информационные технологии и профессиональные навыки, чтобы заложить основу для долгосрочного развития личной карьеры.

Новая модель образования «Китайский язык +» в новую эпоху.

В 2018 г. китайский вице-премьер Сунь Чуньлань выдвинул концепцию образования «Китайский язык +» на 13-й Всемирной конференции Институтов Конфуция. Модель «Китайский язык +» в международном образовании – это новая форма образования, сформированная на основе китайского языка в качестве основной платформы и инструмента для реализации и достижения глубокой его интеграции с различными дисциплинами, специальностями и мотивационными потребностями, с полным учетом различных мотивов и потребностей, условий и сценариев изучения и использования китайского языка. В ре-

зультате новая форма имеет отличительные междисциплинарные и межпрофессиональные атрибуты.

С реализацией соответствующей национальной политики большое количество объектов, оборудования и услуг, таких как машиностроение, инжиниринг, высокоскоростные железные дороги и логистика, вышло на мировой уровень. Органичная интеграция этих объектов и обучения китайскому языку позволила вырастить большое количество сложных талантов по всему миру, обладающих как профессиональными навыками, так и знанием китайского языка, что способствует экономическому и социальному развитию стран, расположенных вдоль «Одного пояса – одного пути» [10].

Инициатива «Один пояс – один путь» побуждает все больше китайских предприятий выходить за рубеж в поисках более широкого пространства для развития и реализации зарубежного экспорта китайской продукции и технологий, а спрос на китайские языковые таланты в странах, расположенных вдоль маршрута, растет, делая китайский язык незаменимым инструментом для укрепления коммуникации. В то же время спрос на изучение китайского языка и культуры постепенно меняется на профессиональное и техническое образование на основе китайского языка. Таким образом, очевидно, что программа «Китайский язык + профессиональные навыки» играет незаменимую роль в подготовке местных технических и квалифицированных кадров, понимающих китайские технологии и технические стандарты, а также китайский язык и культуру управления предприятием, что необходимо для предприятий и отраслей, обслуживающих строительство «Одного пояса – одного пути» [9].

Серия учебных пособий «Практические потребности профессионального китайского языка в странах вдоль “Одного пояса – одного пути”», написанная специалистами Цзинаньского университета, объединяет китайский язык и профессиональные навыки и состоит из пяти томов – «Таможенный китайский язык», «Полицейский китайский язык», «Гостиничный китайский язык», «Управление туризмом (китайский язык)», «Туристический гид (китайский язык)». Основная цель серии – обеспечить обучение китайскому языку работников туризма и смежных отраслей в странах и регионах вдоль «Одного пояса – одного пути», улучшить навыки их общения на китайском языке, в особенности укрепить профессиональные навыки такого общения, облегчить их обмены с Китаем в области туризма и культуры, а также повысить их способность путешествовать и посещать Китай, инвестировать и сотрудничать с Китаем в этих странах и регионах [10].

Благодаря модели «Китайский +» китайский язык переходит от языковых навыков к профессиональным, что делает роль языка как инструмента более значимой и отвечает потребностям развития стран в новую эпоху.

Цифровые технологии оказывают помощь в преподавании китайского языка как иностранного. С быстрым развитием цифровых технологий обучение с использованием компьютерных технологий и искусственного интеллекта стало новой тенденцией в преподавании иностранных языков. Это может предоставить огромное количество ресурсов, превратить абстрактный контент в конкретный и сделать обучение доступным в любое время и в любом месте.

Платформа онлайн-обучения китайскому языку как иностранному является дополнением к обучению в классе. Ее постоянное совершенствование и интеллектуальная техническая среда способствуют интеграции формального и неформального обучения, онлайн-обучения и аудиторного обучения, а также отечественного и иностранного обучения для формирования интегрированной системы образовательных услуг [9].

Онлайн-платформа “МООС” (<https://www.icourse163.org>) – это более 10 000 открытых курсов, более 1 400 национальных курсов, сотрудничество с более 800 вузами, крупнейшая платформа массовых открытых онлайн-курсов в Китае. На сайте представлены более 300 курсов китайского языка и более 20 курсов китайского языка как иностранного.

Онлайн-платформа «Китайский +» (<https://www.chineseplus.net/home>) – это платформа, созданная в 2020 г. для борьбы с пандемией COVID-19. Основная цель – собрать глобальные каналы, курсы, технологии, продукты, услуги и другие ресурсы для предоставления онлайн-обучения и поддержки школам, организациям, преподавателям и студентам, занимающимся изучением китайского языка. На сайте представлены различные онлайн-курсы для разных учащихся (детей, взрослых, преподавателей китайского языка) в соответствии с их потребностями (экзамен, знакомство с китайской культурой, повышение квалификации, китайский язык + профессиональное образование и др.), еще можно сдать пробные экзамены HSK.

Онлайн-платформа “Learn Chinese” (<https://stu.chinese-learning.cn/app.html#/home/index>) – на ней представлено много полезных и интересных инструментов. Например, модуль «Игры на ПК» проверяет пиньинь и словосочетания, фразеологизмы и стихи. Во время изучения пиньинь, иероглифов, слов, предложений, текстов, диалогов можно не только слушать, но и записать свой голос, а система автоматически оценит ваше произношение (показывает баллы). В настоящее время технологии компьютерного синтеза и компьютерного распознавания звуков речи могут использоваться при обучении китайскому языку для сравнения и коррекции произношения учащихся, что дает определенные технические преимущества. Интеллектуальная система голосового взаимодействия позволяет даже вести простые беседы с изучающими китайский язык, так что учащиеся и учителя могут легко общаться и вести диалог. В приложении “Learn Chinese” в мобильном телефоне есть дополнительная функция “AI-партнер по изучению языков”, что позволяет провести несколько раундов диалога на определенную тему и оценить свое произношение. Эти функции позволяют проводить индивидуальное обучение и улучшать навыки аудирования и разговорной речи.

Приложение “Chinese Character Card” позволяет проводить безбумажную практику. Учащиеся могут практиковаться в написании китайских иероглифов непосредственно на своих мобильных телефонах, а также распечатывать автоматически созданные прописи в формате, необходимом для написания на бумаге.

Программное обеспечение для обучения иностранным языкам широко используется в смартфонах и планшетах, так что учащиеся могут использовать свое

свободное время для изучения языка. В то же время взаимодействие в процессе обучения становится проще, оно больше не является односторонним, и можно даже осуществлять языковое общение онлайн. Благодаря этим новым функциям традиционное мультимедийное обучение выходит за рамки ограничений времени и пространства, что очень удобно для учащихся [14].

Преподаватели часто мучаются над тем, как сделать свои уроки более интересными и какие виды деятельности им следует использовать. В этом очень хорошо помогает программа «Белая доска “Seewo”» – инструмент, созданный специально для интерактивного преподавания и обучения на занятии, с помощью которого легко создавать презентацию с различными видами учебной деятельности (классификация, сопоставление, выбор слов для заполнения пробелов, соревнования между группами, оценка правильности или неправильности, множественный выбор, карточки для запоминания слов, порядок расположения и группировка слов). Преподаватель сначала выбирает подходящий тип деятельности в соответствии с содержанием урока, потом вводит запрос в шаблон, и презентация сразу же создается автоматически.

Искусственный интеллект настолько мощный, что позволяет человеку взаимодействовать с компьютером. Рисунки, сделанные искусственным интеллектом, представлены на сайтах Spark-desk (<https://xinghuo.xfyun.cn>) и Ernie Bot (<https://yiyao.baidu.com/welcome>). Например, на занятии преподавателю часто приходится объяснять что-то с помощью картинок. Раньше преподаватели пытались найти подходящие картинки в Интернете и тратили на это много времени. Или им приходилось ломать голову над примерами для объяснения грамматики. Теперь же достаточно ввести требования в поле ввода, и искусственный интеллект тут же сгенерирует определенный контент. Преподавателям достаточно проверить сгенерированный контент, выбрать нужный, а если ни один из них не соответствует их требованиям, то можно снова ввести более подробные инструкции.

Заключение. В эпоху стремительно меняющихся знаний и технологий любая дисциплина не может быть изолированной, в том числе и обучение китайскому языку иностранных студентов. Чтобы сделать свои занятия еще более привлекательными и интересными, педагоги должны идти в ногу со временем и смело внедрять инновации на основе междисциплинарного подхода к образованию.

Литература

1. Ван И. Глобальные тенденции в междисциплинарных исследованиях // *Talents Seeking*. – 2024. – № 1. – С. 36–39.
2. Жэнь К. Новое мышление о преподавании китайского языка как иностранного с помощью компьютера // *Компьютерные знания и технологии*. – 2014. – № 10 (30). – С. 7124–7125, с. 7134 (так, с плюсом,
3. Киселев В.Н. К вопросу о развитии междисциплинарных научных исследований в России / В.Н. Киселев, Е.К. Нечаева // *Ежегодник российского образовательного законодательства*. – 2014. – Т. 9.
4. Малинецкий Г.Г. Синергетика, междисциплинарность и постнеклассическая наука XXI в. / Г.Г. Малинецкий // *Препринты ИПМ имени М.В. Келдыша*. – 2013. – № 51. – С. 36.
5. Писарева Л.И. Междисциплинарные исследования в мировом образовательном пространстве / Л.И. Писарева // *Образовательные технологии*. – 2017. – № 4.

6. Степин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения / В.С. Степин // *Постнеклассика: философия, наука, культура*. – СПб., 2009.
7. Сунь К. Пути, теории междисциплинарного проектирования и реализации // *Учебные программы, материалы и педагогика*. – 2023. – № 7. – С. 4–10.
8. Фан С. О преподавании китайского языка как иностранного в перспективе междисциплинарных исследований // *Хэйхэ*. – 2014. – № 11. – С. 75–76.
9. Чэнь М., Лю Д., Сюе М. Предварительное исследование режима обучения международному китайскому языку в соответствии с целью «китайский язык + профессиональные навыки» // *Журнал Харбинского института профессиональных технологий*. – 2022. – № 4. – С. 20–22.
10. Чэнь Ц. Междисциплинарные исследования китайского языка как иностранного: резюме докладов Международного симпозиума по изучению китайского языка и восприятия // *Всемирное преподавание китайского языка*. – 2002. – № 1. – С. 104–110
11. Чжоу Ц. Исследование интерактивного онлайн-режима обучения международному китайскому языку на основе «Интернет+» // *Материалы 6-й Международной конференции по научным и технологическим инновациям и развитию образования, 2022*. – Гонконг: Новый век, 2022. – С. 2.
12. Чжан Ч., У С. Обзор междисциплинарных исследований // *Journal of the China Society for Scientific and Technical Information*. – 2017. – № 36 (5). – С. 523–535.
13. Чжоу Я. О модели «китайский+» международного обучения китайскому языку // *Всемирное преподавание китайского языка*. – 2023. – № 1. – С. 16–30.
14. Ответное письмо на предложение № 4284 (Образование № 390) третьей сессии Тринадцатого Всекитайского комитета Китайской народной политической консультативной конференции [R/OL]. (30.09.2020) [16.04.2024]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/xxgk_jyta/jyta_gaojiaosi/202011/t20201103_498000.html

УДК 378

*Н.С. Майорова, кандидат исторических наук, доцент,
Костромской государственной университет,
г. Кострома, Россия*

МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ШКОЛЬНИКАМИ В ОЛИМПИАДАХ И ТВОРЧЕСКИХ КОНКУРСАХ

Аннотация. Для достижения успеха в самореализации и саморазвитии одаренному ребенку необходимы знания в соответствующей профилю олимпиады предметной области, выдержка и концентрация внимания, способность к запоминанию и нестандартному применению больших массивов информации, психологическая устойчивость, умение быть конкурентоспособными и успешными в конкурсной борьбе. Эти факторы определяют значимость междисциплинарного подхода как в научных исследованиях (в части психолого-педагогических и социально-гуманитарных наук), так и в области практического применения (в контексте преподавания отдельных дисциплин). Междисциплинарный подход, во-первых, стирает границы как между областями научного знания, так и между учебными предметами, а во-вторых, создает возможности для расширения горизонтов исследования, широты исследовательского мышления и ухода от узкой предметной области. Поскольку единственным объектом исследования психолого-педагогических и социально-гуманитарных дисциплин выступает человек как продукт и творец культуры, междисциплинарный подход дает возможность исследовать его системно, целостно и многоаспектно. **Цель исследования:** проанализировать

возможности междисциплинарного подхода, используемого как основа подготовки одаренных школьников к олимпиадам и творческим конкурсам. **Методы исследования.** Теоретические методы, среди которых анализ предмета исследования на основе изучения философской, исторической, педагогической и психологической литературы; анализ педагогической деятельности. **Выводы и рекомендации.** Междисциплинарность позволяет применять в рамках работы с одаренными детьми как общенаучные, так и частные методы отдельных наук. И в работе с одаренными школьниками именно междисциплинарный подход дает значительные возможности для развития критического мышления, стимулирования познавательной активности, исследовательской деятельности, повышения интереса к обучению и, как следствие, саморазвития личности. Одаренный ребенок расширяет навыки поиска, отбора и интерпретации разнообразной информации, креативно мыслит и применяет полученные знания в разных, в том числе нестандартных, что свойственно для олимпиад и творческих конкурсов, ситуациях, научается преодолевать трудности подготовительного и соревновательного этапов. Нельзя не отметить в качестве результата и формирование целостной картины мира и собственной системы ценностей личности. **Результаты исследования** будут использованы при организации эксперимента по изучению возможностей междисциплинарного подхода в рамках педагогического сопровождения одаренных школьников в процессе участия в конкурсах и олимпиадах гуманитарного профиля.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, одаренные школьники, олимпиады, саморазвитие, методы исследования, компетенции.

*N.S. Mayorova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University,
Kostroma, Russia*

INTERDISCIPLINARY APPROACH AS THE BASIS FOR THE EFFECTIVENESS OF WORKING WITH GIFTED STUDENTS IN ACADEMIC AND CREATIVE COMPETITIONS

Abstract. To achieve success in self-realization and self-development, a gifted child needs knowledge in a subject area relevant to the academic contest profile, endurance and concentration, the ability to memorize and to use creatively large amounts of information, psychological stability, the ability to be competitive and successful in competition. These factors determine the importance of the interdisciplinary approach both in scientific research (in terms of psychological, educational and social studies) and in the field of practical application (in the context of teaching various subjects). The interdisciplinary approach, firstly, erases the boundaries between areas of scientific knowledge and between academic subjects, and secondly, it creates opportunities for expanding research horizons, broad exploratory thinking and moving away from a narrow subject area. Since man as a product and creator of culture is the object of study in psychological, pedagogical and social-humanitarian disciplines, an interdisciplinary approach makes it possible to study it systematically, holistically and multidimensionally. **The aim of the study:** to analyze the possibilities of the interdisciplinary approach used as the basis for preparing gifted schoolchildren for academic and creative competitions. **Research methods:** theoretical methods, including the subject of study analysis based on the reviewing of philosophical, historical, educational and psychological literature; analysis of teaching activities. **Conclusions and recommendations.** Interdisciplinarity makes it possible to apply both general scientific and specialized methods of various sciences within the framework of working with gifted children. In working with gifted schoolchildren, it is the interdisciplinary approach that provides significant opportunities for critical thinking development, cognitive activity stimulation, research activities, increasing interest in learning and, as a result, personal self-development. A gifted child expands the skills of searching, selecting and interpreting a variety of information, thinks creatively and applies the acquired knowledge in various situations, including non-

standard ones, which is typical for academic and creative competitions, and learns to overcome the difficulties of the preparatory and competitive stages. It is worth noting that as a result we can observe the formation of a holistic world picture and the individual's own value system. The results of the study can be used to organize an experiment aimed at studying the possibilities of the interdisciplinary approach within the framework of educational support for gifted schoolchildren in the process of participating in competitions and academic contests in the social studies.

Keywords: *interdisciplinary approach, gifted students, academic competitions, self-development, research methods, competencies.*

Одним из перспективных направлений работы с одаренными школьниками традиционно считаются ежегодные Всероссийские олимпиады школьников (ВСОШ). Олимпиады представляют собой одну из разновидностей интеллектуальных соревнований и охватывают разные области научного знания. Олимпиадное движение служит не только способом проверки углубленных знаний в смежных предметных областях, но и выступает фактором личностного роста вовлеченных в него одаренных детей. Достижение успеха в случае победы выступает лишь одной целью, поскольку олимпиады мотивируют школьников к участию в них через преимущества при поступлении в российские вузы. Задания ВСОШ обладают значительной межпредметной спецификой, обусловленной их направленностью на проявление нестандартного мышления и творческого подхода.

Междисциплинарный подход в течение многих лет имеет как последовательных сторонников, так и убежденных противников. Для далеких от науки людей споры ученых кажутся чем-то малопонятным и к ним не относящимся. Однако реалии сегодняшнего дня таковы, что современный человек находится в условиях постоянной необходимости совмещать знания из самых разных областей, быть готовым к усвоению все новых и новых компетенций, к обучению в течение всей жизни. Так, специалисты-профессионалы вынуждены существовать в режиме многозадачности, что требует сформированности навыка комплексного решения проблем, реализации нестандартного, в том числе творческого, подхода. В свою очередь, одаренные школьники, только определяющие сферу своих интересов и приложение своего таланта, как и профессионалы, ожидаемо должны демонстрировать эту компетенцию. К тому же одаренные школьники, ориентированные на олимпиадное движение и творческие конкурсы, находятся в процессе саморазвития.

Понятие «междисциплинарный подход» – дефиниция дополняемая и расширяемая. Э.М. Мирский интерпретирует междисциплинарное взаимодействие как отношение между системами дисциплинарного знания в процессе интеграции и дифференциации наук, и коллективные формы работы ученых в разных областях знания по исследованию одного и того же объекта [5, с. 9]. Т.В. Крепс определяет междисциплинарный подход как взаимообусловленную систему интеграции знаний, выраженную в исследованиях и преподавании [4, с. 116]. Междисциплинарный подход понимается учеными как способ активизации многосторонних связей разных областей гуманитарного знания, как средство систематизации множественных аспектов изучаемых явлений и процессов в целостный комплекс.

Обобщая сущность предлагаемых авторами определений, можно выделить следующие черты междисциплинарного подхода:

- интеграция наук;
- системность исследовательской деятельности и систематизация ее результатов;
- признание недостаточности одностороннего, узкодисциплинарного подхода к изучению природы, общества и человека;
- совпадение объекта изучения и методологии разных областей научного знания;
- реализация компетентностного подхода.

Под междисциплинарностью понимают интеграцию, коллективные формы работы ученых, представляющих разные научные дисциплины, которые изучают один объект. Результативность междисциплинарного подхода в логике его реализации зависит также от опоры на идеи и теории, которые выходят за рамки одной научной дисциплины, проникают в пределы другой, обеспечивая тем самым пересечение и взаимопроникновение наук. Объединение в рамках научно-педагогического коллектива психологов, педагогов, историков (преподавание школьного курса обществознания, права и экономики зачастую реализуется именно учителя истории), методистов позволяет осуществлять синтез научных достижений и обогащение методики исследования. Поскольку единым объектом исследования психолого-педагогических и социально-гуманитарных дисциплин выступает человек как продукт и творец культуры, междисциплинарный подход дает возможность исследовать его системно, целостно и многоаспектно.

Педагогика как интегративная наука, базирующаяся на знаниях, почерпнутых из других научных областей (прежде всего гуманитарных и естественно-научных), переосмысливает и профилирует их и придает им педагогическое значение с точки зрения процессов воспитания и обучения, индивидуального развития потенциала человека и его социально-культурной адаптации. Она интегрирует важнейшие теории и результаты эмпирических исследований [6, с. 52–53]. Педагогике свойственна междисциплинарность, так как накопленные ею знания выступают продуктом научных споров и теоретического осмысления философии, психологии, истории, социологии, а педагогическая теория и практика невозможны без взаимодействия всех этих наук.

Жан Пиаже подчеркивал, что взаимодействие и взаимопроникновение наук ведет к возникновению интегральных структур. Французский историк Фернан Бродель полагал, что история вполне способна объединить все науки о человеке [2, с. 30]. Междисциплинарный подход позволяет исследовать объект в его целостности, объединять данные, полученные специалистами разных дисциплин, привести к возникновению новых, плодотворных концепций, расширяющих и углубляющих существующий корпус научного знания [3, с. 17]. Именно поэтому междисциплинарный подход предполагает не только более широкое приложение методов исследования, применяемых разными науками, но и привлечение идей, использование принципов, определяющих подходы к изучаемому объекту. И в области психолого-педагогической, и в области методической

междисциплинарный подход оценивается как важное дидактическое условие повышения научно-теоретического уровня обучения и развития творческих способностей школьников, а также как условие совершенствования всего учебного процесса [1, с. 19].

Междисциплинарный подход при всех его положительных чертах и перспективности применения обладает рядом недостатков, нюансов практического применения. Так, во-первых, специалист в одной узкой области может испытывать сложности ориентации в «чужой» для него дисциплине, ее теоретических положениях и даже терминах, поскольку они в разных науках могут иметь разную смысловую нагрузку. Это несовершенство междисциплинарного подхода вынуждает ученого и педагога-практика искать идеи и смыслы, проникающие сквозь и стирающие границы дисциплин. Во-вторых, имеющиеся различия в исследовательских подходах могут вести к потере научными дисциплинами самостоятельности, отраслевой специфики и растворению в другой дисциплине (примером чего в числе школьных предметов может служить обществознание).

В обучении, а также в системе дополнительного образования, ориентированного на одаренных детей, способом реализации междисциплинарного подхода может выступать модульная система. Модульная система предполагает объединение учебных дисциплин в целостную согласованную структуру, связанную общей темой. В рамках «модульного урока» допустимо и логично включение блоков из разных учебных предметов и областей научного знания. Это обеспечивает взаимопроникновение дисциплин, дополнение их содержания: например, история и литература через контекст времени написания литературного произведения и описываемой в нем эпохи, анализ речевых и стилистических особенностей текста как средство интеграции русского языка. Объединение в рамках научно-педагогического коллектива психологов, педагогов, историков (преподавание школьного курса обществознания, права и экономики зачастую реализуется именно учителя истории), филологов, методистов позволяет осуществлять синтез научных достижений и обогащение методики исследования.

Модульный урок обеспечивает формирование широкого круга компетенций и достижение метапредметных результатов. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО) определяет метапредметные результаты как межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные, коммуникативные), способность использовать их в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории, овладение навыками учебно-исследовательской и проектной деятельности [8, с. 2]. Однако реализация модульного урока требует слаженной работы учителей-предметников или широкой квалификации одного учителя или педагога дополнительного образования. При комплексной системе обучения выявляются взаимосвязанные элементы в темах, разделах, применимы общие термины и системы исследования, что, в свою очередь,

и является междисциплинарным подходом при обучении и исследованиях. Исследователи подчеркивают, что следует учитывать накопление информационной и исторической базы знаний. Досконально охватить ее невозможно, поэтому выделение ключевых, совпадающих элементов дисциплин позволяет учащимся, и даже исследователям, усвоить и применять базу знаний минимизировав ее многозначную трактовку [4, с. 116–117].

Одаренный ребенок обладает значительными мнемическими способностями, которые проявляются в способности запоминать большие блоки разнообразной по своему содержанию информации, извлекать и воспроизводить ее. Способами запоминания информации могут выступать перекодирование, выстраивание аналогий, схематизация, структурирование и систематизация [9, с. 344]. И в этом отношении междисциплинарный подход имеет неоспоримое значение, поскольку позволяет выделять взаимосвязанные и обобщающие темы в изучении русского языка, литературы и истории, истории, обществознания и права, истории, русского и иностранных языков. Междисциплинарность изучения предметов гуманитарного цикла опирается на единство научных подходов и применение единых теоретических методов. Применение междисциплинарного подхода позволяет выстраивать взаимодействие между несколькими учебными предметами в границах от простого обмена данными (фактами, идеями, терминами) до глубокой интеграции теорий, результатов исследований, обобщений.

Междисциплинарность позволяет применять в рамках работы с одаренными детьми как общенаучные, так и частные методы отдельных наук. Междисциплинарный подход создает благоприятные условия для достижения конкретных целей и решения таких проблем, которые не могут быть успешно решены в узких рамках конкретной научной дисциплины. Междисциплинарная интеграция базируется на взаимопроникновении содержания разных научных дисциплин, что создает некое единое образовательное пространство. В рамках последнего через применение педагогических и дидактических методов, поиск точек пересечения, совершенствование приемов и форм обучения могут быть достигнуты высокие образовательные результаты. Таковыми являются формирование и совершенствование критического и синтетического мышления, выработка новых идей, способность к адаптации в меняющихся условиях, развитие способностей личности к исследовательской деятельности, закрепление навыков сравнительного анализа, расширение сферы самоорганизации и т. д. В работе с одаренными школьниками именно междисциплинарный подход дает значительные возможности для развития критического и синтетического мышления, стимулирования познавательной активности, исследовательской деятельности, гибкости мышления, повышения интереса к обучению и, как следствие, саморазвития личности. Одаренный ребенок расширяет навыки поиска, отбора и интерпретации разнообразной информации, креативно мыслит и применяет полученные знания в разных, в том числе нестандартных, что свойственно для олимпиад и творческих конкурсов, ситуациях, научается преодолевать трудности подготовительного и соревновательного этапов. Нельзя не отметить в качестве результата

и формирование целостной картины мира и собственной системы ценностей личности.

В ходе исследования было проведено анкетирование 370 школьников Костромской области, принимавших участие в олимпиадах, в частности Всероссийской олимпиаде школьников по разным предметам, Всероссийской олимпиаде школьников «Высшая проба», Олимпиаде РАНХиГС, Олимпиаде школьников СПбГУ, телевизионной гуманитарной олимпиаде школьников «Умники и умницы», турнире имени М. В. Ломоносова и др. Авторская анкета содержала вопросы, ряд которых позволил выявить цели участия одаренных детей в олимпиадах, степень результативности и причины неудач в достижении поставленных целей (рис. 1 и 2).



Рис. 1. Цели участия одаренных школьников в олимпиадах

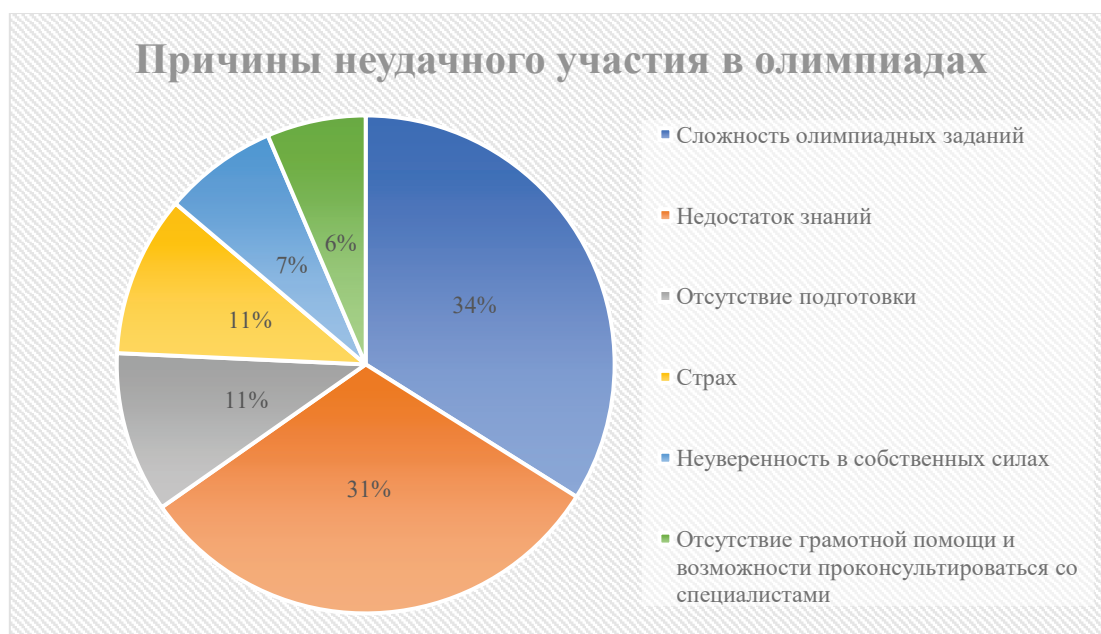


Рис. 2. Причины неудачного участия в олимпиадах

Целью участия в олимпиадах 28 % опрошенных (103 человека) назвали варианты «проверить собственные силы» и «поступить в престижный вуз без вступительных испытаний», 18 % – «заработать дополнительные баллы для поступления» и только 16 % участников выбрали вариант ответа «добиться победы». Эти данные свидетельствуют о том, что участники олимпиад достаточно объективно оценивали собственные силы и не были уверены в возможности одержать победу. Среди прошедших анкетирование школьников 14 % (106 человек) были участниками регионального этапа и только 3 % (25 человек) – участниками заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников. Эти данные также свидетельствуют о недостаточной подготовленности участников и, как следствие, не самой высокой их результативности.

В качестве объяснения причин своих неудач школьники выбирали такие варианты ответа, как «сложность заданий» – 34 % (211 человек) опрошенных, «недостаток знаний» – 31 % (195 человек), по 11 % (65 человек) связывали свои неудачи с «отсутствием подготовки» и «страхом». Менее популярным (респондентам предлагалось выбрать один или несколько вариантов ответа) был вариант «неуверенность в собственных силах», которому отдали предпочтение 7 % опрошенных. На отсутствие грамотной помощи и возможности проконсультироваться со специалистами в конкретной научной области как причину неудач указали только 5 % (48 человек). Такие результаты позволяют сделать выводы о том, что, во-первых, одаренные школьники в процессе подготовки к олимпиадам преимущественно прилагают индивидуальные усилия, не всегда достаточные в контексте разнообразия, специфики и сложности олимпиадных заданий, во-вторых, подготовка не носит системного характера, в-третьих, при подготовке не реализуется междисциплинарный подход, в-четвертых, одаренные школьники не получали в достаточной степени и психологической помощи.

Опрошенные указывали на факт получения индивидуальных консультаций по проблемным вопросам учебного предмета – 22 % (177 человек), а также тренировки в выполнении олимпиадных заданий прошлых лет – 23 % (186 человек). Однако высока вероятность, что такие индивидуальные консультации носили единичный характер, ограничивались рекомендациями отдельных книг и учебников и не предполагали углубленного погружения в предмет. Тренировки по решению олимпиадных заданий не сопровождались разбором ошибок и выработкой более эффективных подходов к решению.

Оптимальным решением существующих проблем в работе с одаренными детьми и направлением повышения эффективности их подготовки к участию в олимпиадах и творческих конкурсах представляется последовательная реализация междисциплинарного подхода, организация слаженного взаимодействия образовательных структур в осуществлении системной работы. Взаимодействие в линейке «вуз – школа – центры одаренных школьников», в которое вовлечены ученые, психологи, педагоги-практики, учителя-предметники, имеет отдельные сложности организационного характера, но обладает значительным потенциалом. Несомненно, эффективность подготовки выше при работе в команде «ребенок – педагог – психолог». Более предпочтителен вариант объединения в группу

нескольких одаренных школьников. Сплоченность, чувство локтя, взаимодействие при наличии соперничества и здоровой конкуренции способствуют формированию стрессоустойчивости, обмену мнениями, дают возможность видеть собственный успех и прогресс в сравнении с другими [7, с. 127].

Трансдисциплинарность расценивается учеными как экономная стратегия в обучении, кратчайший путь к овладению ключевыми научными достижениями, имеющими фундаментальное познавательное значение и открывающими возможности для взаимодействия многих научных дисциплин [6, с. 56]. Системность, открытость, мобильность и вариативность – вот те свойства, которые определяют преимущества междисциплинарности в работе именно с одаренными школьниками, создающая условия включения знаниевого и содержательного компонентов в практическую деятельность, в сферу профессионального выбора.

Благодарность. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФ, проект № 24-28-01666

Литература

1. Алиева С.С. Педагогические принципы междисциплинарного образования и диалога / С.С. Алиева // Педагогика и психология. – 2017. – № 24 (21). – С. 18–21.
2. Бродель Ф. Материальная цивилизация, экономика и капитализм, XV–XVIII вв.: в 3 т. / Ф. Бродель; пер. с фр. – М.: Весь Мир, 2006. Т. 1. Структуры повседневности: возможное и невозможное
3. Бушмакина Ю.В. Междисциплинарный подход в современном историческом знании / Ю.В. Бушмакина // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2017. – № 3. – С. 7–20.
4. Крепс Т.В. Междисциплинарный подход в исследованиях и преподавании: преимущества и проблемы применения / Т.В. Крепс // Научный вестник Южного института менеджмента. – 2019. – № 1. – С. 115–120.
5. Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки / Э.М. Мирский. – М.: Наука, 1980. – 304 с.
6. Савина А.К. Междисциплинарные педагогические исследования в современной Польше: реальность и риски / А.К. Савина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2018. – Т. 1. – № 1 (46). – С. 44–59.
7. Сibaгатуллина Г.Г. Одаренные дети: проблемы работы с одаренными детьми / Г.Г. Сibaгатуллина // Россия и Европа: связь культуры и экономики: материалы X Международной научно-практической конференции (28 ноября 2014 г.) / отв. ред. Н.В. Уварина. – Прага: World Press s.r.o., 2014. – С. 126–128.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-srednego-obshchego-obrazovaniia-1.
9. Черемошкина Л.В. О структуре одаренности и закономерностях ее проявления / Л.В. Черемошкина // Преподаватель XXI век. – 2014. – № 2. – С. 341–347.

*Д.В. Малыгин, преподаватель,
Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина,
г. Нижний Новгород, Россия*

СОВРЕМЕННЫЕ РИСКИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема непрерывного образования, обеспечивающего актуализацию, развитие индивида и гибкое обновление компетенций через саморазвитие и самообучение. Тенденция к саморазвитию формирует устойчивый социальный заказ на обучающие услуги в разных областях профессионально-личностных компетенций. Далеко не всегда система образования, представленная школьным, средним профессиональным и высшим образованием, способна удовлетворить образовательные потребности общества. В решении указанного противоречия возникает ряд рисков, которые не только дискредитируют образование в целом, но и подчас наносят вред субъектам обучения. Субъектами обучения являются взрослые люди, реализующие собственные цели по профессиональному или личностному развитию. Цель исследования заключается в попытке осмысления современных рисков неформального и информального образования и поиске вариантов решений, основанных на современных андрагогических практиках. В исследовании использованы следующие методы: анализ литературы, анализ понятий «формальное образование», «неформальное образование», «информальное образование» и социальных тенденций, связанных с непрерывным образованием взрослых, анализ результатов анкетирования 40 студентов педагогической магистратуры. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости акцентирования внимания в педагогической практике на рефлексивной составляющей, позволяющей задействовать потенциал критического мышления для осознания рисков и проектирования безопасной траектории собственного профессионального и личностного развития.*

***Ключевые слова:** неформальное образование, образовательная траектория, профессиональное развитие, компетенция, риски образования.*

*D.V. Malygin, Teacher,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named after Kozma Minin,
Nizhny Novgorod, Russia*

MODERN RISKS OF NON-FORMAL EDUCATION

***Abstract.** The article examines the current problem of lifelong education, which ensures actualization, development of the individual and flexible updating of competencies through self-development and self-learning. The created tendency towards self-development forms a sustainable social order for training services in various areas of professional and personal competencies. The education system, represented by school, secondary vocational and higher education, is not always able to satisfy the educational needs of society. In resolving this contradiction, a number of risks arise that not only discredit education as a whole, but also sometimes harm the subjects of learning. The subjects of training are adults who realize their own goals for professional or personal development. The purpose of the study is to try to understand the modern risks of non-formal and informal education and solutions based on modern andragogical practices. The study used literature analysis methods to analyze modern concepts of formal, non-formal and informal education and social trends associated with lifelong adult education and analyze the results of a survey of 40 master's degree students in education. The conducted research allows us to conclude that it is necessary to emphasize the*

reflexive component in teaching practice, which allows using the potential of critical thinking to understand risks and design a safe trajectory for one's own professional and personal development.

Keywords: *non-formal education, educational trajectory, professional development, competence, risks of education.*

Введение. В современных, динамично меняющихся условиях жизни, при высоких темпах научно-технического прогресса, меняющего представления о мире, человеке и среде его обитания, крайне актуальным становится вопрос о непрерывном обучении, обеспечивающем актуализацию, развитие индивида, гибкое формирование и обновление компетенций в их широком понимании. Эти изменения, отраженные в ряде нормативных законодательных документов (ФГОС ВО, «Закон об образовании» и др.) [1, 2], призваны закрепить и отрегулировать результаты практико-ориентированных изменений в образовании в целом.

Объявленная свершившейся очередная технологическая революция, принесшая нам тотальную цифровизацию, нейросети и другие достижения научно-технического прогресса, во-первых, сформировала устойчивое понимание вектора необходимого развития индивида в технологическом мире будущего [3, с. 38], во-вторых, отразилась на формировании социального заказа от работодателей по результатам анализа, проведенного крупнейшим федеральным порталом трудоустройства hh.ru [4]. Устойчивая тенденция на развитые надпредметные навыки и умения, требуемые работодателями на рынке и заявляемые законодательно уже со школьного возраста, только добавляет актуальности поставленному вопросу.

Все это формирует устойчивую тенденцию к саморазвитию и самообучению во всех возрастах и создает устойчивый социальный заказ на обучающие услуги в разных областях профессионально-личностных компетенций.

«Я постоянно развиваюсь», «я хочу развиваться» – такие утверждения, отдавая дань современным тенденциям, мы можем услышать практически от всех студентов и просто активных людей совершенно разного возраста. В то же время каждый преподаватель хоть раз слышал такой вопрос от обучающихся: «Зачем мне этот предмет?» В приведенных примерах отражена драма современного формального образования, когда система, трудно перестраиваясь, не может оперативно реагировать на изменяющиеся тенденции, формирующие образовательные заказы, и, соответственно, не может удовлетворять их. Если, находясь в юном возрасте, но уже являясь субъектом собственного развития, человек способен с помощью временных ресурсов опытным путем определять эффективность той или иной траектории развития, используя как программу обучения в вузе, так и самые различные курсы, получая к началу трудовой деятельности актуальный состав компетенций, то взрослый человек, работающий как специалист и желающий развиваться как профессионал, подчас не обладает достаточным ресурсом времени. На помощь приходит система дополнительного профессионального, неформального и все чаще информального образования, призванная точно и точно решать вопросы «добора» и трансформации компетенций.

Цель исследования. Теоретико-экспериментальное осмысление современных рисков неформального и информального образования и поиск вариантов решений, основанных на современных андрагогических практиках.

Методы исследования. Ведущим подходом к информальному образованию в нашем исследовании мы будем считать личностно-деятельностный, а в определении неформального образования будем ориентироваться на работы М.Р. Илакавичус, которая определяет неформальное образование как «любую организованную образовательную деятельность, осуществляемую за пределами системы формального образования, не сопровождающуюся выдачей документа установленного государством образца» [5, с. 19–20]. Исследуя практику неформального образования, М.Р. Илакавичус говорит и об информальном образовании как менее всего осмысленной части неформального, указывая, таким образом, на возможность потенциально больших рисков.

В силу возрастающей актуальности явления информального образования научные дискуссии о подходах к нему и об определениях продолжаются, и говорить о едином определении еще рано. Мы придерживаемся личностно – деятельностного подхода (С.Г. Вершловский, О.В. Павлова, А.В. Окерешко, А.Н. Гордин и др.), который, опираясь на теоретические разработки ведущей деятельности и развития психики личности А.Н. Леонтьева, Л.Г. Выготского, С.Л. Рубинштейна, трактует информальное образование как «индивидуально-познавательную деятельность, сопровождающую повседневную жизнь и не обязательно носящую целенаправленный характер» [6, с. 38]. С.Г. Вершловский, рассматривая содержание понятия информального образования, говорит о нем как о части повседневной деятельности человека, связанной с удовлетворением потребностей, как практических, так и духовных, которая связывает традиционные формы образования и культурную деятельность индивида [7].

Таким образом, конструирование собственной образовательной траектории для развития своих профессиональных компетенций и постоянная актуализация в профессиональной деятельности становятся, с одной стороны, устойчивым трендом, с другой – частью социального и государственного образовательного заказа, реализуясь как в формальном, так и в неформальном образовании. Если в системе формального образования потенциальные риски проверяются и контролируются системой образовательных стандартов, то в системе неформального образования обучающийся оказывается с ними, как говорится, «один на один», принимая подчас все риски на себя. Делая попытку осмысления и структуризации современных рисков неформального образования, мы провели анкетирование четырех десятков студентов, обучающихся по двум программам магистратуры в Нижегородском государственном педагогическом университете имени Козьмы Минина. Респондентам были заданы восемь вопросов:

1. Необходимо ли сегодня постоянно развиваться? (да/нет).
2. Назовите причину ответа на первый вопрос.
3. У вас лично есть цель развиваться? (да/нет).
4. Назовите причину ответа на третий вопрос.
5. Что означает развиваться конкретно для вас?

6. Какие действия вы предпринимаете для собственного развития?

7. Какие знания, навыки, личностные качества, социальные связи вы хотели бы развить?

8. Удовлетворяет ли программа магистратуры ваши потребности в развитии?

Результаты менее 95 % мы не учитывали, так как в них преобладали личные примеры, являющиеся скорее проявлением частного опыта, нежели отражением тенденций. Ответы респондентов распределились следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Результаты анкетирования обучающихся

Вопрос	Ответы респондентов, %
1. Необходимо ли сегодня постоянно развиваться? (да/нет)	Да – 100, нет – 0
2. Назовите причину ответа на первый вопрос	97,5 – чтобы не отставать от требований рынка труда, 97,5 – для карьеры и возможности увеличения заработка, 95 – чтобы получить конкурентное преимущество в работе
3. У вас лично есть цель развиваться? (да/нет)	Да – 95, нет – 5* (*молодые женщины, вступившие в брак и ожидающие рождения ребенка)
4. Назовите причину ответа на третий вопрос	100 – развитый человек более перспективен, 97,5 – для карьерного роста и соответствия требованиям работодателей
5. Что означает развиваться конкретно для вас?	100 – получить диплом магистра, 97,5 – иметь высокий уровень личностного развития (без конкретизации), 95 – повысить осознанность, мотивацию к преодолению сложностей в жизни и лидерские качества
6. Какие действия вы предпринимаете для собственного развития?	100 – обращаюсь к экспертному мнению по вопросам саморазвития (читаю об этом в социальных сетях, смотрю видео на платформе YouTube, участвую в прямых эфирах), 95 – читаю литературу по саморазвитию
7. Какие знания, навыки, личностные качества, социальные связи вы хотели бы развить?	100 – затрудняюсь ответить, 97,5 – осознанность, баланс между жизнью и работой, волевые качества, настойчивость, лидерские качества, способность понимать людей, 95 – знания (из некоторых дисциплин программы магистратуры)
8. Удовлетворяет ли программа магистратуры ваши потребности в развитии?	100 – недостаточно удовлетворяет

Как мы можем увидеть, абсолютно все респонденты заявили о необходимости постоянного развития, аргументировав это необходимостью соответствовать рынку труда и получить преимущество в работе и карьере перед тем, кто не уделяет внимания собственному развитию. Также у 95 % респондентов, по их заявлениям, есть цель развиваться. Исключение составили молодые женщины, ожидающие ребенка, при этом они также отметили необходимость развития. Аргументация ответов на заданный вопрос была аналогичной аргументам, приведенным к первому вопросу, что связано с преимуществом развитого человека

перед неразвитым в построении карьеры и получении перспектив в работе. На вопрос о том, что означает развитие конкретно для каждого респондента, все ответили, что получение диплома является результатом и выражением развития. 97,5 % респондентов ответили про высокий уровень личностного развития, не сумев конкретизировать, в каких результатах это может выражаться, и 95 % респондентов определили целями развития повышение уровня «осознанности», «мотивацию к преодолению сложностей в жизни» и «лидерские качества». Как можно увидеть, с одной стороны, респонденты назвали вполне конкретную цель развития в виде получения диплома. Не знаний, навыков, а именно диплома! С другой стороны, отмечается отсутствие конкретики в целях и планируемых результатах. С ответом на вопрос № 7 у всех респондентов возникли затруднения, 97,5 % практически повторили ответ на вопрос № 5, сказав об «осознанности», «балансе между жизнью и работой», «волевыми качествами», «настойчивостью», «лидерскими качествами», «способностью понимать людей», а 95 % респондентов указали на знания (из некоторых дисциплин программы магистратуры).

Таким образом, мы можем сделать несколько выводов.

Во-первых, мы можем увидеть подтверждение тенденции о необходимости развития и понимания причин, по которым это необходимо делать, у всех респондентов, также мы можем говорить о намерении и желании развиваться практически у всех респондентов.

Во-вторых, мы видим, что с определением результатов развития также практически у всех респондентов возникли сложности. Конкретика в результатах, за исключением диплома магистратуры, отсутствовала, ответы же скорее говорили о направлении, а не о конкретных измерителях. Направление желаемого развития скорее соответствовало именно надпредметным навыкам и личностным качествам, а не знаниям, также отражая современные тенденции и социальный заказ. На вопрос «Достаточно ли удовлетворяет ваши потребности в развитии программа магистратуры» 100 % респондентов ответили «Недостаточно удовлетворяет».

При конструировании вопроса № 7 в части содержания понятия «компетенция» мы руководствовались двумя основаниями. Первым было содержание ФГОС ВО, где сказано о группе универсальных компетенций: системное и критическое мышление, командная работа и лидерство, самоорганизация и саморазвитие и др., вторым – современное понимание компетенции (А.Я. Кибанов, В.Р. Веснин, А.И. Галаган, В.П. Галенко, Б.М. Генкин, А.И. Добрынин, А.П. Егоршин, В.Ю. Забродин, М.И. Магура, К. Арджирис, Д. Бургойн, Э. Венгер, Л. Джуэлл, П. Сенге и др.) как максимально широкого понятия, которое включает в себя не только знания и навыки, но и группу социальных умений, личностных качеств и установок.

Ответами на вопрос о действиях, предпринимаемых для собственного развития, явились ответы об обращении к экспертному мнению по вопросам саморазвития (чтение в социальных сетях, просмотр видеоматериалов на платформе

YouTube, участие в прямых эфирах) и у 95 % – «Читаю литературу по саморазвитию». Мы можем увидеть мнения о неудовлетворенности потребности в саморазвитии в рамках формального образования, в то же время доверии и обращении к неформальному, а точнее сказать, к информальному образованию.

Можно прийти к общему выводу о понимании взрослыми людьми, одновременно обучающимися и осуществляющими трудовую деятельность, необходимости собственного развития, его причин и оснований, размытости и неконкретности желаемых результатов, постоянных поисках удовлетворения потребности в саморазвитии в рамках неформального и информального образования.

Проанализировав ответы, попытаемся структурировать риски исходя из приведенных выше данных. На наш взгляд, они могут быть сформулированы следующим образом. К условно названным внутренними причинам могут быть отнесены:

1. Недостаточное понимание требуемых профессиональных компетенций и их содержания. Недостаточное понимание целей и предмета развития, как личностного, так и профессионального.

2. Неумение производить декомпозицию компетенций на их структурные составляющие и конструировать собственную траекторию развития исходя из наличествующих ресурсов.

3. Неправильный выбор форм методов и средств обучения. Сюда же мы можем отнести и неправильный выбор экспертного мнения.

К условно названным внешними причинам могут быть отнесены:

1. Ориентация на временные рамки обучения, а не на образовательные результаты. Подчас организация – провайдер неформального образования ориентируется на время, которое будет посвящено обучению, и программу обучения, игнорируя представление о знаниях и тем более навыках, которые получит обучающийся в качестве результата. Ведь для формирования навыка подчас необходимо значительное количество практических занятий, что делает структуру предоставляемых в рамках образовательного курса мероприятий менее яркой, чем в случае, когда содержание представлено большим количеством тем и аспектов. Если в сугубо профессиональных знаниях и навыках еще можно по представленной программе проследить логику и спрогнозировать результат, то в области надпредметных навыков сделать это подчас невозможно.

2. Введение в заблуждение либо обман обучающихся. На этом пункте считаем необходимым заострить внимание. В современных реалиях, когда абсолютное большинство взрослых понимает необходимость постоянного профессионального и личностного роста, при невозможности удовлетворить таковой в системе формального образования с его жесткими критериями, когда развитие личности стало неким образовательным мейнстримом, это формирует массовый образовательный запрос с огромным рынком потребления. Обучающиеся детского возраста защищаются с помощью нормативных документов, таких как «Концепция информационной безопасности детей» и проект «Информационная безопасность детства». Взрослый же обучающийся с отсутствием конкретного образо-

вательного запроса и с готовностью к развитию надпредметных навыков и личностных качеств, к сожалению, легко становится жертвой обмана, порой приводящего не только к дискредитации образования в целом, но и к более тяжелым последствиям. Маркетинговые приемы при сформированном запросе породили целый рынок коучей, блогеров, тренеров личностного роста и прочих людей, к образованию порой не имеющих никакого отношения, однако, по сути, им занимающихся [8, 9]. В условиях дистанционного обучения, а тем более информального образования через экспертное мнение очень проблематично проверить, на самом ли деле занятия проводит эксперт.

Большинство представленных выше рисков можно свести к одной фразе: **«Желание развиваться при низком понимании конкретики развития у обучающихся рождает предложение обучения, более относящееся к развлекательному контенту, а не к целенаправленному развитию».**

Осознавая сформулированные нами риски и опираясь на принципы андрагогики, представленные в трудах М.Ш. Ноулза, Э.Ф. Холтона, Р.А. Свенсона, А.В. Даринского, А.Н. Леонтьева, А.М. Новикова, А.П. Владиславлева и др.), в частности самостоятельное определение способов и временных рамок обучения, важность контекста в учебных задачах, учет имеющегося у обучающегося опыта и других особенностей, отличающих обучение и развитие взрослого человека от более раннего возраста, мы поставили перед собой задачу определения взаимодействия с обучающимися, которое бы позволяло нивелировать группу условно названных «внутренними» рисков.

Опираясь на методические разработки В.И. Слободчикова и Г.А. Игнатъевой, касающиеся дополнительного профессионального образования педагогов, в частности технологии самоопределяемого обучения, «трактуемого как этапы и результат становления собственной управленческой позиции, выработка своей новой идентичности в изменяющихся жизненных обстоятельствах» [10 с. 166], а также используя методические разработки [11] кафедры андрагогики и управления Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина, мы провели четыре занятия, основанные на групповой рефлексии.

Первое занятие – структура и понимание компетенции: знания, навыки, личностные качества, социальные связи.

Второе занятие – постановка цели развития (в конкретном периоде), ресурсы: требуемые и имеющиеся, прогнозирование результатов, коррективы в цели.

Третье занятие – конструирование собственной траектории развития на определенный период (общим решением были выбраны периоды в месяц и три месяца).

Четвертое занятие – осмысление рисков информального образования.

Занятия были сконструированы с использованием модели «Обратный дизайн» (Backward Design (Р.В. Тайлер, Г. Уиггинс, Дж. Мак-Тиг, М.В. Осипов, Г.О. Аствацатуров, Т.С. Андреева, А.А. Дроздова, Ю.В. Кузнецова, Н.Ю. Пазыч, Е.Р. Фомина и др.)), основной идеей которой является определение предельно

конкретизированных образовательных результатов и только потом составление учебных планов.

По итогам проведенных мероприятий мы повторили некоторые из заданных нами ранее обучающимся вопросов. Результаты ответов можно представить в следующем виде (табл. 2).

Таблица 2

Результаты ответов респондентов по итогам пройденных занятий

Какие действия вы намерены предпринять для собственного развития?	100 % – сконцентрируюсь на конкретных дисциплинах магистратуры (для каждого набор дисциплин был свой, но одна была выделена всеми – «Проектирование стратегии деловой коммуникации»), 97,5 % – составлю план по самостоятельным занятиям для развития конкретного навыка, 95 % – ограничу «потребление контента» в социальных сетях и через платформу YouTube
Какие знания, навыки, личностные качества, социальные связи вы хотели бы развить?	Знания: инструментарий анализа (связанный с диагностикой личности и группы). Навыки: презентации, активного слушания, проведения интервью (формулировка вопросов), аргументации при споре, контроля собственных эмоций, концентрации на выполняемой работе, планирования действий в периоде времени, «эффективной работы с информационными источниками». Личностные качества: настойчивость, инициативность, креативность, дисциплинированность. Социальные связи: с экспертами в профессии
Что бы вы добавили в программу магистратуры?	100 % – решение современных практических кейсов совместно с экспертами

Результаты исследования. Как мы можем увидеть из результатов ответов обучающихся, их по-прежнему интересует экспертное мнение, однако подход к выбору экспертов изменился. Если ранее в источниках такого мнения преобладали социальные сети и платформа YouTube, то после занятий у обучающихся возникло намерение сконцентрироваться на представленных дисциплинах программ магистратуры и самостоятельное развитие конкретно выбранного навыка, тогда как указанные ранее источники принято решение ограничить в использовании. Также все респонденты выступили за расширение программ магистратуры в части совместного с экспертами решения современных практических кейсов. Кроме того, понимание обучающимися компетенций и их конкретного содержания стало определенным, точным и более структурированным.

Практическая значимость результатов исследования, представленных в статье: можно сказать, что, рассматривая компетенции в их современном понимании и используя андрагогические практики групповой рефлексии и со-бытийного пространства [12 с. 9], мы потенциально можем достичь двух, на наш взгляд, важнейших целей. Во-первых, мы нивелируем риски актуального на сегодняшний момент неформального и информального образования за счет повышения грамотности обучающихся, во-вторых, имеем возможность гибко подходить к содержанию обучающих программ, когда в рамках ФГОС акцентируем внимание на тех компетенциях, которые входят в современный образовательный

заказ социума, тем самым повышая конкурентоспособность и актуальность формального образования.

Литература

1. *Статья 3. Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования // Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 01.01.2024). – URL: <http://garant.ru/> (дата обращения: 01.02.2024).*
2. *Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 129 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям). – URL: <http://fgos.ru/> (дата обращения: 01.02.2024).*
3. *Шваб К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – М.: Эксмо, 2016. – 213 с.*
4. *Исследование рынка труда молодых специалистов (январь 2024 г.) // HeadHunter. – URL: <https://np.hh.ru/> (дата обращения: 01.02.2024).*
5. *Илакавичус М.Р. Теоретические основы взаимодействия формального и неформального образования взрослых: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.Р. Илакавичус. – М., 2018. – 40 с.*
6. *Павлова О.В. Информальное образование как механизм повышения качества жизни / О.В. Павлова // Повышение качества жизни. – 2017. – № 2 (4). – С. 37–39.*
7. *Вершловский С.Г. Непрерывное образование как фактор социализации / С.Г. Вершловский // Общество «Знание» России. – URL: http://www.znanie.org/jornal/n1_01/nepreriv_obraz.html/ (дата обращения: 20.03.2019).*
8. *Знание било: зачем ломали психику ученикам курсов личностного роста // Известия. – URL: <https://iz.ru/> (дата обращения: 30.03.2024).*
9. *Чем известна Елена Блиновская, задержанная за неуплату налогов почти на 1 млрд руб. // РБК Life. – URL: <https://www.rbc.ru/> (дата обращения: 30.03.2024).*
10. *Игнатьева Г.А. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, С.В. Матчина // Образование и наука. – 2019. – Т. 21. – № 4. – С. 162–182. – DOI: 10.17853/1994-5639-2019-4-162-182.*
11. *Сетевой проект подготовки наставников по развитию: практикоориентированная монография / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова и др. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 64 с.*
12. *Слободчиков В.И. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В.И. Слободчиков, Г.А. Игнатьева // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 4–10.*

*В.К. Маркова, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник,
Московский городской педагогический университет,
Т.Н. Ермакова, менеджер,
Благотворительный фонд «Вклад в будущее»,
Л.В. Бычкова, кандидат исторических наук, ведущий научный сотрудник,
Московский городской педагогический университет,
С.А. Тришкина, менеджер,
Благотворительный фонд «Вклад в будущее»,
г. Москва, Россия*

КАК ПЕДАГОГУ НАУЧИТЬСЯ ОПИСЫВАТЬ И ПРЕДСТАВЛЯТЬ СВОЙ ОПЫТ? МОДЕЛЬ МАСТЕРСКОЙ ДИССЕМИНАЦИИ ОПЫТА

***Аннотация.** Исследователи отмечают, что диссеминация опыта обогащает образовательную деятельность и повышает ее эффективность [1, 2], а также помогает самому педагогу преодолевать профессиональный застой [8], развивать креативность, рефлексивность и способность к позиционному самоопределению [9]. Как ему вовлечься в этот полезный процесс, научиться описывать свои практики¹ и представлять их в разных современных контекстах? На наш взгляд, удовлетворить подобный запрос может неформальное обучение – занятия в клубах, тренинги и т. д. [5]. Оптимальным видится формат педагогической мастерской: в ней каждый участник получает новый опыт и знания через самостоятельное или коллективное открытие [4, с. 4]. В 2023 г. мы спроектировали мастерскую диссеминации опыта для педагогов и руководителей образовательных организаций, сотрудников институтов развития образования – участников Программы по развитию личностного потенциала [6]. К первому потоку занятий присоединились 285 человек из 33 регионов Российской Федерации. **Цель исследования** – описать и обосновать модель мастерской диссеминации опыта как ресурса для неформального обучения умениям, позволяющим педагогам осмысливать, оформлять и представлять свои практики в разных контекстах (в социальных сетях и научно-практических изданиях, на фестивалях, конференциях, форумах и т. д.). **Методы исследования:** моделирование; анализ литературы и интернет-источников по теме исследования; анализ обратной связи участников мастерской диссеминации опыта (44 отзыва) и статистических данных по итогам межрегионального педагогического фестиваля «Лучшие практики развития личностного потенциала» (787 экспертных оценок) за 2023 г. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования доказали практическую пригодность модели мастерской диссеминации опыта. Предлагаемую модель могут использовать руководители, методисты, наставники в образовательных организациях, чтобы помогать педагогам выявлять, оформлять и распространять успешные практики. Сотрудникам институтов развития образования и методических центров, координаторам различных образовательных проектов она пригодится для обучения педагогов на муниципальном и региональном уровнях.*

***Ключевые слова:** неформальное обучение, диссеминация опыта, педагогические практики, мастерская.*

¹ Под педагогической практикой (употр. в ед. ч.) мы понимаем любую испытанную авторскую разработку – от конкретного приема до технологии или проекта.

*V.K. Markova, Candidate of Pedagogical Sciences, leading researcher,
Moscow City University,
T.N. Ermakova, manager,
Charitable Foundation “Investment to the Future”,
L.V. Bychkova, Candidate of Historical Sciences, leading researcher,
Moscow City University,
S.A. Trishkina, manager,
Charitable Foundation “Investment to the Future”,
Moscow, Russia*

HOW CAN A TEACHER LEARN TO DESCRIBE AND PRESENT HIS EXPERIENCE? MODEL OF THE WORKSHOP FOR EXPERIENCE DISSEMINATION

Abstract. *Researchers believe that experience dissemination enriches educational activities and increases its effectiveness (Ignatieva, Tulupova, Doronin, Medvid, 2009; Gordashnikova, Kuznetsov, Fedorchuk, 2022), and also help a teacher to overcome professional stagnation (Symanyuk, 2011), develop creativity, reflexivity and the ability for positional self-determination (Fefelova, 2013). How can he get involved in this useful process? How can he learn to describe his practices and present them in different modern contexts? In our opinion, such a request can be satisfied by informal learning, for example, classes in clubs, trainings, etc. (Plecheva, Zernova, 2016). The format of a pedagogical workshop seems optimal: in it, each participant gains new experience and knowledge through individual or collective finding (Mukhina, Eremina, 2002). In 2023, we designed the Workshop for experience dissemination within the Personality Potential Development Program. 285 managers and teachers of educational organizations, as well as employees of educational development institutes, from 33 regions of the Russian Federation joined its first stream. **The purpose of the study** is to describe and justify the model of the Workshop for experience dissemination as a resource for informal learning of skills that allow teachers to comprehend, formalize and present their practices in different contexts (in social networks and scientific and practical publications, at festivals, conferences, forums, etc.). **Research methods:** modeling; analysis of literature and Internet sources on the research topic; analysis of feedback from participants of the Workshop for experience dissemination (44 comments) and statistical data based on the results of the interregional pedagogical festival “Best Practices for Personality Potential Development” (787 expert marks) in 2023. **Conclusions and recommendations.** The results of the study proved the practical suitability of the model of the Workshop for experience dissemination. The proposed model can be used by managers, methodologists, and mentors in educational organizations to help teachers identify, formalize, and disseminate successful practices. The model will be useful for employees of educational development institutes and methodological centers, coordinators of various educational projects for training teachers at the municipal and regional levels.*

Keywords: *informal learning, dissemination of experience, pedagogical practices, workshop.*

Введение. Диссеминация педагогического опыта не сводится к разовому выступлению на конференции или единичной публикации. Это системная работа, которая разворачивается в особой логике: выявление или зарождение практики – обобщение и описание – регулярное представление в профессиональном сообществе. Обратная связь от коллег может возвращать автора практики на предыдущий этап (как для точечной корректировки, так и для переосмысления идеи).

Исследователи отмечают, что диссеминация опыта обогащает образовательную деятельность и повышает ее эффективность [1, 2], а также помогает самому педагогу преодолеть профессиональный застой [8], развивать креативность, рефлексивность и способность к позиционному самоопределению [9].

Как ему вовлечься в этот полезный процесс, научиться описывать свои практики и представлять их в разных современных контекстах? Методические рекомендации [3, 10] и классические лекционные форматы позволяют сориентироваться, но без углубления в детали. Педагогу же важно узнавать конкретные нюансы (например, на что обратить внимание при подготовке текста для социальной сети, что учесть на онлайн-фестивале и чем он принципиально отличается от конференции) и сразу применять изученное в своей деятельности. Кроме того, он готов выработать сам или перенимать у коллег успешные приемы диссеминации опыта. Удовлетворить подобный запрос может неформальное обучение – занятия в клубах, тренинги и т. д. [5]. Оптимальным видится формат педагогической мастерской: в ней каждый участник получает новый опыт и знания через самостоятельное или коллективное открытие [4, с. 4].

В 2023 г. мы спроектировали *мастерскую диссеминации опыта* для педагогов и руководителей образовательных организаций, сотрудников институтов развития образования, участвующих в Программе по развитию личностного потенциала (далее – Программа) [6]. К первому потоку занятий присоединились 285 человек из 33 регионов Российской Федерации. Востребованность мастерской подтолкнула нас к исследованию ее эффектов и результатов, а также описанию модели.

Цель исследования: описать и обосновать модель мастерской диссеминации опыта как ресурса для неформального обучения умениям, позволяющим педагогам осмысливать, оформлять и представлять свои практики в разных контекстах (в социальных сетях и научно-практических изданиях, на фестивалях, конференциях, форумах и т. д.).

Методы исследования: моделирование; анализ литературы и интернет-источников по теме исследования; анализ обратной связи участников мастерской диссеминации опыта (44 отзыва) и статистических данных по итогам межрегионального педагогического фестиваля «Лучшие практики развития личностного потенциала» (787 экспертных оценок) за 2023 г.

Результаты и обсуждение.

1. Модель мастерской диссеминации опыта.

Модель разработана с помощью блочно-модульного конструктора – инструмента для проектирования образовательных событий, который позволяет создавать их общий каркас и оставляет возможность для вариативности, педагогического творчества [7, с. 33–37].

Модель мастерской диссеминации опыта (далее – Мастерская).

Организационный блок.

Целевая аудитория: педагоги и руководители образовательных организаций, сотрудники институтов развития образования.

Цель: совместно выработать подходы, которые помогут участникам Мастерской эффективно позиционировать свои практики развития личностного потенциала, а именно:

- выступать на профессиональных конференциях, форумах и фестивалях, в том числе на межрегиональном педагогическом фестивале «Лучшие практики развития личностного потенциала» (далее – Фестиваль);
- размещать тематические заметки в социальных сетях;
- публиковаться в качественных научно-практических изданиях.

Мастерская выстроена в логике «от замысла практики до ее представления», предусмотрено 5 онлайн-занятий по 2 ч.

Задачи (по занятиям):

1. *«Какой должна быть практика развития личностного потенциала, чтобы ее захотели повторить»* – выявить характеристики практики, влияющие на ее востребованность в профессиональном сообществе.

2. *«Как описать практику развития личностного потенциала»* – соотнести описание своей или чужой практики с характеристиками, влияющими на ее востребованность в профессиональном сообществе.

3. *«Как подготовиться к выступлению и рассказать о практике интересно»* – составить памятку для подготовки к публичному выступлению с учетом специфики организации и содержания фестиваля, форума или конференции; обсудить, как структурировать информацию на слайде презентации.

4. *«Как рассказывать о практиках в интернете»* – сделать подборку приемов, которые позволяют написать ясный и интересный текст в стиле, подходящем для социальных сетей.

5. *«Как выбрать издание и на что обратить внимание при подготовке публикации»* – познакомиться с основными структурными элементами и особенностями содержания научно-практической статьи; сравнить качественные и сомнительные научные и научно-практические издания.

Планируемые результаты. Участники смогут:

- анализировать описания своих/чужих практик;
- разрабатывать и дорабатывать свои практики;
- оформлять заявки на Фестиваль;
- учитывать специфику Фестиваля и других подобных профессиональных событий при подготовке к публичным выступлениям;
- писать о своих практиках в стиле, подходящем для социальных сетей;
- формировать структуру и проектировать содержание научно-практической статьи;
- находить качественные научно-практические журналы и сборники для публикации.

Мотивационный блок.

Мотивация участников поддерживается за счет:

- разбора актуальных вопросов на каждом занятии (например, *«Какими характеристиками должно обладать описание практики, чтобы вы взяли ее*

в свою работу?», «Какие у вас есть проблемы при выборе издания для публикации?»);

– возможности подготовиться к Фестивалю – значимому событию Программы;

– свободы выбирать комфортные роли (активный участник, модератор, комментатор, слушатель и т. д.);

– субъект-субъектного взаимодействия, опоры на интересы, опыт и компетентность участников, их перехода в экспертную позицию;

– релевантного опыта ведущих (занятие ведет тот, кто сам пишет понятные тексты, ярко выступает на конференциях и т. п.);

– благоприятного эмоционального фона, доброжелательной коммуникации;

– гибкого реагирования ведущих на ситуацию, запросы участников.

Информационный блок.

Специфика работы с информацией:

– подбор материала в соответствии с целью и задачами Мастерской, с учетом образовательных потребностей участников;

– использование разнообразных источников получения (литература, интернет, профессиональный опыт и т. д.) и форматов передачи информации (видеоролики, презентации, тексты, записи на онлайн-досках и т. д.);

– творческое преобразование подобранных материалов (ведущий опирается на собственный опыт по теме, гибко встраивает в содержание занятия новую информацию от участников Мастерской);

– критическое оценивание информации на занятиях (например, презентаций, описаний практик, журналов для публикации и т. д.);

– совместная разработка раздаточных материалов.

Практический блок.

Особенность каждого занятия – сочетание интерактивной лекции и практических заданий. В режиме «здесь и сейчас» участники создают продукты, полезные для всего сообщества Программы, к примеру:

– чек-лист для анализа описания практики;

– памятку для подготовки к публичному выступлению;

– подборку приемов, позволяющих написать ясный и интересный текст для социальных сетей;

– перечень качественных научно-практических журналов.

Как это происходит: ведущий предлагает участникам обменяться мнениями по обозначенному вопросу, а затем обобщает все сказанное и фиксирует итоги в общем пространстве (например, на онлайн-доске). В результате такого сотворчества появляются идеи и ресурсы, которые можно сразу использовать в профессиональной деятельности.

Оценочный блок.

В Мастерской сделан акцент на самооценивании. Ориентируясь на совместно сформулированные критерии и оформленный чек-лист, участники могут анализировать свои практики и улучшать их от занятия к занятию, фиксировать собственный прогресс (в навыках постановки цели, описания алгоритмов и т. д.).

Взаимное оценивание уместно, если все к нему готовы. При необходимости и ведущие дают участникам развивающую обратную связь, фокусируясь на значимости любой проделанной работы и ее сильных сторонах.

Рефлексивный блок.

Возможности для рефлексии раскрываются во многом благодаря обсуждению, в чем может быть польза от того или иного занятия, и вопросам от ведущих («Для чего вы хотите распространять свой опыт?», «В чем ваш интерес делать это?», «Чем вам может быть полезно то, что другие делятся с вами опытом?»). Ведущие проявляют чуткость к эмоциям участников, словесно поощряют их активность, обращают внимание аудитории на новые идеи, открытия.

Обратная связь и статистические данные, полученные по итогам Фестиваля, позволили сделать вывод о практической пригодности модели.

2. Анализ анкетных данных.

По окончании Мастерской мы предложили участникам заполнить анкету, и своими впечатлениями поделились 44 человека. Наиболее полезными, по их мнению, оказались рекомендации по «упаковке опыта педагога» и чек-лист для анализа практики. Отмечали практико-ориентированность заданий, структурированность и системность материала, грамотную подачу информации и возможность для общения с единомышленниками. Примеры:

1. *«Часто педагоги «с периферии», несмотря на обилие образовательных платформ и «переполненность» чатами различных социальных сетей, оказываются в некотором вакууме в плане свободного общения с единомышленниками-профессионалами и живого обмена опытом. Формат мастерских, на мой взгляд, позволяет нивелировать этот дефицит и даже получить более того – общение в позитивном ключе»* (Светлана А., Самарская область).

2. *«Создана атмосфера, располагающая к разговору, общению... Атмосфера эта, я бы сказала, на меня производит воспитательное влияние. Я смотрю, как выступают, что и как говорят, дают оценку, слышат и слушают. Я учусь этому. Спасибо. Жду продолжения»* (Минслу А., Красноярский край).

3. *«Понравился формат занятий, когда не просто предоставлялись готовые материалы, а участники были включены в работу над проблемой и «добывали знания» по заданной теме путем размышлений, дискуссий»* (Светлана К., Самарская область).

4. *«Очень понравилось, что нам не навязывали готовые требования к подготовке к диссеминации, а во взаимодействии всех участников, через рассуждения и совместную работу под грамотным руководством ведущих сами участники мастерской разрабатывали критерии, анализируя и обсуждая каждый из них»* (Анастасия Л., Нижегородская область).

5. *«Активно работая в группах сама, слушая других коллег, смогла внести коррективы в свою практику»* (Светлана С., Воронежская область).

Некоторые участники сказали, что материалы Мастерской пригодятся им в подготовке к различным конкурсам, фестивалям и конференциям, а также

в наставнической и методической деятельности – они хотели бы помогать другим педагогам описывать практики и планировать выступления.

На вопрос «Насколько занятия Мастерской помогли подготовиться к Фестивалю?» ответили 19 участников анкетирования, оценив пользу от Мастерской в среднем на 9 из 10 баллов. Это согласуется с мнением ряда экспертов Фестиваля – сотрудников Московского городского педагогического университета (МГПУ), Благотворительного фонда «Вклад в будущее», членов федеральной обучающей и сопровождающей команды Программы. По их мнению, участники, посетившие 3–5 занятий Мастерской, прислали в основном грамотно оформленные и проработанные заявки, доступно презентовали свои практики.

Рассмотрим и количественные данные по итогам Фестиваля.

3. Анализ данных по итогам Фестиваля.

В 2023 г. на Фестивале было представлено 270 практик развития личностного потенциала в образовании, из них 61 – от участников Мастерской. Одну практику оценивали, как правило, три эксперта. Они выставляли баллы по семи критериям (К1–К7 в табл. 1) и давали рекомендации, опубликовать ли ее описание в сборнике по итогам Фестиваля и пригласить ли автора (-ов) на VII Всероссийскую научно-практическую конференцию «Образовательная среда для благополучия и развития: ценности, культура, практика» (РС, РК в табл. 2).

Таблица 1

Средние баллы за практики, представленные участниками Фестиваля (по критериям)

	Средние баллы за практики, авторы которых:					
	не посещали Мастерскую	посетили 1 занятие	посетили 2 занятия	посетили 3 занятия	посетили 4 занятия	посетили 5 занятий
К1	1,6	1,6	1,7	1,8	1,9	1,8
К2	1,3	1,3	1,5	1,7	1,8	1,7
К3	1,6	1,5	1,5	1,8	1,7	1,7
К4	1,3	1,5	1,4	1,5	1,8	1,6
К5	1,3	1,2	1,2	1,6	1,5	1,4
К6	1,3	1,3	1,2	1,5	1,8	1,8
К7	0,6	0,6	0,4	1	0,9	1,4
Всего	9	9	8,9	11,1	11,4	11,3

Критерии:
К1 – актуальность практики (0–2 балла);
К2 – соответствие практики ценностям и целям Программы (0–2 балла);
К3 – учет особенностей конкретной группы благополучателей (0–2 балла);
К4 – практическая значимость и результативность практики (0–2 балла);
К5 – уникальность практики (0–2 балла);
К6 – качество визуализации и представления практики (0–2 балла);
К7 – дополнительные баллы:
– за масштабируемость практики, т. е. наличие конкретных шагов и деталей реализации, которые позволят другим педагогам повторить опыт (0–1 балл);
– распространение практики в социальных сетях, на сайтах образовательных организаций (0–1 балл);
– наличие публикаций о практике (0–1 балл).
Сумма баллов по критериям: минимальная – 0 баллов, максимальная – 15 баллов.
Расчет: сумма баллов, выставленных всеми экспертами / общее количество экспертных оценок.

Мы проанализировали суммарно 787 экспертных оценок (из них 180 были адресованы участникам Мастерской и 607 – тем, кто Мастерскую не посещал). Нам было важно определить, будут ли выше средние баллы у практик от участников Мастерской. Предположение в целом подтвердилось (табл. 1 и 2). Значимые корреляции выявлены по всем критериям (по К1, К2, К4, К5, К6, К7, РС, РК – на уровне 0,01, по К3 – на уровне 0,05).

Таблица 2

**Средние баллы за практики, представленные участниками Фестиваля
(по экспертным рекомендациям)**

	Средние баллы за практики, авторы которых:					
	не посещали Мастерскую	посетили 1 занятие	посетили 2 занятия	посетили 3 занятия	посетили 4 занятия	посетили 5 занятий
РС	0,5	0,6	0,4	0,8	0,8	0,7
РК	0,2	0,1	0,2	0,5	0,3	0,5

Критерии:
РС – рекомендация опубликовать описание практики в сборнике по итогам Фестиваля (1 балл – наличие рекомендации, 0 баллов – отсутствие рекомендации);
РК – рекомендация представить практику на VII Всероссийской научно-практической конференции «Образовательная среда для благополучия и развития: ценности, культура, практика» (1 балл – наличие рекомендации, 0 баллов – отсутствие рекомендации).
Расчет: общее количество рекомендаций / общее количество экспертных оценок (максимально возможное количество рекомендаций).

Важно сказать, что при анализе данных сделано допущение. Практика развития личностного потенциала, как правило, разрабатывается и реализуется коллективно, а оформляет и презентует ее один человек. Почти невозможно определить вклад каждого в общий результат, поэтому мы брали в расчет наибольший показатель – количество занятий Мастерской, посещенных самым активным соавтором. Кроме того, мы не фиксировали, был ли у участников опыт описания и представления практик до подачи заявок на Фестиваль 2023 г., проходили ли они подобное обучение у других организаторов и т. д. Влиянием этих факторов можно объяснить достаточно высокие баллы по некоторым критериям у тех, кто не подключался к Мастерской или присутствовал только на 1–2 занятиях.

Заключение.

Практическая пригодность модели Мастерской, подтвержденная в этом исследовании, в целом обусловлена:

- выстраиванием обучения в логике «от замысла практики до ее представления»;
- соответствием тем занятий актуальным направлениям диссеминации педагогического опыта (подготовка статей для научно-практических изданий, ведение страниц в социальных сетях, выступления на фестивалях, конференциях и т. п.);
- гибкостью структуры и содержания, учетом актуальных потребностей участников и их мотивации;
- опорой на знания и опыт самих участников (принцип «равный обучает равного», субъект-субъектное взаимодействие);

– сотворчеством и соавторством, созданием ситуаций для индивидуального и коллективного открытия;

– разработкой продуктов, полезных для сообщества Программы, и возможностью сразу применять их в своей деятельности.

Мы будем использовать эту модель для планирования второго потока Мастерской в 2024 г. Однако, на наш взгляд, необходимо усилить ее оценочный и рефлексивный блоки, уточнить содержание с учетом результатов исследования – уже изложенных в этой статье и тех, которые еще предстоит получить. Например, мы намерены более детально изучить описания практик, выполненные участниками Мастерской, а также выяснить, есть ли значимые корреляции между посещением определенного занятия и средним баллом по критерию, соотносимому с темой этого занятия.

Стоит отметить, что идеи по усовершенствованию модели касаются в основном ее наполнения, ключевые же принципы и общая рамка неизменны. Надеемся, наша разработка окажется полезной для тех, кто хотел бы открыть подобную мастерскую на уровне образовательной организации, муниципалитета или региона.

Литература

1. Гордашникова О.Ю. Развитие механизма диссеминации управленческого опыта директоров школ системы общего образования / О.Ю. Гордашникова, А.Н. Кузнецов, Ю.М. Федорчук // *Человек и образование*. – 2022. – № 2 (71). – С. 30–39.

2. Игнатьева Г.А. Региональный экспериментальный сетевой образовательный проект «Нижегородская инновационная школа»: введение в проблему / Г.А. Игнатьева, О.В. Тулупова, Д.Ю. Доронин и др. // *Нижегородское образование*. – 2009. – № 1. – С. 106–116.

3. Методические рекомендации «Педагогический опыт: изучение, обобщение, продвижение в системе дополнительного образования» / сост.: М. Ю. Лимонова, С. В. Бесперстова. – Тамбов: Центр развития творчества детей и юношества – Региональный модельный центр дополнительного образования детей, 2018. – 40 с.

4. Мухина И.А. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: книга для учителя / И.А. Мухина, Т.Я. Еремина. – СПб.: Санкт-Петербургский государственный университет педагогического мастерства, 2002. – 209 с.

5. Плечева Н.Д. Неформальное повышение квалификации профессорско-преподавательского состава АСОУ. Формальное, неформальное и информальное обучение / Н.Д. Плечева, Г.П. Зернова // *История и педагогика естествознания*. – 2016. – № 3. – С. 24–26.

6. Программа по развитию личностного потенциала // Благотворительный фонд «Вклад в будущее». – URL: <https://vbudushee.ru/education/programma-po-razvitiyu-lichnostnogo-potentsiala/> (дата обращения: 21.03.2024).

7. Иоффе А.Н. Развитие личностного потенциала на занятиях. учебное пособие / А.Н. Иоффе, Л.В. Бычкова. – 1-е изд. – М., 2021. – 280 с.

8. Сыманюк Э.Э. Диссеминация в образовании как условие преодоления консервативного педагогического опыта / Э.Э. Сыманюк // *Педагогическое образование в России*. – 2011. – № 5. – С. 37–45.

9. Фефелова О.Е. Технология проектирования и диссеминации инновационного педагогического опыта в системе непрерывного образования педагогов: дис. ... канд. пед. наук / О.Е. Фефелова. – Н. Новгород, 2013. – 268 с.

10. Шихваргер Ю.Г. Педагогический опыт: изучение, обобщение, продвижение / Ю.Г. Шихваргер. – М.: Аркти, 2012. – 24 с.

*Д.В. Мельниченко, аспирант,
О.Ф. Шихова, доктор педагогических наук, профессор,
Ю.В. Красавина, кандидат педагогических наук, доцент,
Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова,
г. Ижевск, Россия*

О ПРАКТИКЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ STEAM-ПОДХОДА ДЛЯ РЕШЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ В ИЖГТУ ИМЕНИ М.Т. КАЛАШНИКОВА

***Аннотация. Проблема исследования.** Сегодня система высшего образования России должна решать не только задачи подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности, но и проблему формирования у них нравственно-ценностных ориентиров, осознанной гражданской позиции на основе традиционных для нашей страны ценностей. Актуальность этой проблемы обусловлена тем, что система воспитательной работы высших учебных заведений, ориентированная преимущественно на внеучебное время, в современных условиях требует изменений, она должна стать обязательной и важной составляющей учебного процесса. Однако при этом должна измениться и роль педагога, перед которым встает задача поиска новых педагогических инструментов воспитательной. И подготовку педагогов к использованию таких инструментов необходимо осуществлять уже на этапах их обучения в вузе. Одним из инструментов решения воспитательных задач в рамках учебного процесса, может стать STEAM-подход – междисциплинарная образовательная модель, которая позволяет развивать не только воспитанность студентов, но и широкий спектр их универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Исходя из этого, **целью исследования** является обоснование воспитательных возможностей STEAM-технологии при подготовке будущих преподавателей технического профиля. **Методы исследования:** проектный метод, предусматривающий выполнение междисциплинарного STEAM-проекта; анализ и обобщение педагогического опыта воспитательной работы, научно-педагогической литературы и результатов выполнения студентами Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова STEAM-проекта. **Выводы и рекомендации.** Полученные результаты: указывают на возможность применения в учебном процессе обучающихся – будущих преподавателей, воспитательного ресурса STEAM-практик, а также обозначают те вероятные трудности, которые появляются у преподавателей при решении задач воспитания в рамках учебного процесса. Вместе с тем требуют дальнейшего изучения вопросы, связанные с диагностикой достижения воспитательных целей в рамках STEAM-обучения.*

***Ключевые слова:** STEAM, STEAM-практики, воспитание, воспитательная работа, воспитательный потенциал, будущие преподаватели инженерно-технического профиля.*

*D.V. Melnichenko, Graduate Student,
O.F. Shikhova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Yu.V. Krasavina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Izhevsk State Technical University named after M.T. Kalashnikov,
Izhevsk, Russia*

THE USE OF STEAM PRACTICES FOR SHAPING INDIVIDUAL'S VALUES AND BELIEFS AT KALASHNIKOV ISTU

***Abstract. Research problem.** Today, the missions of Russian higher education system do not only include preparing students for their future professional activities, but also developing morals, beliefs and a conscious civic position based on traditional values for our country. The latter presents a pressing challenge due to the fact that in the past higher educational institutions focused mainly on*

*extracurricular activities when teaching national values. Recent developments show that the situation needs to be changed, as shaping the individual's values should become an integral part of the educational process. It requires transformations redefining the teacher's role in finding new pedagogical tools or creative adaptation of conventional methods for shaping individual's values. Moreover, future teachers should be trained to use these tools when majoring in education at university. One of the useful techniques for dealing with the values challenge within the framework of the educational process is the STEAM approach. It is interdisciplinary model of education allows us not only to shape individuals' values, but also to develop a wide range of their universal and professional competencies. Thus, **the aim of the study** is to justify the educational potential of STEAM technique in shaping individual's values when training future teachers of technical disciplines. **Research methods:** project-based method involving interdisciplinary STEAM projects; analysis and synthesis of pedagogical experience in shaping individual's values; review of scientific and pedagogical literature; analysis of the results of completing the STEAM projects by Kalashnikov ISTU students. **Conclusions and recommendations.** The results obtained and presented in the course of the study will allow us to: justify the educational potential of using STEAM practices for shaping national values when training future teachers; identify problems that a teacher may have when dealing with the values challenge within the educational process. The questions related to the assessment of the goals achieved with the STEAM practices training require further study.*

Keywords: *STEAM, STEAM practices, shaping individual's values, morals and beliefs, educational potential, future teachers of engineering disciplines.*

Введение. Сегодня высшая школа России вновь акцентирует внимание на проблеме воспитания молодого поколения, как необходимого условия социально-экономического развития нашей страны. Об этом говорится и в Указе Президента Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». В реализации этой политики важная роль отведена образовательным организациям, которые должны активизировать воспитательную работу с обучающимися, включая элементы такой работы в преподавание отдельных учебных дисциплин [5].

В Федеральном законе от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» термин «образование» рассматривается как *единый целенаправленный процесс воспитания и обучения*. Тем самым подчеркивается важность неразрывности воспитания и обучения как составляющих целостного процесса образования. Однако только в 2020 г. в Закон вносятся изменения, благодаря которым в образовательных программах вузов появляется календарный план воспитательной работы и составляются соответствующие рабочие программы воспитания, предусматривающие в основном внеучебные мероприятия.

Перспективы реализации воспитательного ресурса гуманитарных дисциплин на сегодняшний день более очевидны чем в дисциплинах инженерно-технического профиля, но наш опыт работы в техническом вузе показывает, что воспитательным ресурсом обладают и учебные предметы инженерно-технического профиля. Так, в Ижевском государственном техническом университете имени М.Т. Калашникова (ИжГТУ) в 2023/2024 уч. г. был проведен опрос на анонимной основе преподавателей инженерно-технических дисциплин (70 человек) и студентов вуза (185 человек) об их отношении к воспитательной работе и механизмам, с помощью которых она должна вестись.

Оказалось, что около 60 % преподавателей уверены в воспитательном ресурсе преподаваемого предмета, однако 77,7 % респондентов не владеют методиками, необходимыми для такой работы. По мнению 54 % опрошенных обучающихся, воспитательная работа должна выполняться в аудиториях во время учебного процесса [2].

По итогам опроса можно сделать следующие выводы:

– в условиях повышения значимости воспитательного компонента образовательного процесса, востребованы преподаватели, владеющие необходимыми инструментами воспитательной работы, способные гармонизировать в рамках своего учебного предмета цели обучения и воспитания;

– для эффективного использования инструментов воспитательной работы в учебном процессе будущим преподавателям общетехнических дисциплин требуется специальная подготовка на этапах их обучения в вузе.

Одним из таких инструментов могут стать STEAM-практики. STEAM-практики применяются в нашем университете при подготовке студентов по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Исходя из этого, **целью исследования** является обоснование воспитательных возможностей STEAM-технологии при подготовке будущих преподавателей инженерно-технических дисциплин.

Методы исследования: проектный метод, предусматривающий выполнение междисциплинарного STEAM-проекта; анализ и обобщение педагогического опыта воспитательной работы, научно-педагогической литературы и результатов выполнения STEAM-проекта студентами Ижевского государственного технического университета.

STEAM – это интегрированная, междисциплинарная модель образования, объединившая в себе естественные (Science), инженерные (Engineering) и точные (Mathematics) науки, а также технологии (Technology) и искусство (Art). STEAM-практики предполагают большое количество практических занятий в совокупности с освоением теоретических знаний междисциплинарного характера [1]. За счет этого у будущих преподавателей инженерно-технического профиля не только формируются профессиональные, общепрофессиональные и универсальные компетенции, но и осваивается педагогический инструментарий учебно-воспитательной работы.

STEAM-практики привлекают обучающихся к решению практико-ориентированных задач, что содействует развитию у них критического мышления. Они также воспитывают у обучающихся коллективизм, ответственность, чувство взаимопомощи, развивают творческое и визуальное мышление, способствуют умению вести конструктивный диалог, находить компромисс в командной работе и оптимальные решения по поставленным задачам. Это свидетельствует о воспитательном потенциале STEAM, что находит свое подтверждение и в существующих публикациях [3, с. 4].

Поскольку будущий педагог должен обладать и проектной культурой, студентам 2 курса Ижевского государственного технического университета, ориен-

тированным на педагогическую деятельность, был предложен междисциплинарный STEAM-проект по созданию альманаха «Основоположники электроники – наши соотечественники», название которого определяется профилем подготовки обучающихся – «Электроника, радиотехника и связь».

Проект выполняется в рамках таких дисциплин, как «Общая педагогика», «Физика», «Практическое (производственное) обучение», «Производственная (педагогическая) практика».

Цель проекта – исследование воспитательного потенциала STEAM-технологии и выявление связи обучения и воспитания в рамках данного STEAM-проекта.

Задачи STEAM-проекта:

1) образовательные – знакомство с особенностями и содержанием STEAM-технологии, определение зависимости влияния на качество подготовки обучающихся межпредметных связей STEAM;

2) развивающие – развитие аналитических способностей, формирование когнитивных способностей и умения критически мыслить;

3) воспитательные – формирование самостоятельных суждений, лидерских качеств, творческих способностей, проектной культуры, коммуникативных навыков, уважительного отношения к педагогической деятельности.

Альманах в нашем STEAM-проекте рассматривается как научно-популярное издание, объединяющее разделы, каждый из которых посвящен жизни и деятельности одного из основоположников электроники. Проектная группа (2–3 студента) выбирает для своего раздела альманаха ученого-соотечественника, внесшего заметный вклад в электронику в XVIII–XXI вв.

Каждый раздел включает теоретическую часть и практическое STEAM-задание, которые должны быть представлены проектной группой в виде учебного занятия на промежуточных этапах проекта.

Теоретический материал представляется в виде презентации и текста с четко обозначенными STEAM-блоками, а также должен включать примеры воспитательного характера из жизни и деятельности конкретного ученого. Практическое STEAM-задание может проходить в виде деловой игры, викторины, включать работу с кейсами и практико-ориентированными задачами. Здесь будущие педагоги применяют STEAM-технологии для генерации новых идей, моделирующих возможные ситуации будущей профессионально-педагогической учебно-воспитательной деятельности.

В качестве примера теоретической части проекта приведем фрагмент STEAM-блока “Science”, представленного проектной группой, исследующей вклад в развитие электроники Нобелевского лауреата 1964 г. Николая Геннадиевича Басова.

«Работа Н.Г. Басова по созданию первого квантового генератора, а также трехуровневая схема создания инверсной населенности уровней стали фундаментом в новом направлении физики – квантовой электроники».

Как пример воспитательного характера деятельности ученого студенты выделили тот факт, что Н.Г. Басов большое внимание уделял подготовке научных кадров. В период работы над оптическими квантовыми генераторами – лазерами он создал группу единомышленников, а его увлечение лазерами породило настоящую лазерную лихорадку среди молодых физиков.

Характеризуя нашего соотечественника, Нобелевского лауреата Жореса Ивановича Алферава, студенты привели такие его слова о России, имеющие воспитательное значение: «Будущее страны не за олигархами, а за кем-то из моих учеников». Ученый верил – пылкий ум человека восторжествует над низким и бесперспективным стремлением к обогащению. Сам он треть полученного за премию гонорара перевел в Фонд поддержки образования и науки.

Итоговая защита проекта состоялась в конце текущего семестра в виде деловой игры, в рамках которой студенты выступали в роли своих «героев-ученых». Работая в командах по четыре человека, собранных в ходе слепой жеребьевки, обучающиеся смогли продемонстрировать и закрепить свои знания, полученные в учебном семестре. Студенты решали, опираясь на научный и жизненный опыт ученых из прошлого различные этические, научные, профессиональные и воспитательные задачи, которые в рамках деловой игры были им поставлены их «коллегами-учеными» из будущего, из современной России. В ходе деловой игры состоялось четыре раунда вопросов с постоянной сменой ученых для играющих команд, что позволило обучающимся «окунуться» в различные эпохи основоположников электроники. Благодаря художественной реализации STEAM-блока “Art” будущие педагоги смогли продемонстрировать свои творческие способности и умение выстраивать ответы на вопросы курса по технической дисциплине в новом для себя виде.

Вот некоторые отзывы студентов о состоявшейся деловой игре: «Игра очень понравилась. Как итоговое занятие – очень хороший вариант и формат. Повторили весь пройденный за семестр материал. Понравилось, что группы для работы распределялись случайным образом, удалось поработать с теми одногруппниками, с кем обычно в обсуждениях не участвую, что способствовало развитию коллективных и коммуникативных навыков. Мне как человеку, которому непросто в общении с новыми людьми и сложно идти на контакт – удалось раскрыться и увлеченно включиться в игровой процесс. Было интересно»; «Игра прошла достаточно увлекательно, мы повысили коммуникативные навыки, работая в командах. Благодаря заданиям мы смогли повторить и закрепить информацию об ученых. При подготовке ответов по STEAM-блокам приходится проводить много самостоятельной и аналитической работы. Просто так найти ответ в интернете не получится, что позволяет лучше усваивать преподаваемый материал. Также мне понравилось, что задания были творческими, что помогает раскрыть воспитательный потенциал STEAM и делает учебное занятие более увлекательным и непохожим на традиционные занятия».

Подготовленный альманах представлен в электронном и бумажном виде, и он пополнит копилку проектов, разработанных студентами на различных этапах обучения.

Выводы и рекомендации. Таким образом, при выполнении STEAM-проекта можно наблюдать, как будущие педагоги инженерно-технического профиля учатся систематизировать теоретические знания, выстраивать междисциплинарные связи, планировать и вести учебное занятие. При этом решаются и воспитательные задачи: развивается чувство ответственности за совместный результат и умение работать в коллективе, чувства помощи и уважения друг к другу, развитие норм педагогической этики. Вместе с тем требуют дальнейшего изучения вопросы, связанные с диагностикой достижения воспитательных целей в рамках STEAM-обучения.

Литература

1. Вахитова Е.И. Использование элементов STEM и STEAM в профессиональном обучении при подготовке бакалавров технического профиля / Е.И. Вахитова, А.А. Федорова // Вопросы педагогики. – 2019. – № 2. – С. 20–22.

2. Мельниченко Д.В. О необходимости подготовки будущих преподавателей инженерно-технического профиля к воспитательной работе / Д.В. Мельниченко // Современные проблемы науки и образования. – 2023. – № 6. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=33197/> (дата обращения: 17.02.2024).

3. Репин А.О. Актуальность STEM-образования в России как приоритетного направления государственной политики / А.О. Репин // Научная идея. – 2017. – № 1.

4. Фейдл Ч. Четырехмерное образование. Компетенции, которые нужны для успеха / Ч. Фейдл. – М.: Центр трансформации образования Московской школы управления «Сколково», 2016. – 212 с.

5. Пономарев А.В. Воспитательная среда университета: традиции и инновации / А.В. Пономарев. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2015. – 408.

УДК 37.032

А.В. Моисеенко, соискатель ученой степени кандидата педагогических наук кафедры «Андрагогики и управления развитием»
О.А. Дубиненко, преподаватель
И.А. Захарова, преподаватель
Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина, г. Нижний Новгород, Россия

ОЦЕНКА РЕФЛЕКСИВНОСТИ КАК МЕТОД ЭФФЕКТИВНОСТИ КОМАНДЫ ИЗМЕНЕНИЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕЛЕВОЙ УПРАВЛЯЕМОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Трансформация модели управления человеческими ресурсами в вузе в соответствии с современными трендами развития системы высшего образования страны возможна путем формирования команды изменений профессорско-преподавательского состава. Ряд исследователей установили связь между эффективностью и уровнем метакогнитивной активности преподавателей высшей школы. Особое значение имеют современные исследования и авторские методики оценки и развития готовности к инновациям, надситуативного мышления и рефлексии, а также профессионально значимое для педагогов умение давать обратную связь и в управленческой деятельности умение преобразовать проблемы

в возможности. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является экспериментальная проверка с помощью инструментов оценки как влияет на эффективность личностно-профессионального развития уровня рефлексивности и вовлеченности участников команды изменений в виде практико-ориентированных развивающих интенсивов в команде из числа участников профессорско-преподавательского состава университета педагогического профиля. **Методы исследования:** теоретические – анализ литературных источников по педагогической и психологической проблематике исследования, эмпирические – проведение цикла практико-ориентированных интенсивов, статистические – качественный и количественный анализ результатов проведенного исследования. Исследование проводилось на базе Мининского университета. В эксперименте приняли участие 48 респондентов из числа профессорско-преподавательского состава (далее – ППС). **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования оценки рефлексивности могут быть использованы при создании новых моделей управления развития человеческими ресурсами и проектирование командно-распределительной работы педагогического университета, включая процессы рефлексии, вовлеченности, «перепрограммирование» результатов профессиональной деятельности.

Ключевые слова: команда изменений, рефлексивность, трансформация мышления, личная эффективность, вовлеченность, корпоративная культура.

*A.V. Moiseenko, The Applicant for the degree of candidate
of pedagogical sciences of Department of Andragogy and Development Management,
O.A. Dubinenko, Teacher
I.A. Zaharova, Teacher
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin,
Nizhny Novgorod, Russia*

ASSESSING REFLEXIVITY AS A METHOD FOR THE EFFECTIVENESS OF CHANGE IN THE CONTEXT OF LIMITED CONTROLLED TRANSFORMATION OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. *The transformation of the human resource management model at the university in accordance with modern trends in the development of the country's higher education system is possible by forming a team of change in the teaching staff. A number of researchers have established a link between the effectiveness and the level of metacognitive activity of higher school teachers. Of particular importance are modern studies and proprietary methods for assessing and developing readiness for innovation, supra-situational thinking and reflection, as well as the ability to provide feedback in managerial activities, the ability to change problems into opportunities, which is professionally significant for educators. Thus, **the purpose of the current research** is to identify and experimentally test how conducting a cycle of practice-oriented intensives, developmental activities using tools for assessing the effectiveness of personal and professional development in a team of members of the teaching staff of a pedagogical university affects the development of the level of reflexivity of the members of the team of change. **Research methods:** theoretical – analysis of pedagogical and psychological literature on the research problem, empirical – a cycle of practice-oriented intensive courses, statistical – quantitative and qualitative analysis of research results. The study was conducted on the basis of Minin University. 48 respondents from among the teaching staff took part in the experiment. **Discussion and conclusions.** The results of the research on the assessment of reflexivity can be used to create new models for managing human resource development and designing team-distribution work at a pedagogical university, including the processes of reflection, engagement, and “reprogramming” the results of professional activity.*

Keywords: *team of change, reflexivity, transformation of thinking, personal effectiveness, involvement, corporate culture.*

Введение. Формирование нового организационно-управленческого формата корпоративной культуры вуза раскрывает потенциал и ресурсы команд изменений, что способствует повышению вовлеченности в процессы стратегического развития вуза [4, 5]. Исследование связи между эффективностью и уровнем метакогнитивной активности преподавателей высшей школы является актуальными для формирования команды изменений вуза [11, 15].

Теоретический анализ литературы. В современных теоретических исследованиях психологии имеются концептуальные, методические разработки и базовые положения о связи профессиональной рефлексивности педагогов и успешности осуществления профессиональной деятельности (А.А. Бизяева, Б.З. Вульф, В.В. Давыдов, В.К. Зарецкий, Э.Ф. Зеер, А.В. Карпов, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Г.С. Пьянкова, Е.И. Рогов, И.Н. Семенов, В.Д. Шадриков и др.) [3, 7, 14, 17]. Дальнейшие исследования ряда авторов посвящены поиску и разработке форм и инструментов развития рефлексивности в соответствии с актуальными трендами образования (Г.А. Игнатьева, М.М. Кашапов, Н.Н. Костюков, Е.Е. Рукавишникова, В.В. Сдобняков, В.И. Слободчиков и др.) [6, 10, 18].

Цель исследования. В связи с этим целью данного исследования стало: выявить и экспериментально проверить как проведение цикла практико-ориентированных интенсивов (развивающих мероприятий) посредством инструментов для оценки эффективности личностно-профессионального развития команды из числа участников профессорско-преподавательского состава университета педагогического профиля влияет на развитие уровня рефлексивности и вовлеченности участников команды изменений.

База исследования. Для исследования уровня развития рефлексивности команды изменений выбрана экспериментальная группа из числа профессорско-преподавательского состава Мининского университета в количестве 48 человек.

Методология и методы исследования. Одним из ключевых инструментов, изучающих уровень развития рефлексивности у респондентов, с точки зрения методологической основы и практической апробации, следует отметить оценку уровня рефлексивности А.В. Карпова [9]. Данная методика рассматривает рефлексию с позиции психических процессов, которые могут изменяться в зависимости от многих факторов, в том числе от развития потенциала личности [1, 8]. Методика исследования индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) представляет собой опросник из 27 утверждений, в бланке ответов которого респонденты методом самооценки определяют по шкале от 1 до 7 баллов свою степень согласия или несогласия с данными утверждениями. Обработка результатов методики в виде подсчета «сырых баллов» по ключу, которые переводятся в стенов. Интерпретация результатов по нормам: высокий уровень (более 7 стенов), средний уровень (от 4 до 7 стенов), низкий уровень (менее 4 стенов).

В рамках исследования уровня развития рефлексивности с участниками исследования проведен цикл практико-ориентированных интенсивов с использованием развивающего тренажера “The Leader” [2]. Деловая игра-тренажер “The Leader” предназначена для и трансформации мышления, что помогает

участникам выявить сильные стороны своих компетенций, обозначить зоны развития. Данный тренажер направлен на развитие soft skills-компетенций, эффективно влияющих как на личную эффективность, рассматривающую с позиции эмоционального и физического состояния, ощущения внутренней устойчивости и самооценности, ключевым результатом которого является выработка осознанных целенаправленных действий в виде формирования полезных привычек, так и в целом на командную работу по запуску изменений каждого участника при составлении индивидуального плана развития личной эффективности, и ответственности при достижении конкретных результатов [12]. Игровое поле бизнес-игры “The Leader” включает четыре блока компетенций: «Личная эффективность», «Управление людьми/процессами», «Управление информацией» и «Управление командой», по восемь компетенций в каждом блоке, и общий блок «Критерии оценки» (качество, методы, люди, время, ценности, деньги).

Рассмотрим более подробно блок «Критерии оценки».

Критерий «качество» – мера, позволяющая понять, соответствует ли процесс, явление или действие установленным стандартам или требованиям. Она помогает определить успешность выполнения работы или достижения поставленных целей. Это те новые критерии и стандарты, к которым мы стремимся, когда речь заходит об усвоении новых моделей поведения или привычек (например, «Я хочу развить, к примеру, нацеленность на результат... Как я могу качественно это сделать...»).

Критерий «методы» – способы и подходы, используемые при выполнении процессов или достижении целей. Позволяет определить, насколько эффективно применяются инструменты, технологии и задания для получения желаемого результата. Мы анализируем, какие новые подходы и технологии могут нам действительно быть максимально полезны в освоении эффективных моделей поведения и привычек (например, «Чтобы повысить свою результативность, какими методами я буду пользоваться или что я буду делать...»).

Критерий «люди» – отношения и взаимодействие между людьми, которые участвуют в процессе, работе над проектом или могут выступать в качестве наставников. Этот критерий дает возможность оценить вовлеченность, вклад, мотивацию, навыки и способность работать в команде или делиться опытом, обращаясь за помощью и поддержкой. А именно – кто для вас может быть примером, источником вдохновения? К кому вы можете обратиться за поддержкой и советом в трудную минуту?

Критерий «время» – параметр, связанный с управлением временем и сроками выполнения задач. Позволяет оценить, насколько хорошо выполняется расписание и соблюдаются сроки, за счет чего их можно оптимизировать. Здесь происходит оценка временных затрат, либо привычек, либо сколько каждый готов инвестировать времени на освоение новых подходов. В том числе есть возможность оценить, какие временные выгоды/приобретения мы получим, когда изменим модель поведения на более эффективную (например, «Сколько времени в день я могу выделять, чтобы развить свою результативность»).

Критерий «ценности» – основные принципы и убеждения, которые помогают определить, что является важным и приоритетным для человека и/или университета. А именно – какие принципы/убеждения появляются либо, наоборот, какие принципы/убеждения неизменны при формировании новых привычек (например, «Какие мои ценности позволяют прокачать мне мою нацеленность на результат?»).

Критерий «деньги» – финансовые ресурсы, которые нужны для выполнения процессов и достижения целей. А именно – все что связано с выгодой или экономией денежных ресурсов (например, «Сколько денег я смогу заработать, повысив свою результативность в работе?»).

Осознанная трансформация мышления участников команды с помощью анализа ресурсов и своего поведения посредством обратной связи от коллег в процессе деловой игры направлена на формирование управленческих лидерских привычек, саморазвитие, развитие рефлексивности посредством выстраивания эффективной работы с командой, создания атмосферы синергии на основе общих корпоративных ценностей через объединение личных целей каждого, направленных на развитие своего потенциала [12, 16].

Результаты исследования. Цикл практико-ориентированных интенсивов проводился с участниками команды изменений в течение учебного года с периодичностью один раз в месяц по тематическому плану развития восьми надпрофессиональных компетенций блока «Личная эффективность». В экспериментальной группе развитие компетенций блока «Личная эффективность» было направлено как на индивидуальную работу участников, так и на работу в командах по шесть человек.

Исследование рефлексивности участников команды изменений из числа ППС в количестве 48 человек проводилось методом самооценки по тесту (опросник А.В. Карпова, В.В. Пономаревой) [7,10] до начала практико-ориентированных мероприятий и после окончания интенсивов по развитию компетенций. Результаты анализа данных, полученных путем тестирования респондентов, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Уровень рефлексивности в группе

Критерии / стенов	Начальный уровень рефлексивности (0–4 стенов)	Средний уровень рефлексивности (5–7 стенов)	Высокий уровень рефлексивности (8–10 стенов)
Количество участников до развивающих мероприятий (% чел.)	15	48	37
Количество участников после развивающих мероприятий (% чел.)	9	53	38

Индивидуальная рефлексия включает в себя следующие виды:

1) ретроспективная рефлексия – анализ, осмысление и осознание прошедших событий, оценка своих поступков, побед и неудач;

2) ситуативная рефлексия – непосредственная включенность человека в данную ситуацию, анализ происходящего здесь и сейчас, осознание ее составляющих, способность координировать, контролировать, изменять элементы деятельности и адаптировать свои действия в соответствии с тем, как меняются условия реальности;

3) перспективная рефлексия, которая заключается в оценке личных возможностей и предвидении результатов своих действий в будущих событиях при разных вариантах развития ситуации. Данный вид рефлексии проявляется в планировании и поиске наиболее эффективных действий при решении задач.

Динамика рефлексии до и после проведения практико-ориентированных мероприятий по данным видам рефлексии представлена в табл. 2.

Таблица 2

Динамика развития рефлексии до и после практико-ориентированных интенсивов

Виды рефлексии	Группы по уровням, %					
	Начальный уровень		Средний уровень		Высокий уровень	
	На входе	На выходе	На входе	На выходе	На входе	На выходе
Ретроспективная	13	8	62	65	25	27
Ситуативная	25	15	64	65	11	20
Перспективная	8	4	70	71	22	25

Согласно полученным результатам, следует сделать вывод, что в ходе практико-ориентированных интенсивов выражена динамика развития рефлексии как фактора, влияющего на личностно-профессиональную трансформацию в команде изменений [13]. Рефлексия взаимодействия с другими людьми как основная профессиональная компетенция педагогов в экспериментальной группе у 96 % ППС была изначально высокой и выше средней, поэтому в исследовании индивидуальные различия по данному критерию не были предметом детального анализа. Важным критерием проведенного анализа стало то, что количество респондентов с низким уровнем ретроспективной рефлексивности сократилось на 5 %. В показателе ситуативной рефлексии количество респондентов с высоким уровнем увеличилось на 10 %. Динамика развития перспективной рефлексии с 8 % респондентов с низким уровнем снизилась в два раза.

Показателем эффективности работы команды изменений является оценка уровня вовлеченности сотрудников в работу организации. Опрос вовлеченности проводился посредством адаптированной методики AppRaise на основе вопросов Gallup Q12, в ней каждый вопрос направлен на оценку конкретного фактора по пятибалльной шкале, подсчитываются средний балл по отдельным вопросам и общий уровень вовлеченности в баллах (табл. 3).

Согласно методике, уровень вовлеченности респондента считается значимым, когда средний балл менее 4,0. Средний балл по всем вопросам в команде изменений – 4,08. Общий уровень вовлеченности рассчитывается по формуле: вовлеченные сотрудники (количество человек, получивших средний балл 4,0

и выше) / все сотрудники, прошедшие опрос * 100 %. Согласно методике исследования, уровень вовлеченности более 70 % считается высоким результатом, менее 50 % – низким. Общий уровень вовлеченности респондентов экспериментальной группы – 79 %. По результатам опроса респондентов в команде изменений отмечается достаточно высокий уровень вовлеченности.

Таблица 3

Уровень вовлеченности ППС в команде изменений

№ вопроса	Вопросы	Средний балл по вопросу
1	Я знаю, каких результатов от меня ожидают на работе	4,2
2	Я знаю, какие задачи нужно выполнить, чтобы достичь цели	4,6
3	Я понимаю, как то, что я делаю, влияет на успех компании	4,2
4	Коллеги и руководитель часто прислушиваются к моему профессиональному мнению	4
5	Мой руководитель дает развернутую обратную связь по моей работе не реже одного раза в две недели	3,2
6	Мне нравится то, чем я каждый день занимаюсь на работе	4,8
7	У меня есть сложные задачи по работе, которые позволяют мне расти	4,6
8	Здесь мою работу оценивают по достоинству	4,2
9	Я доверяю профессионализму и решениям коллег	4,4
10	У меня есть все необходимые инструменты и информация, чтобы хорошо выполнять свою работу	3,8
11	Я вижу возможности для профессионального роста внутри компании	3,4
12	Я чувствую уверенность в том, что компания поддержит меня в трудной жизненной ситуации	3,6
13	Мои навыки существенно улучшились за последние полгода	4

Заключение. Педагогическая сфера неразрывно связана с креативностью, многозадачностью, поиском новых подходов к обучению и развитию. Важным показателем эффективности работы команды изменений является уровень рефлексивной компетентности. Степень новизны результатов исследования определяется инструментами, направленными на развитие команды изменений и методов оценки ее эффективности.

После прохождения курса развивающих мероприятий с ППС можно отметить уменьшение количества респондентов с низким уровнем развития рефлексивности на 6 %, а у 1 % участников уровень рефлексивности повысился до высокого (8–10 баллов). Количество респондентов с низким уровнем ретроспективной рефлексивности сократилось на 5 %. В профессиональной деятельности педагога низкий уровень ретроспективной рефлексии может приводить к проблемам в анализе причинно-следственных связей, в межличностных отношениях или к повторению прошлых неудач.

После обучающих интенсивов в команде ППС отмечается увеличение количества респондентов со средним и высоким уровнем ситуативной рефлексии

(низкий уровень сократился у 10 % респондентов, у 9 % участников уровень повысился до 8–10 баллов), что указывает на приоритетность при работе в команде анализа текущей деятельности, ее элементов, способности контролировать и корректировать выполнение деятельности относительно меняющихся условий. Рост количества респондентов с высоким и средним уровнем перспективной рефлексии (низкий уровень сократился у 4 % участников, высокого уровня (8–10 баллов) достигли 3 % участников) определяет склонность к детальному планированию будущей деятельности, согласно поставленным целям индивидуального плана развития и выбору более эффективных инструментов его выполнения с учетом анализа рисков и возможностей.

Трансформация модели управления человеческими ресурсами в вузе в соответствии с современными трендами развития системы высшего образования страны возможна путем формирования команды изменений профессорско-преподавательского состава вуза и развития личного потенциала участников. Вовлеченные сотрудники более продуктивны, они проявляют инициативу, целеустремленность, имеют ценностные ориентиры, стремятся качественно, эффективно, как можно лучше выполнять работу на благо организации.

Для реализации индивидуального плана развития soft skills, формирования полезных привычек в блоке «Личная эффективность» и оценки эффективности работы в команде требуется лонгитюдное исследование. Результаты исследования могут быть рекомендованы для дальнейшей разработки тренинговых программ по формированию и развитию метакогнитивного потенциала и компетенций soft skills преподавателей как для личной и профессиональной эффективности, так и при формировании команд изменений [4, 16, 19].

Литература

1. Алиева Т.М. Методики диагностики рефлексивных способностей будущих педагогов в вузе / Т.М. Алиева // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2016. – Т. 15. – № 4. – С. 53–57.
2. Донских А.Г. Корпоративные деловые игры. Методика разработки и проведения: практическое пособие для бизнес-тренера / А.Г. Донских. – СПб.: Речь, 2011. – 126 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 480 с.
4. Сетевой проект подготовки наставников по развитию: практико-ориентированная монография / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова и др. – Н. Новгород: Мининский университет, 2022. – 64 с.
5. Игнатьева Г.А. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков // Нижегородское образование. – 2020. – № 1. – С. 4–10.
6. Игнатьева Г.А. Постдипломное образование педагогов: антропологическая проекция / Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 13–20.
7. Карпов А.А. Исследование метакогнитивных процессов и качеств личности в управленческой деятельности / А.А. Карпов // Методология современной психологии. – 2017. – С. 133–144.
8. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
9. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.; Ярославль: Аверс Пресс, 2002.

10. Кашапов М.М. Метакогнитивные ресурсы преподавателя как субъекта образования / М.М. Кашапов, Ю.В. Пошехонова // *Безопасность и развитие личности в образовании: материалы II Всероссийской научно-практической конференции (Таганрог, 14–15 мая 2015 г.)*. – Ростов н/Д.: Издательство Южного федерального университета, 2015. – С. 94–98.

11. Костюков Н.Н. Психолого-педагогическая концепция модернизации профессионального образования в вузе / Н.Н. Костюков, И.Н. Семенов // *Пути средства, возможности модернизации образовательной системы: материалы научно-практической конференции (Москва, 24–25 апреля 2009 г.)*. – М.: Российская академия образования; Академия педагогических и социальных наук, 2009. – С. 308–316.

12. Моисеенко А.В. Методы оценки надпрофессиональных компетенций будущих педагогов технологического профиля в условиях непрерывного образования / А.В. Моисеенко, О.А. Дубиненко, И.А. Захарова // *Современные проблемы развития профессионального образования: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции*. – Н. Новгород, 2023. – С. 21–27.

13. Перикова Е.И. Психология метапознания: учебно-методическое пособие / Е.И. Перикова, А.Е. Ловягина, В.М. Бызова. – СПб: Скифия-принт, 2020. – 150 с.

14. Пьянкова Г.С. Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала / Г.С. Пьянкова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, 2008. – 260 с.

15. Сдобняков В.В. Управление развитием университета педагогического профиля / В.В. Сдобняков. – М.: Знание-М, 2023. – 358 с.

16. Стеценко И.А. Педагогическая рефлексия: дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Стеценко. – Таганрог, 2006. – 381 с.

17. Шадриков В.Д. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструктов психологической функциональной системы деятельности / В.Д. Шадриков, С.С. Кургинян // *Экспериментальная психология*. – 2015. – Т. 8. – № 1. – С. 106–126.

18. Шучковская Е.С. Исследование рефлексии у студентов ДВГГУ / Е.С. Шучковская // *Высшее образование в России*. – 2006. – № 12. – С. 78–80.

19. Юрова Т.В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития / Т.В. Юрова. – Владивосток: Издательство Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, 2008. – 224 с.

УДК 371.4

**Э.И. Муртазина, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
Казань, Россия**

ПРОБЛЕМА СМЫСЛА ЖИЗНИ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Вопрос, что является смыслом жизни, затрагивает не только действия и достижения. Это вопрос осознания человеком своих способностей, постановки целей, удовлетворения «малым» смыслом жизни. В юношеском возрасте формируются взгляды и развиваются ценностные установки и убеждения. В наше время, когда общество развивается и происходят изменения, возрастает необходимость в образовательных реформах. Эти реформы должны не только способствовать развитию страны, но и помогать молодежи осознать свои ценности [1, 2]. В последние десять лет в научном сообществе страны увели-

чился интерес к вопросам, связанным с личностью, ее самосознанием и ценностными ориентациями, которые являются одними из ключевых ее характеристик. Также актуальной остается проблема толерантности к неопределенности, т. е. способности эффективно взаимодействовать с окружающим миром в условиях быстрых перемен и повышения эффективности вузовской подготовки, а также в процессе профессионального обучения студентов в условиях современных вызовов [3, 4, 5]. **Цель исследования:** изучение и анализ смысложизненных ориентаций в ситуации неопределенности в юношеском возрасте. Мы считаем, что наиболее важным с точки зрения развития и формирования юношеского возраста выступает блок ценностных, личностных, индивидуальных факторов. **Методы исследования:** теоретический анализ научной психолого-педагогической литературы, а также метод эмпирического исследования (тестирование) с использованием методик, позволяющих диагностировать смысложизненные ориентации в ситуации неопределенности. В эксперименте участвовали 56 человек, студенты Казанского федерального университета. Средний возраст испытуемых – от 18 лет до 21 года. **Выводы и рекомендации.** У будущих врачей юношеского возраста были выявлены структурные компоненты смысложизненных ориентаций в ситуации неопределенности. Изучены ценностно-смысловые составляющие образа мира, базисные убеждения в юношеском возрасте. Данные результаты дают основание предполагать, что существуют различия в компонентах смысложизненных ориентаций с разным уровнем толерантности к неопределенности в юношеском возрасте. **Результаты исследования** могут быть использованы в педагогической и психологической практике при консультировании юношей и девушек с целью развития, профилактики, выявления и коррекции особенностей смысложизненных ориентаций у молодого поколения.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценностные ориентации, юношеский возраст, ситуация неопределенности.

*E.I. Murtazina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE PROBLEM OF THE MEANING OF LIFE AND MEANING-LIFE ORIENTATIONS IN THE SITUATION OF UNCERTAINTY IN ADOLESCENCE

Abstract. *The problem of the meaning of life is not only the problem of the scale of deeds and accomplishments, it is the problem of a person's realization of his/her possibilities, setting real goals, the problem of satisfaction with the seemingly "small" meaning of life. In adolescence the ideas about the meaning of life are formed and meaning-life orientations are formed. At the present stage of society development, in the period of changes, there is a growing need for educational reforms that carry not only a great developmental potential, but also allow paying attention to the values of the young generation [1, 2]. In the last decade in the domestic science the interest to the problems of personality, formation of its self-consciousness and to one of its most important characteristics, to value orientations, has increased. The problem of tolerance to uncertainty as a readiness to interact effectively with the world in the conditions of accelerating changes is relevant in improving the effectiveness of university training, as well as the process of professional education of students in the context of modern challenges [3, 4, 5]. **The aim of the study** is to investigate the meaning-life orientations in the situation of uncertainty in adolescence. We believe that the most important from the point of view of development and formation of adolescence is a block of personal, individual factors. **Research methods:** theoretical analysis of scientific psychological literature, as well as the method of empirical research (testing), using techniques that allow to diagnose meaning-life orientations in a situation of uncertainty. The experiment involved 56 people, students of Kazan Federal University,*

*Kazan. The average age of the subjects was from 18 to 21 years old. **Conclusions and recommendations.** The structural components of meaning-life orientations in the situation of uncertainty were revealed in future doctors of adolescence. The value and meaning components of the image of the world, basic beliefs in adolescence were studied. These results suggest that there are differences in the components of meaning-life orientations with different levels of tolerance to uncertainty in adolescence. **The results of the study** can be used in pedagogical and psychological practice: in counseling of adolescence in order to develop, prevent, identify and correct the peculiarities of meaning-life orientations in the young generation,*

***Keywords:** meaning-life orientations, value orientations, adolescence, situation of uncertainty.*

Введение. Смысловые ориентации отражают основные жизненные убеждения человека, его мировоззрение и нравственные принципы. Через ценности человек оценивает свои поступки, намерения и выбор. Период формирования ценностной сферы и понимания смысла жизни играет ключевую роль в становлении личности. С возрастом эти ценности и смыслы претерпевают изменения, поэтому изучение процессов развития этой сферы является важным моментом. Юношеский возраст особенно благоприятен для формирования ценностей и смыслов, так как именно в этот период происходит становление мировоззрения и личной жизненной позиции.

Теоретический анализ литературы. В период юности формируются условия для понимания смысла жизни как психологической категории, которая возникает и развивается через процесс установления главной жизненной мотивации и цели, а также через осмысление и определение ключевой задачи, которая связана с далеким будущим. В этот период понимание смысла жизни становится направленным на будущее и приобретает стратегическое значение.

Великие мыслители Сократ, Платон, Аристотель, Иммануил Кант, Фридрих Ницше, Жан-Поль Сартр, Альбер Камю, Михаил Бахтин, Юнг, Эриксон занимались изучением вопросов смысла жизни, ценностей, самопознания, развития личности и морали, что помогало понять и поддержать подрастающее поколение в его поисках и становлении. Каждый из ученых внес свой вклад в изучение смысло-жизненных ориентаций (К.А. Абульханова-Славская, А.С. Ковдра, В.Г. Тылец, Т.М. Краснянская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.Э. Чудновский, К. Обуховский, Б.Г. Ананьев [2, 7, 8]), обращая внимание на молодое поколение, которое находится в процессе становления и развития.

Современные исследования в области социальной психологии и педагогики подтверждают, что период юности является ключевым для закладывания основ смысловых установок. Подавляющее большинство специалистов, изучающих ценностные ориентации, едины во мнении, что именно ценностная система ориентаций играет важную роль в процессе становления индивидуальности человека.

Цель исследования: изучение процесса развития смысло-жизненных ориентаций в ситуации неопределенности в юношеском возрасте.

База исследования: институт фундаментальной медицины и биологии Казанского федерального университета, 56 студентов, возраст – от 18 лет до 21 года.

Методы и методики исследования: теоретические – анализ педагогической и психологической литературы по исследуемой проблеме, обобщение, систематизация; эмпирические – тестирование, педагогический эксперимент; методы обработки данных (качественный и количественный анализ).

В эмпирической части исследования применялись: тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, для изучения ценностно-смысловой составляющей образа мира – «Шкала базисных убеждений» (Янов-Бульман), методика «Толерантность к неопределенности» (Баднер, в адаптации Г.У. Солдатовой), методика PCRS «Толерантность к неопределенности» (Родник, Хезер, Голд, Хал, в адаптации Н.А. Бажановой, Г.Л. Бардиер).

Результаты исследования. Рассмотрим особенности смысложизненных ориентаций и базовых убеждений, таких как страстность, находчивость, оптимизм, смелость, адаптивность, уверенность, толерантность к двусмысленности, уровень толерантности к неопределенности. Согласно данным, полученным с помощью методики «Смысложизненные ориентации» (СЖО) Д.А. Леонтьева, которые демонстрируются на рис. 1, были проанализированы следующие аспекты юношеского возраста: цели в жизни; процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни; результативность жизни, удовлетворенность самореализацией; локус контроля – Я («Я – хозяин жизни»); локус контроля – жизнь (управляемость жизни) в юношеском возрасте.

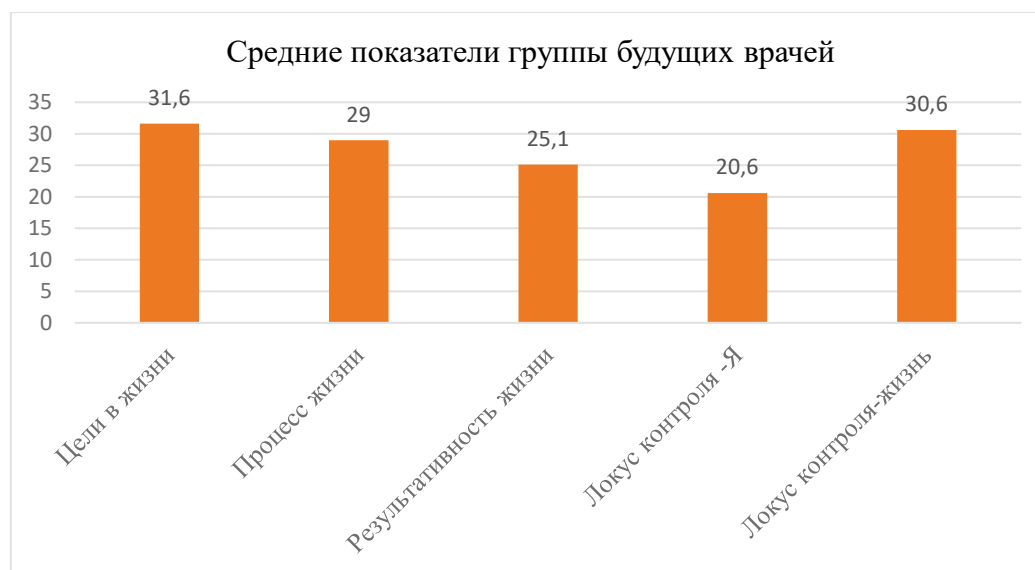


Рис. 1. Результаты распределения показателей смысложизненных ориентаций в юношеском возрасте

Исследование показало, что в юношеском возрасте наблюдаются следующие тенденции: показатель «Цели в жизни» (31,6 %) способствует приданию жизни смысла, отношение к показателю «Процесс жизни, интерес и эмоциональная насыщенность жизни» (29 %) отражает восприятие жизни как интересной и полной смысла. В контексте показателя «Результативность жизни, удовлетворенность самореализацией» (25,1 %) студенты чувствуют, насколько их жизнь является продуктивной и осмысленной. Показатель «Локус контроля –

жизнь (управляемость жизни)» (30,6 %) свидетельствует о том, что студенты способны управлять своей жизнью, принимать решения и реализовывать их. Меньше всего выражен показатель «Локус контроля – Я» (20,6 %), что указывает на отсутствие уверенности в себе как в сильной личности, обладающей свободой выбора, чтобы построить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями.

По результатам использования методики «Шкала базовых убеждений» (Янов-Бульман), которая основана на когнитивной концепции базовых убеждений личности, получены следующие показатели (рис. 2 и 3).



Рис. 2. Результаты распределения показателей базовых убеждений в юношеском возрасте



Рис. 3. Результаты распределения показателей базовых убеждений в юношеском возрасте

Общее отношение к благосклонности окружающего мира (3,96) соответствует норме, в юношеском возрасте преобладает убеждение в том, что в мире больше добра, чем зла, что мир полон смысла.

Общее отношение к осмысленности мира равно 3,84, студенты способны к решению жизненных трудностей, пытаются понять смысл своего существования и окружающего мира. Убеждение относительно своей собственной ценности (3,78) недостаточно выражено.

По результатам входящей диагностики по методике «Шкала толерантности к неопределенности» получены следующие результаты: «Новизна проблемы» (15,1) ситуация, когда студенты могут испытывать чувство неуверенности, неспособности к решению задачи, но в то же время это может быть возможностью для развития, приобретения новых знаний и опыта (рис. 4).



Рис. 4. Результаты распределения показателей толерантности к неопределенности в юношеском возрасте

Показатель «Сложность проблемы» (38,6) говорит о том, что сложную ситуацию можно рассматривать как шанс для выбора, личностного роста и получения ценного опыта, способны продуктивно действовать в таких ситуациях. Показатель «Неразрешенные проблемы» находится в пределах ниже нормы, студенты могут испытывать чувство безысходности, тревогу, страх перед неопределенностью, если ситуация кажется неразрешимой.

По результатам методики PCRS «Толерантность к неопределенности» получены следующие выводы, для данного возраста несвойственны смелость, адаптивность, толерантность к двусмысленности, студентам трудно менять свои планы, перестраиваться в новых ситуациях, они испытывают тревожность в ситуациях неопределенности (рис. 5).

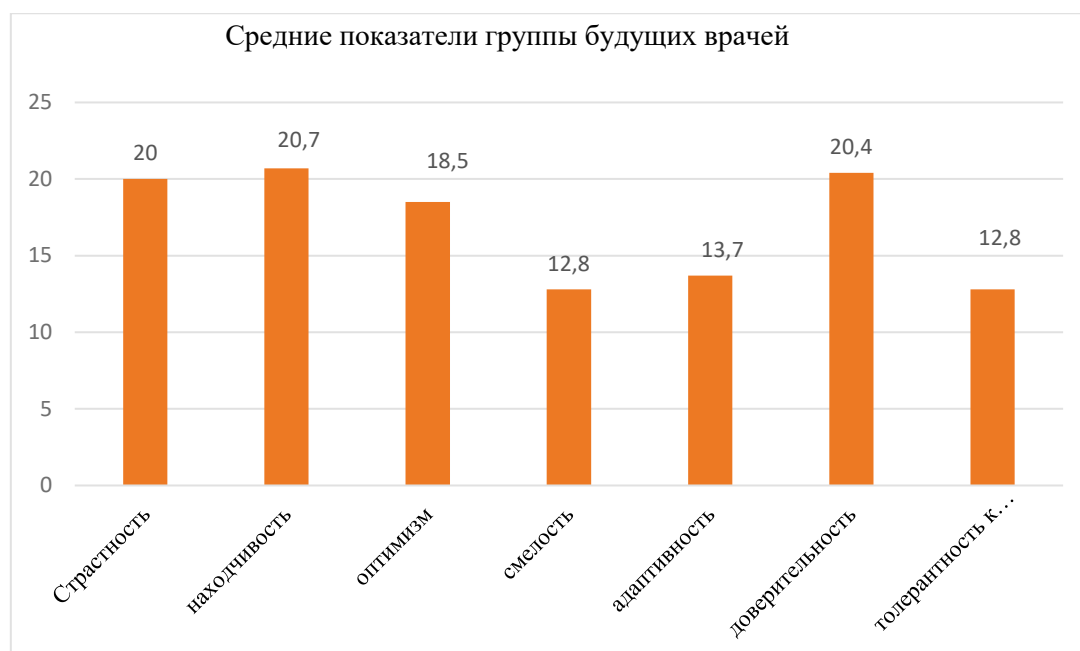


Рис. 5. Результаты распределения показателей готовности к переменам в юношеском возрасте

Корреляционный анализ показателей смысложизненных ориентаций, толерантности к неопределенности, готовности к переменам выявил прямую корреляционную взаимосвязь между показателями «Цели жизни» и «Страстность» (0,52). Будущие врачи ставят ясные и осмысленные цели на будущее, проявляя в этом энергичность. Обратная взаимосвязь между шкалой «Цели в жизни» и «Адаптивность» (-0,40) предполагает, что в этом возрасте трудно менять свои планы и решения, адаптироваться к изменениям или стрессовым ситуациям, идти на компромисс. При постановке целей в жизни у студентов присутствуют четко определенные цели, и они стремятся к их достижению, если возникает неопределенная ситуация, которая требует дополнительных усилий, относятся к ней толерантно. Относительно возможности сделать выбор, развиваться и получить новый опыт говорит показатель «Сложность проблемы» (0,49), также будущие врачи склонны рассматривать неопределенные ситуации как угрожающие, так как у них четко не определены жизненные цели – показатель «Неразрешенные проблемы» (-0,44).

Наблюдается прямая корреляционная взаимосвязь между показателями «Процесс жизни» и «Сложность проблемы» (0,48) – студенты воспринимают процесс своей жизни как интересный, эмоционально насыщенный, наполненный смыслом, чувствуют большую удовлетворенность от своей жизни, если сталкиваются со сложной проблемой в ситуации неопределенности, не испытывают дискомфорта. Взаимосвязь «Результативность жизни» и «Сложность проблемы» (0,51) может свидетельствовать об ощущении продуктивности и осмысленности прожитого времени, удовлетворенности собственными достижениями и самореализацией. Студенты успешно осуществляют свои жизненные планы и цели, могут чувствовать себя удовлетворенными и уверенными в своем пути. Они могут быть более готовыми к принятию вызовов и решению трудностей, так как у них

есть уверенность в своих способностях и опыте. У них более конструктивный подход к проблемам, они более толерантны по отношению к ним, что способствует их дальнейшему личностному росту и развитию. «Результативность жизни» и «Страстность» (0,42) показывают, что будущие врачи энергичны и неутомимы, повышенный жизненный тонус может способствовать достижению целей и осуществлению самореализации, «Оптимизм» (0,40) может способствовать ощущению продуктивности и осмысленности жизни. Будущие врачи уверены в своих силах, что основывается на убеждении в способности управлять своей жизнью («Локус контроля жизни») и на положительном восприятии трудностей и проблем («Сложность проблемы» (0,45)). Они способны контролировать свою жизнь, принимать решения и воплощать их, управлять сложными жизненными ситуациями, формируя личностные стратегии и подходы к их решению.

Выявлена взаимосвязь между показателями «Процесс жизни», «Страстность» (0,62) и «Оптимизм» (0,48) в юношеском возрасте. Юноши и девушки воспринимают жизнь как полную интересных событий, эмоционально богатую и имеющую глубокий смысл, обладают энергичностью, неутомимостью и повышенным жизненным тонусом, ориентированы на возможность решения проблем. Также выявлена прямая корреляционная связь между шкалой «Локус контроля – Я» («Я – хозяин жизни») и шкалой «Страстность» (0,64) в юношеском возрасте. Юноши и девушки верят в свои силы, умеют управлять жизненными обстоятельствами и достигают поставленных целей. Что касается шкал «Локус контроля – жизнь» и «Страстность» (0,47), то будущие медики способны управлять своей жизнью, если верят в успех. Обратная корреляционная связь прослеживается между шкалами «Локус контроля – жизнь» и «Адаптивность» (-0,37). Это говорит о том, что юноши и девушки могут испытывать трудности в адаптации к изменениям и корректировать свои планы и решения в соответствии с новыми обстоятельствами.

Молодые люди относятся к миру с оптимизмом («Благосклонность мира» и «Страстность» (0,34)), что отражается в их энергичности, неиссякаемом энтузиазме, высоком уровне жизненной энергии и внутренней мотивации. Они склонны позитивно реагировать на окружающий мир, принимать активное участие в жизни, что способствует положительному подходу к решению задач, поиску новых возможностей и поддержанию оптимистического настроения.

Мы выявили, что чем более человек сконцентрирован на поиске осмысленности и порядка в окружающем мире («Отношение к осмысленности мира»), тем менее он может быть открыт новым проблемам, которые требуют нестандартного мышления и подходов («Новизна проблемы» (-0,44)). Предпочтение стабильности и порядка может препятствовать его способности адаптироваться к новым, непредсказуемым ситуациям или решать сложные проблемы.

Заключение. Как мы видим, в современной науке проблема изучения смысло-жизненных ориентаций в ситуации неопределенности стала актуальной, существует недостаточность исследований данного направления в контексте

юношеского возраста. Нами была предпринята попытка проанализировать данный аспект на примере будущих врачей. Результаты, полученные в ходе исследования, показывают средний уровень смысложизненных ориентаций в ситуации неопределенности в юношеском возрасте. Мы выявили, что адаптивность является важным условием для социализации, развития, устойчивости. Исследование подтвердило выдвинутый тезис о том, что особенности смысла жизни, смысложизненных ориентаций, базовых убеждений определяют поведение молодого человека в ситуации неопределенности.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. *Стратегия жизни* / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет познания* / Б.Г. Ананьев. – М.: Питер, 2010. – 288 с.
3. Dolgova V.I. *Emotional burnout of teachers as personality deformation* / V.I. Dolgova, G.G. Goleva, A.A. Kunilova // *Modern High Technologies*. – 2016. – Vol. 8. – Is. 1. – P. 106–110.
4. Ихсанов Р.Ф. *Социальные ожидания в структуре адаптации* / Р.Ф. Ихсанов. – Самара: Издательство Самарского государственного социально-педагогического университета; Содружество Плюс, 2004. – 41 с.
5. Митина Л.М. *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования* / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
6. Реан А.А. *Социальная педагогическая психология* / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Чудновский В.Э. *Смысл жизни и судьба человека* / В.Э. Чудновский. – М.: Психологический институт Российской академии образования, 2011. – 411 с.
8. Чудновский В.Э. *Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды* / В.Э. Чудновский. – М.: Московский социально-педагогический институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 768 с.

УДК 159.9.07

**Р.Г. Мустафина, кандидат биологических наук, доцент,
Набережночелнинский институт Казанского федерального университета,
г. Набережные Челны, Россия**
**И.Ш. Мутаева, кандидат биологических наук, профессор,
С.Р. Шарифуллина, кандидат педагогических наук, доцент,
Елабужский институт Казанского федерального университета,
г. Елабуга, Россия**

ОСОБЕННОСТИ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Исследователями педагогической науки выявлено, что ребенок, не научившийся учиться, овладевать приемами мыслительных операций, анализировать, сравнивать и обобщать в начальных классах школы, при переходе в среднее звено обычно попадает в разряд неуспевающих [5, 6]. В психолого-педагогической науке накоплен определенный объем сведений о развитии мышления человека, в том числе и ребенка, однако данная проблема изучена недостаточно. Цель данной работы – выявление особенностей мыслительных операций, а также уровня сформированности умственного развития у младших школьников. Были диагностированы наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление,

а также умственное развитие школьников вторых и третьих классов. Были использованы следующие методики: методика «Прогрессивные матрицы Равена», методика «Кубик Рубика», методика «Простые аналогии», методика «Изучение скорости мышления» и методика «Логические закономерности». Нами выявлено, что во втором и третьем классах большая часть детей имеет высокий, а часть детей (девять человек во втором классе, один – в третьем) – средний уровень развития наглядно-действенного мышления. По методике «Кубик Рубика» дети из второго класса продемонстрировали средние интеллектуальные способности, что соответствует их возрасту. В третьем классе 33 % детей имеют высокий, 50 % – средний и 17 % – низкий уровень развития наглядно-образного мышления. Только четыре человека выполнили задание ниже нормы. В обеих группах учащиеся в большем объеме называли черты различия, чем сходства. **Выводы.** У всех испытуемых детей уровень интеллектуального развития средний. Детей, опережающих развитие, нет. У детей отмечается средний уровень развития индуктивного мышления, однако многие испытуемые не могут от частных суждений перейти к общим. В целом уровень развития мышления соответствует оптимальному. Дети подготовлены к переходу из младшего звена в среднее. **Рекомендации.** Следует использовать разнообразные задания для детей младшего школьного возраста, представленные в форме игр и развлечений, например, «Лабиринт», «Найди лишнее», «Искусство выдумывания историй», «Запрет на слово», а также игры и задачи со спичками. Они тренируют логическое мышление, комбинаторные способности, умение увидеть условия задачи с неожиданной стороны, требуют проявлять смекалку. Для развития интеллектуальных способностей можно применять игровые упражнения, такие как «Танграммы», «Загадки», проведение которых возможно во время классных часов, разминок перед занятиями и т. д. Также следует использовать загадки – они помогают развивать образное и логическое мышление, умение выделять существенные признаки и сравнивать, тренируют быстроту и гибкость ума, сообразительность, способность находить оригинальные решения. Можно предложить детям и самостоятельно составить загадки о любых известных им предметах. Также будет полезно использовать логические игры, игрушки, конструкторы.

Ключевые слова: мыслительные операции, умственное развитие, наглядно-действенное мышление, наглядно-образное мышление, словесно-логическое мышление.

**R.G. Mustafina, Candidate of Biology, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia**
**I.Sh. Mutaeva, Candidate of Biology, Professor,
S.R. Sharifullina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor,
Elabuga Institute of Kazan Federal University,
Elabuga, Russia**

FEATURES OF THINKING OPERATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

Abstract. Researchers in pedagogical science have found that a child who has not learned to study, master the techniques of thinking operations, analyze, compare and generalize in elementary school, usually falls into the category of underachievers when moving to middle school [5, 6]. In psychological and pedagogical science, a certain amount of information has been accumulated on the development of human thinking, including that of a child; however, this problem has not been sufficiently studied. The purpose of this work is to identify the characteristics of mental operations, as well as the level of formation of mental development in primary school students. Visual-effective, visual-figurative and verbal-logical thinking, as well as mental development of second- and third-grade schoolchildren were diagnosed. The following methods were used: the Raven's Progressive Matrices method, the Rubik's Cube method, the Simple Analogies method, the Study of the Speed of Thinking method and the Logical Regularities method. We found that in the second and third grades,

most children have a high level of visual-effective thinking, and some children (nine people in the second grade, one in the third) have an average level of development. According to the Rubik's Cube method, second-grade children demonstrated average intellectual abilities, which corresponds to their age. In the third grade, 33% of children have a high, 50% have an average, and 17% have a low level of visual-figurative thinking. Only four people completed the task below the norm. In both groups, the students named more differences than similarities. Conclusions. All the children tested have an average level of intellectual development. There are no children who are ahead of their development. The children have an average level of inductive thinking, but many subjects cannot move from specific judgments to general ones. In general, the level of thinking development corresponds to the optimal. Children are prepared for the transition from junior to middle school. Recommendations. It is necessary to use a variety of tasks for primary school children, presented in the form of games and entertainment, for example, "Labyrinth", "Find the Odd One Out", "The Art of Inventing Stories", "Word Ban", as well as games and tasks with matches. They train logical thinking, combinatorial abilities, the ability to see the conditions of a problem from an unexpected side, and require ingenuity. To develop intellectual abilities, you can use game exercises such as "Tangrams", "Riddles", which can be carried out during class hours, warm-ups before classes, etc. You should also use riddles - they help develop figurative and logical thinking, the ability to highlight essential features and compare, train the speed and flexibility of the mind, intelligence, the ability to find original solutions. You can offer children to independently compose riddles about any objects known to them. It will also be useful to use logical games, toys, construction sets.

Key words: mental operations, mental development, visual-effective thinking, visual-figurative thinking, verbal-logical thinking.

Для овладения учебной программой необходимо раннее выявление отставания ребенка в интеллектуальном развитии начиная с дошкольного возраста. Первичное нарушение в интеллекте ребенка сопровождается появлением вторичных нарушений, таких как деформация личности, появление различных психосоматических и психоневрологических патологий, быстрая утрата интереса к процессу обучения [1, 4].

Развитие мышления – процесс сознательного отображения действительности в ее объективных свойствах и отношениях. Педагоги-практики нередко говорят о том, что ребенок, не научившийся учиться, анализировать, сравнивать и обобщать, овладевать приемами мыслительных операций в начальных классах школы, при переходе в среднее звено обычно переходит в разряд неуспевающих [2, 3]).

В психолого-педагогической науке накоплен определенный объем теоретико-эмпирических знаний о развитии мышления: мышление как ассоциация представлений (Ю.А. Самарин, Г.А. Шеварев), мышление как поведение (Дж. Уотсон), мышление как биологический процесс (Ж. Пиаже, В. Штерн, И.М. Сеченов, П.Я. Гальперин), теория онтогенетического развития мышления (Л.В. Выготский, А.В. Запорожец, А.Р. Лурия, П.П. Блонская), деятельная теория мышления (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, О.К. Тихомиров и др.). Однако данная проблема раскрыта неполно, что определяет актуальность исследования.

Объектом исследования стали дети младшего школьного возраста (по 20 человек во втором и третьем классах), а **предметом** – особенности их мыслительных операций.

Целью данной работы является изучение особенностей мыслительных операций у младших школьников в процессе учебной деятельности.

Для достижения поставленной цели в ходе исследования необходимо было решить следующие **задачи**:

- 1) теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования;
- 2) подбор диагностического инструментария;
- 3) изучение особенностей мышления у младших школьников;
- 4) разработка рекомендаций по улучшению мыслительных процессов у детей.

В исследовании использованы следующие **методы**: теоретический анализ научной литературы, статистическая обработка результатов исследования, тестирование, анкетирование, беседы со школьниками, наблюдение.

Главной особенностью мыслительного процесса является то, что мышление включает в себя ряд операций, таких как сравнение, обобщение, абстракция, анализ, синтез, классификация, конкретизация, логичность и гибкость, скорость, степень развитости и сформированности саморегуляции в интеллектуальной деятельности, умение логически рассуждать и грамматически правильно выражать свою мысль, сформированность рефлексивности мышления, развитие логического мышления. В начальном звене учебы у детей преобладает наглядно-образное мышление, которое должно переходить к словесно-логическому.

Формирование обобщающей деятельности школьников меняется от ступени к ступени: на основе внешней аналогии развивается умение классифицировать признаки по внешним свойствам и качествам предметов, позже учащиеся переходят к способности систематизации существенных признаков. Например, ученики третьего класса способны к уровню обобщения, связанному с установлением соподчинения понятий – дети вычленяют более широкие и более узкие особенности явления, устанавливают связи между родовыми и видовыми понятиями.

Результаты исследования. Исследование (эксперимент) проводилось в МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 10» во время вторых и третьих уроков. Были проведены диагностики развития наглядно-действенного, наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также умственного развития учеников вторых и третьих классов. Выбор детей вторых и третьих классов случаен: учащиеся третьих классов в следующем году переходят в среднее звено. Важно было выявить, насколько сформирован у них уровень мышления, который является необходимой базой для успешного обучения в среднем звене. Были использованы такие методики, как методика «Прогрессивные матрицы Равена», методика «Кубик Рубика», методика «Простые аналогии», методика «Изучение скорости мышления» и методика «Логические закономерности».

Анализ и интерпретация результатов исследования. Результаты работы по методике «Прогрессивные матрицы Равена» выявили, что большая часть детей (одиннадцать человек во втором классе, четыре – в третьем) имеет средний уровень наглядно-действенного мышления. Девять школьников во втором и шестнадцать человек в третьем классах имеют высокий уровень развития. Эти данные соответствуют возрастным нормам, т. е. интеллектуальные способности у исследованных школьников средние.

Методика «Кубик Рубика» выявила, что уровень развития наглядно-образного мышления во втором классе средний, низкий и высокий у пяти, четырех и одиннадцати детей соответственно. В третьем классе уровень развития наглядно-образного мышления у семи, десяти и трех детей средний, низкий и высокий соответственно. По расчету критерия Стьюдента различия между показателями обеих групп незначимы.

Методика «Простые аналогии» выявила высокий уровень логики мышления у трех учеников во втором и у пяти детей в третьем классах. Хороший и достаточный уровни отмечаются у тринадцати и двенадцати учеников во втором и третьем классах соответственно. Четыре человека во втором и три человека в третьем классах имеют низкий уровень логики мышления. Сравнение показателей второго и третьего классов выявило умеренный прирост этих показателей. Возможно, этот факт объясняется тем, что операции различения у детей формируются раньше, чем операции обобщения.

Методика «Изучение скорости мышления» выявила у четырех и восьми учеников во втором и третьем классах высокий уровень скорости мышления. Хорошую скорость мышления имеют трое и четверо детей во втором и третьем классах соответственно. Десять человек во втором и шесть человек в третьем классах имеют среднюю скорость мышления. Три ученика во втором и два ученика в третьем классах имеют скорость мышления ниже среднего уровня.

По методике «Логические закономерности» хороший уровень логического мышления выявлен у двух во втором и у пяти детей в третьем классах. Средний уровень логического мышления выявлен у девяти во втором и у одиннадцати детей в третьем классах. Низкий уровень логического мышления выявлен у девяти во втором и у четырех детей в третьем классах. Очень высокий уровень логического мышления у школьников не выявлен. В показателях исследованных групп значимых различий по критерию Стьюдента не выявлено, т. е. речь может идти о тенденциях.

Из проведенного исследования следует, что у младших школьников мыслительные операции развиваются. На момент исследования были выявлены сформированность наглядно-действенного мышления, средний уровень наглядно-образного и словесно-логического мышления, а также почти у половины исследуемых – хороший и достаточный уровни логики и скорости мышления. Очень высокий уровень логического мышления у школьников не выявлен. 45 % во втором и 55 % детей в третьем классах имеют средний уровень логического мышления.

Нами разработаны некоторые рекомендации по улучшению умственного развития учащихся:

1. Использование разнообразных заданий для детей младшего школьного возраста, представленных в форме игр и развлечений, например, «Лабиринт», «Найди лишнее», «Искусство выдумывания историй», «Запрет на слово», а также игр и задач со спичками. Они тренируют логическое мышление, комбинаторные способности, умение увидеть условия задачи с неожиданной стороны, требуют проявлять смекалку.

2. Для развития интеллектуальных способностей детей младшего школьного возраста можно применять игровые упражнения, проведение которых возможно во время классных часов, разминок перед занятиями и т. д. (например, «Танграммы», «Загадки»).

3. Использование загадок. Они помогают развивать образное и логическое мышление, умение выделять существенные признаки и сравнивать их, тренируют быстроту и гибкость ума, сообразительность, способность находить оригинальные решения. Можно предложить детям и самостоятельно составить загадки о любых известных им предметах.

4. Использование таких методик, как методика исследования словесно-логического мышления (Э.Ф. Замбацявичене), разработанная на основе теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра, методика исследования особенностей прогностической деятельности «Угадайка», методика Векслера и др. Также полезно будет использовать логические игры, игрушки, конструкторы.

На основе полученных данных можно сделать следующие выводы:

1. У большинства детей исследованных групп интеллектуальное развитие среднее. Детей, опережающих возрастные нормы развития, не выявлено. В учебном процессе педагогу начальных классов необходимо направить свою работу на развитие и совершенствование различных операций мышления.

2. Уровень развития мышления у детей исследованных групп соответствует оптимальному. Можно предположить, что дети подготовлены к переходу из младшего звена в среднее.

Литература

1. Григорьев Д.В. Внеурочная деятельность школьников: методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев, П.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.

2. Истратова О.Н. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 4-е изд. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 442 с.

3. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Владос, 2001. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики.

4. Рындина Н.Д. Программа развивающего курса «Мир логики. Развивающие занятия для начальной школы» / Н.Д. Рындина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Гарант. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507>.

Мухаметзянова Ф. Г.

д.п.н., профессор кафедры исторического и обществоведческого образования Института международных отношений ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Казань, Российская Федерация

Мануйлов М. А.

*ассистент кафедры гуманитарного образования и социологии
ГБОУ ВО АГТУ ВШН г. Альметьевск, Российская Федерация*

Данилова И. Ю.

*к.п.н., доцент кафедры гуманитарного образования и социологии
ГБОУ ВО АГТУ ВШН г. Альметьевск, Российская Федерация*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические условия, способствующие эффективному внедрению гибридного обучения в систему высшего образования. Гибридное обучение, сочетает в себе традиционные способы обучения в сочетании с удаленным обучением, становясь все более актуальным в современных образовательных условиях. Авторы анализируют ключевые педагогические компоненты необходимые для организации гибридного формата взаимодействия. В результате проведенного исследования выявлены основные педагогические условия, необходимые для эффективного взаимодействия между участниками образовательных отношений, что может способствовать повышению образовательного процесса в условиях быстро меняющегося мира.*

***Ключевые слова:** гибридное обучение, высшая школа, организация, взаимодействие, условия.*

Mukhametzyanova F. G.

Ph.D., Professor, Department of Historical and Social Studies Education, Institute of International Relations, Kazan (Volga Region) Federal University, Kazan, Russian Federation

Manuilov M. A.

*Assistant of the Department of Humanities and Sociology
Higher School of Petroleum, Almetyevsk, Russian Federation*

Danilova I. Y.

*Ph.D., Associate Professor of the Department of Humanities and Sociology
Higher School of Petroleum, Almetyevsk, Russian Federation*

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF HYBRID LEARNING IN HIGHER EDUCATION

***Abstract.** The article deals with the pedagogical conditions that contribute to the effective implementation of hybrid learning in higher education. Hybrid learning combines traditional ways of learning in combination with remote learning, becoming more and more relevant in modern educational conditions. The authors analyze the key pedagogical components necessary for the organization of a hybrid format of interaction. As a result of the conducted research the main pedagogical conditions necessary for effective interaction between the participants of educational relations are revealed, which can contribute to the improvement of the educational process in the conditions of the rapidly changing world.*

***Key words:** hybrid learning, higher school, organization, interaction, conditions.*

Актуальность исследования гибридного обучения в высшей школе обусловлена возрастающей потребностью современной системе образования в активном использовании цифровых ресурсов в новых форматах. Цель исследования заключается в выявлении ключевых педагогических условий, способствующих трансформации гибридной модели обучения в высшем учебном заведении и поискам педагогических условий данного процесса.

Феномен гибридного обучения является новым явлением в образовательном пространстве и нет его однозначного понимания. Рабочим определением этого явления считается понимание гибридного обучения как модели инновационного образования, которая объединяет традиционное (присутственное) обучение в сочетании с цифровым образовательным потоком. Разберем каждый из форматов взаимодействия подробнее.

Присутственный компонент(поток). Этот поток содержит традиционные занятия в учебных аудиториях или лабораториях, где студенты могут общаться с преподавателями и другими студентами, участвовать в дискуссиях, выполнять практические задания и получать обратную связь в реальном времени. Очный компонент гибридного обучения способствует развитию навыков коммуникации, взаимодействия и коллаборации.

Онлайн компонент(поток). Этот поток содержит использование цифровых образовательных технологий для предоставления учебного материала, включая видео лекции, интерактивные задания, веб-конференции и онлайн-платформы для общения и сотрудничества с другими участниками образовательного взаимодействия. Во время проведения занятий студенты через средства конференц-связи, присутствуют на занятиях, цифровое присутствие и взаимодействие с группой, находящейся в аудитории.

Мы являемся сторонниками не отождествления гибридного обучения со смешанным обучением, так как последний вариант является предзаданным преподавателем, поскольку он является доминирующим субъектом в образовательном пространстве. Ниже схематично отображено разделение потоков в гибриде [1].

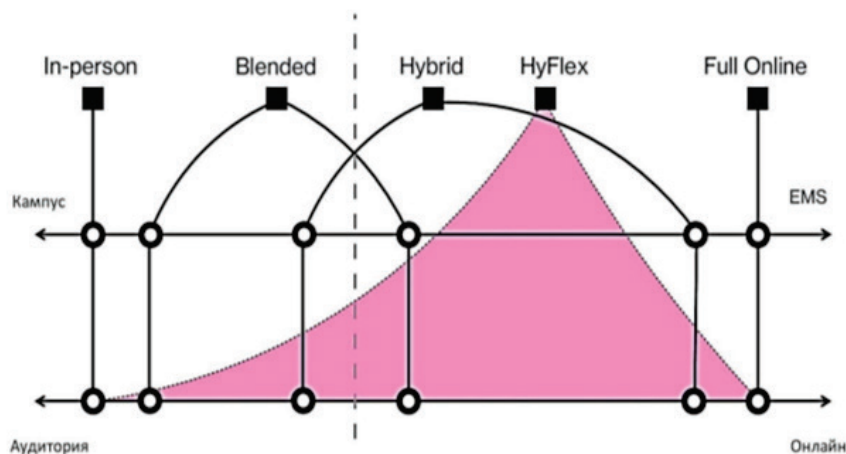


Рис. 1 Степень взаимодействия в гибридном обучении

Различные форматы гибридного обучения проектируются нами на основе субъектно-деятельностной теории (А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова, С.Л. Рубинштейн) и вытекающего из него системно-деятельностного подхода.

При организации гибридного обучения в образовательный процесс необходимо учитывать такую компоненту как «субъектность личности», поскольку при отсутствии этого критерия оно обращается в смешанное обучение, так как становится предзаданным.

Организация гибридного формата обучения сопряжена с включением в учебный процесс как в аудитории, так и в индивидуальном образовательном пространстве всех субъектов деятельности как преподавателей, так и студентов, в их индивидуализированном уровне познавательной и творческой активности и не стимулируемой самодеятельности [2].

Встреча двух образовательных пространств создает точку пересечения, в которой начинает действовать принцип синергии, как усиление результата совместных действий субъектов: образовательной и творческой деятельности, которая проявляется в объединении ради усиления результата.

Виртуальные элементы гибридного обучения дополняют аудиторную или присутственный формат обучения и компенсируют недостатки индивидуализации обучения на основе принципа комплиментарности как взаимодополняемость.

Итак, гибридный формат обучения является динамичным, функциональным процессом, который должен опираться на следующие ключевые принципы: оптимальности, синергии, полисубъектности, комплиментарности и системности, потому что гибридный формат обучения это и система, и результат работы в системном и последовательном формате [3].

Реализация данных принципов в гибридном обучении требует учета ряда педагогических условий, к ним следует отнести:

1. Четкая дифференциация типов дистанционного обучения и организация этого процесса в различных пространствах смешанного и гибридного обучения.

2. Условие учета процесса становления и развития субъектности обучающихся и как условия, и как результата гибридного обучения.

3. Обучение не должно быть предзаданным извне, и роль преподавателя заключается в корректировании, фасилитации и навигации, в разработке и проектировании индивидуальных образовательных маршрутов.

4. В оптимальном сочетании гибких моделей и форматов гибридного обучения.

5. При реализации различных форматов обучения необходимо адаптивно использовать таксономию образовательных целей Б. Блума применительно как к процессу преподавания и самообучению субъектов образовательной деятельности.

Анализ отечественных и зарубежных работ позволяют выделить несколько типов моделей гибридного обучения, среди них:

- онлайн-обучение;
- смешанное обучение;
- гибридное обучение;
- НуFlex (гибкий гибрид).

В рамках гибридной модели студенты имеют возможность осваивать учебный материал как через взаимодействие с преподавателями и сверстниками в учебной аудитории, так и через доступ к онлайн-курсам, видеолекциям, электронным ресурсам и дистанционным занятиям. Гибридное обучение позволяет студентам получать гибкое образование, сочетая преимущества традиционного и онлайн-образования, а также учитывать индивидуальные потребности и стили обучения [4].

Таким образом, проблема гибридного обучения является новым феноменом в системе образования и требует изучения его механизмов адаптации изменяющимся цифровым образовательным пространствам [5]. Однако внедрение гибридного обучения требует соответствующей материально-технической базы, квалифицированных преподавателей и современные образовательные программы.

Дальнейшие исследования и практические эксперименты необходимы для более полного понимания эффективности и сообразности применения данного обучения для формирования готовности студентов к цифровой эпохе.

Следует отметить, что гибрид представляет собой перспективный и инновационный подход к обучению, который включает в себя современные тренды в образовании.

Литература

1. Мухаметзянова Ф.Г. Цифровые технологии и современные образовательные стандарты: интеграция и перспективы / Ф.Г. Мухаметзянова, М.А. Мануйлов // Потенциал педагогической науки в условиях цифровизации и неопределенности: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 300-летию Российской академии наук (Казань, 28 сентября 2023 г.). – Казань: ММСИП, 2023. – С. 191–197.

2. Белая книга. Гибридное обучение / О.Н. Алканова, Д.П. Ананин, А.Е. Байзаров и др. – М.: ООО «Грин Принт», 2022. – 120 с.

3. Нагаева И.А. Гибридное обучение как потенциал современного образовательного процесса / И.А. Нагаева, И.А. Кузнецов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gibridnoe-obuchenie-kak-potentsial-sovremennogo-obrazovatel'nogo-protsesta/> (дата обращения: 19.04.2024).

4. Мухаметзянова Ф.Г. Инновационные подходы к гибриднему обучению: пересечение виртуального и традиционного образования / Ф.Г. Мухаметзянова, М.А. Мануйлов, А.А. Шайдуллина и др. // Глобальная экономика и образование. – 2023. – № 4. – С. 109–117.

5. Мухаметзянова, Ф. Г. Применение таксономии Б. Блума в гибридном обучении студентов / Ф. Г. Мухаметзянова, М. А. Мануйлов, А. Р. Файзуллина // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2024. – № 5. – С. 160-172. – DOI 10.24412/2304-120X-2024-11070.

*А.Н. Нагимова, студент,
Г.Ф. Шакирова, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ, ПРОЯВЛЯЮЩИХ ТАЛАНТ В ШАХМАТАХ

Аннотация. Проблема исследования связана с необходимостью изучения влияния содержания обучения на развитие способностей. Игра в шахматы хорошо влияет на развитие интеллекта подростков, однако выявление специальных способностей обучающихся общеобразовательных организаций не было до сих пор предметом многостороннего исследования, поэтому нужно более углубленно изучить эту проблему. Разработка данного вопроса поможет лучше понять природу одаренности подростков в шахматах, разработать методы и приемы обучения. Следует отметить, что именно в подростковом возрасте проявляются личностные особенности мальчиков и девочек. **Цель исследования** заключается в выявлении гендерных особенностей самоактуализации подростков, проявляющих талант в шахматах, на основе изучения теоретических аспектов проблемы и полученных результатов эмпирического исследования. Для достижения цели были выбраны следующие **методики**: самоактуализационный тест (САТ, Э. Шостром, 1963 г.), методика «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» (Томас-Килманн, 1974 г.), тест креативности (Э.П. Торренс, 1966 г.). **Результаты исследования.** Проведенное исследование позволило понять, что гендерные особенности самоактуализации имеют значимые различия у детей в зависимости от их способностей к шахматам. У подростков с высоким уровнем притязаний наиболее выражены способности к шахматам; чем выше уровень самоактуализации у девочек и мальчиков, тем их способности лучше проявляются. **Выводы и рекомендации.** Данный материал будет полезен для студентов психолого-педагогического направления, педагогов-психологов. Полученные выводы можно использовать в работе с детьми с признаками одаренности в шахматах.

Ключевые слова: гендерные особенности, самоактуализация подростков, одаренность, шахматы, талант.

*A.N. Nagimova, Student,
G.F. Shakirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

GENDER CHARACTERISTICS SELF-ACTUALIZATION OF ADOLESCENTS WHO SHOW TALENT IN CHESS

Abstract. The problem of the study is related to the need to study the impact of the content of education on the development of abilities. The game of chess has a good effect on the development of the intelligence of teenagers, however, identifying the special abilities of students in general education institutions have not yet been the subject of research. Therefore, it is necessary to study this problem in depth. Solving this issue will help to better understand the nature of teenagers' talents with regard to chess and develop teaching methods and techniques. **The purpose of the study** is to identify the gender features of self-actualization of chess-abled teenagers on the basis of studying the theoretical aspects of the problem and the results of empirical research. To achieve the goal, the following **methods** were chosen: self-actualization test (SAT, E. Shostrom, 1963), methodology "De-

*termination of the dominant style of behavior of an individual in conflict situations” (Thomas-Kilmann, 1974), creativity test (A.P. Torrens, 1966). **Results of the study.** The study shows that the gender features of self-actualization and chess abilities are interrelated and can influence each other. Adolescents with a high level of aspirations have the most pronounced abilities for chess, the higher the level of self-actualization in girls and boys, the better their abilities are manifested. **Conclusions and recommendations.** This material will be useful for students of psycho-pedagogical direction, educational psychologists. Based on the conclusions drawn from this study, the obtained findings can be used in working with children with signs of giftedness in chess.*

Keywords: gender characteristics, self-actualization of adolescents, giftedness, chess, talent.

Введение. В настоящее время усилился интерес к изучению проблемы одаренности, что отражает потребность общества в выявлении и развитии творческого потенциала людей. В условиях обновления содержания образования и модернизации общеобразовательной школы проблема гендерного подхода к обучению и воспитанию личности обретает актуальное значение. Все это происходит потому, что подрастающее поколение не всегда успешно выполняет социальные и общественные роли.

В современном обществе произошли значительные изменения традиционных мужских и женских ролей, именно поэтому перед учителями встала проблема поиска различий самоактуализации способных к шахматам подростков и определения содержания, форм, методов обучения, создание благоприятной образовательной среды, направленной на развитие личности в соответствии с ее гендерными особенностями.

Теоретический анализ литературы. Основными теоретическими предпосылками для изучения природы одаренности и особенностей ее развития являются положения о том, что одаренность проявляется и развивается в творческом обучении (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Я.А. Пономарев, Н.С. Лейтес) и является сложным многоуровневым психологическим образованием, включающим в себя многие аспекты личности (С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев).

Для исследования структуры высокой одаренности принципиальное значение имеют фундаментальные исследования по проблемам психологии творчества (С.Л. Рубинштейн, Б.М. Кедров, А.В. Брушлинский, Ю.А. Кулюткин, Я.А. Пономарев, О.К. Тихомиров, Д.Б. Богоявленская, М.Г. Ярошевский и др.), общих и специальных способностей (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, Е.И. Игнатъев и др.), психологии и психофизиологии индивидуальных различий и способностей, по генетическим предпосылкам индивидуальных различий (И.В. Равич-Щербо).

Цель практической части исследования – выявить гендерные различия самоактуализации способных к шахматам подростков.

База исследования. В исследовании приняли участие 35 мальчиков и 35 девочек. Возраст испытуемых – 12–15 лет. Испытуемые занимаются шахматами с раннего детства. Школьники принимают активное участие в различных школьных и городских мероприятиях по шахматам, занимают призовые места.

Методы и методики исследования: теоретические – анализ методической, психолого-педагогической, социальной литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение; эмпирические – наблюдение, тестирование, анкетирование, количественный и качественный анализ, математико-статистические методы обработки данных.

Для выявления гендерных различий самоактуализации способных к шахматам подростков нами были использованы следующие методики: самоактуализационный тест (САТ, Э. Шостром, 1963 г.), методика «Определение доминирующего стиля поведения личности в конфликтных ситуациях» (Томас-Килманн, 1974 г.), тест креативности (Э.П. Торренс, 1966 г.).

Результаты исследования. В первую очередь была проведена диагностика по самоактуализационному тесту Э. Шострома.

На рис. 1 представлены средние значения по показателям самоактуализации в общей выборке.

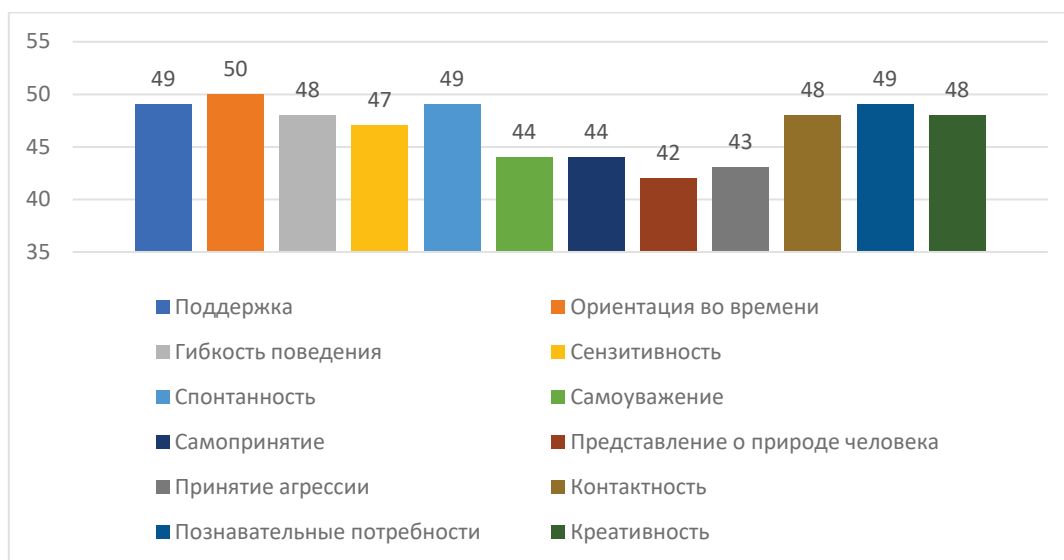


Рис. 1. Средние значения по показателям самоактуализации в общей выборке

Данные показатели отражают нормативный уровень самоактуализации по изучаемым характеристикам, т. е. способные к шахматам подростки имеют достаточный уровень самоактуализации, относительно независимы в собственных поступках, стремятся руководствоваться в жизни собственными ценностями. Также они проявляют гибкость и спонтанность поведения. Выявлена следующая тенденция – способные к шахматам подростки способны жить настоящим, проживать его во всей полноте.

На рис. 2 представлены результаты самоактуализации личности в группах мальчиков и девочек.

На рис. 2 отображено, что у мальчиков наиболее выражены показатели ориентации во времени и креативности, наименее выражены – гибкости поведения. У девочек наиболее выражены показатели гибкости поведения, сензитивности, наименее выражены – показатели представления о природе человека.

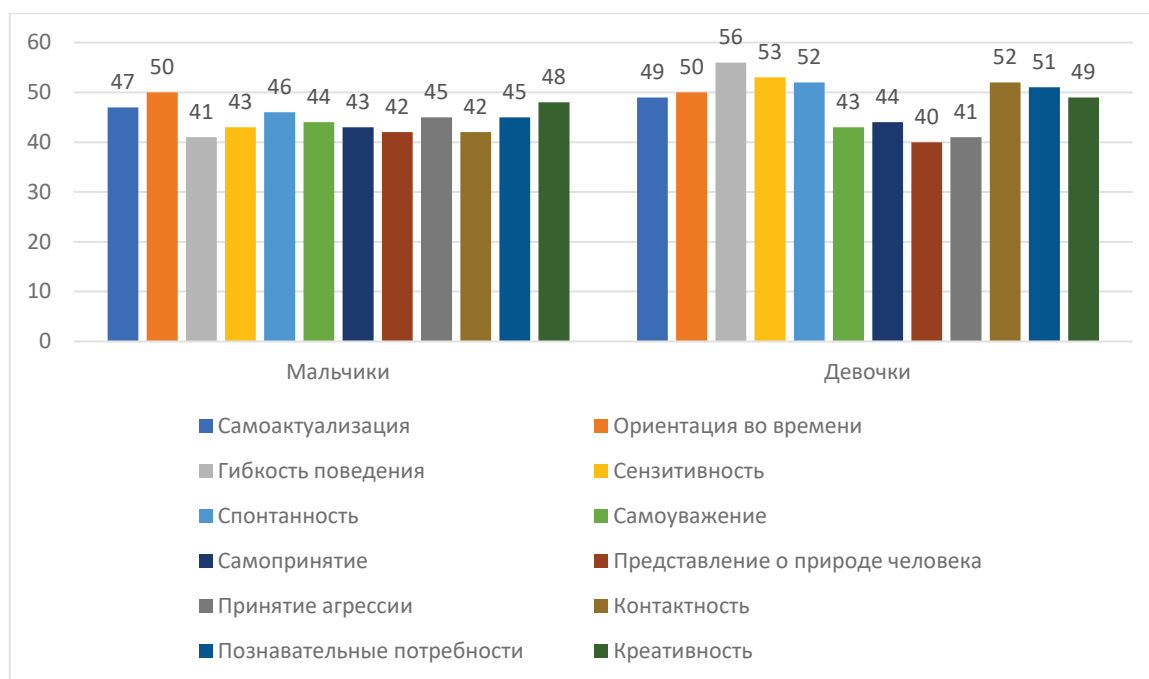


Рис. 2. Результаты диагностики самоактуализации личности в группах мальчиков и девочек

Для выявления отличий в показателях между группами нами была проведена математико-статистическая обработка данных показателей самоактуализации (табл. 1 и 2).

Таблица 1

Оценка достоверности отличий в показателях самоактуализации подростков (1 – мальчики, 2 – девочки)

Описательные статистики группы

	Группа	N	Среднее	Медиана	SD	SE
Поддержка	1	35	47.6	46.0	10.91	1.844
	2	35	49.7	48.0	8.05	1.361
Ориентация во времени	1	35	50.3	49.0	9.58	1.619
	2	35	49.4	49.0	6.80	1.149
Гибкость	1	35	40.5	40.0	6.59	1.115
	2	35	56.1	56.0	5.46	0.922
Сензитивность	1	35	42.6	42.0	6.58	1.112
	2	35	52.3	51.0	4.27	0.722
Спонтанность	1	35	45.4	45.0	5.69	0.962
	2	35	53.0	54.0	3.64	0.616

Описательные статистики группы

	Группа	N	Среднее	Медиана	SD	SE
Самоуважение	1	35	44.1	44.0	5.40	0.912
	2	35	43.7	43.0	6.25	1.057
Самопринятие	1	35	43.1	42.0	3.96	0.669
	2	35	44.7	44.0	6.23	1.053
Представление о природе человека	1	35	42.2	41.0	4.74	0.802
	2	35	41.0	41.0	5.61	0.948
Принятие агрессии	1	35	45.0	45.0	5.93	1.002
	2	35	40.9	40.0	5.01	0.847
Контактность	1	35	42.1	41.0	5.32	0.900
	2	35	52.3	51.0	4.27	0.722
Познавательные потребности	1	35	45.5	45.0	3.95	0.668
	2	35	51.6	51.0	5.09	0.860
Креативность	1	35	47.8	49.0	4.53	0.765
	2	35	48.9	49.0	5.63	0.951

Таблица 2

Оценка достоверности отличий в показателях самоактуализации подростков (1 – мальчики, 2 – девочки)

T-тест независимых выборок

	Статистика	p	
Поддержка	Манн-Уитни U	507.0	0.216
Ориентация во времени	Манн-Уитни U	598.0	0.869
Гибкость	Манн-Уитни U	54.0	< .001
Сензитивность	Манн-Уитни U	144.5	< .001
Спонтанность	Манн-Уитни U	172.5	< .001
Самоуважение	Манн-Уитни U	593.0	0.823
Самопринятие	Манн-Уитни U	540.0	0.396
Представление о природе человека	Манн-Уитни U	546.5	0.440
Принятие агрессии	Манн-Уитни U	364.5	0.003
Контактность	Манн-Уитни U	89.0	< .001

Т-тест независимых выборок

		Статистика	<i>p</i>
Познавательные потребности	Манн-Уитни U	197.5	< .001
Креативность	Манн-Уитни U	571.5	0.633

Примечание: $H_0: \mu_1 = \mu_2$.

Были выявлены достоверно значимые результаты в следующих показателях: гибкость, сензитивность, спонтанность, контактность и познавательные потребности. При этом данные показатели выше в группе девочек. Полученные результаты в определенной степени отражают гендерные особенности лиц женского пола. Девочки в большей мере проявляют гибкость в ситуации, они быстрее реагируют на происходящие изменения, проявляют меньше ригидности.

На рис. 3 представлены результаты диагностики стилей поведения в конфликте по Томасу-Килманну в общей выборке.

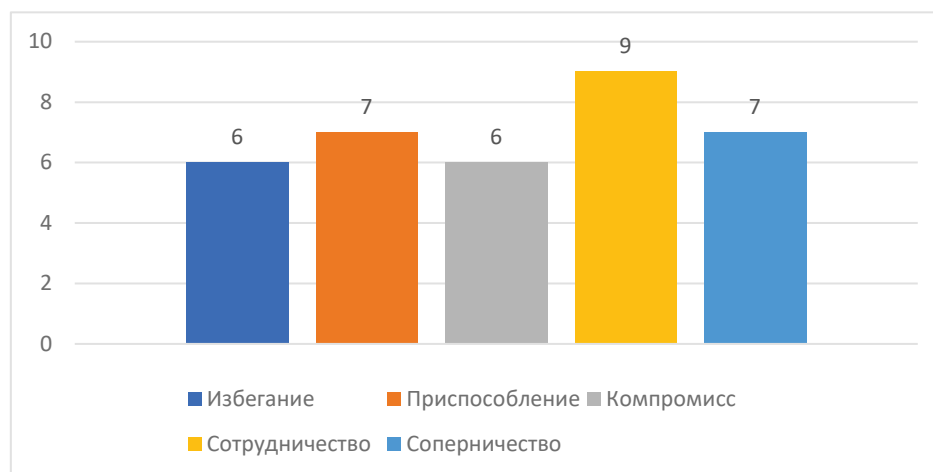


Рис. 3. Результаты диагностики стиля поведения в конфликте в общей выборке

Подростки, способные к шахматам, в конфликтной ситуации могут предпочитать стиль сотрудничества, направленный на поиск совместного решения, удовлетворяющего обе стороны. Отметим, что данный стиль поведения в целом нехарактерен для подросткового возраста, так как подростки зачастую предпочитают уходить от конфликта, приспосабливаться к ситуации или проявлять агрессивность.

На рис. 4 представлены результаты диагностики стиля поведения в конфликте у мальчиков и девочек.

На рис. 4 мы видим, что у мальчиков наиболее выражены такие стили поведения, как соперничество и сотрудничество, а у девочек – приспособление и сотрудничество.

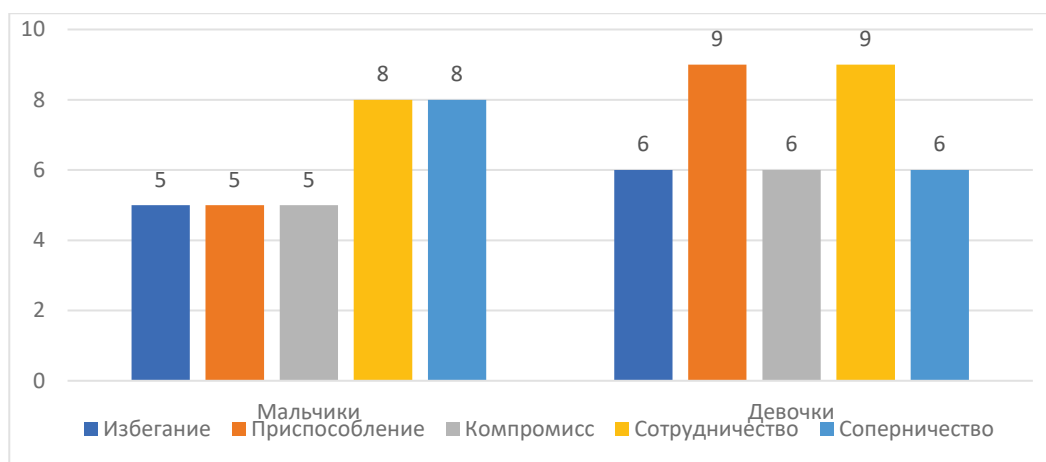


Рис. 4. Результаты диагностики стиля поведения в конфликте у мальчиков и девочек

Для оценки достоверности отличий в показателях была проведена математико-статистическая обработка данных диагностики стиля поведения в конфликте (табл. 3 и 4).

Таблица 3

Описательные статистики

Описательные статистики группы

	Группа	N	Среднее	Медиана	SD	SE
Избегание	1	35	5.31	5.00	1.43	0.242
	2	35	6.00	6.00	1.37	0.232
Приспособление	1	35	4.57	4.00	1.09	0.185
	2	35	9.26	9.00	1.27	0.214
Компромисс	1	35	5.14	5.00	1.35	0.229
	2	35	6.54	6.00	1.20	0.202
Сотрудничество	1	35	7.51	8.00	1.40	0.237
	2	35	9.49	9.00	1.46	0.247
Соперничество	1	35	8.14	7.00	2.25	0.380
	2	35	5.89	6.00	1.25	0.212

Таблица 4

Описательные статистики

T-тест независимых выборок

	Статистика	p
Избегание	Манн-Уитни U	443.00
Приспособление	Манн-Уитни U	3.00
Компромисс	Манн-Уитни U	276.00
Сотрудничество	Манн-Уитни U	206.50
Соперничество	Манн-Уитни U	249.50

Примечание: $H_a: \mu_1 \neq \mu_2$.

Итак, были выявлены достоверно значимые отличия в показателях приспособления, компромисса, сотрудничества и соперничества у подростков, способных к шахматам. При этом показатели приспособления, сотрудничества и компромисса выше у девочек, а показатели соперничества – у мальчиков. Данные результаты отражают гендерные представления о мальчиках и девочках. Девочки в большей степени склонны уступать, проявлять гибкость во взаимодействии, стремятся сохранить положительные взаимоотношения с окружающими людьми. Мальчики в данном возрасте стремятся подчеркнуть свою мужественность, силу, стараются доказать собственную правоту, достигнуть поставленных целей любыми средствами. Стоит отметить, что полученные результаты в целом отражают гендерные особенности подростков.

На рис. 5 представлен средний показатель по диагностике креативности.

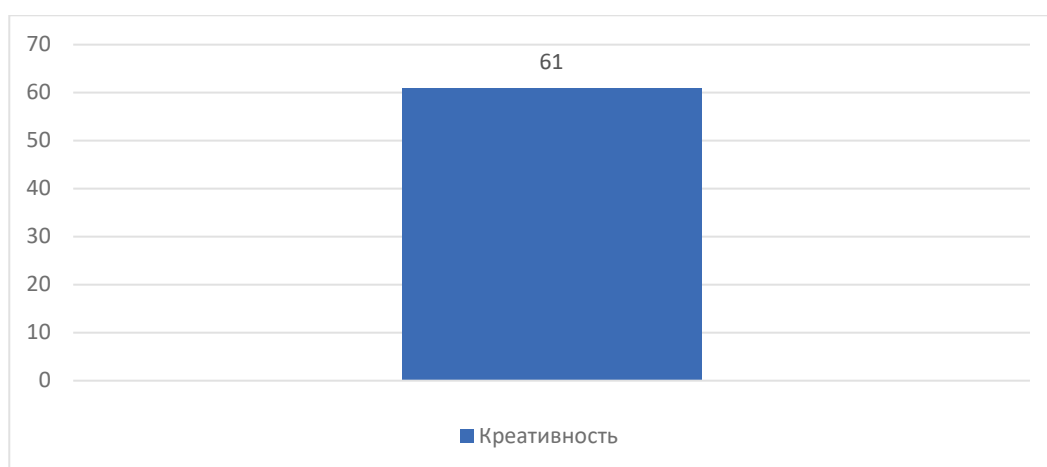


Рис. 5. Результаты диагностики креативности в общей выборке

Средний балл в общей выборке составил 58 баллов, что соответствует уровню выше нормы. Следовательно, подростки, способные к шахматам, имеют высокий уровень творческой продуктивности, оригинальности мышления.

На рис. 6 представлены результаты диагностики креативности у мальчиков и девочек.

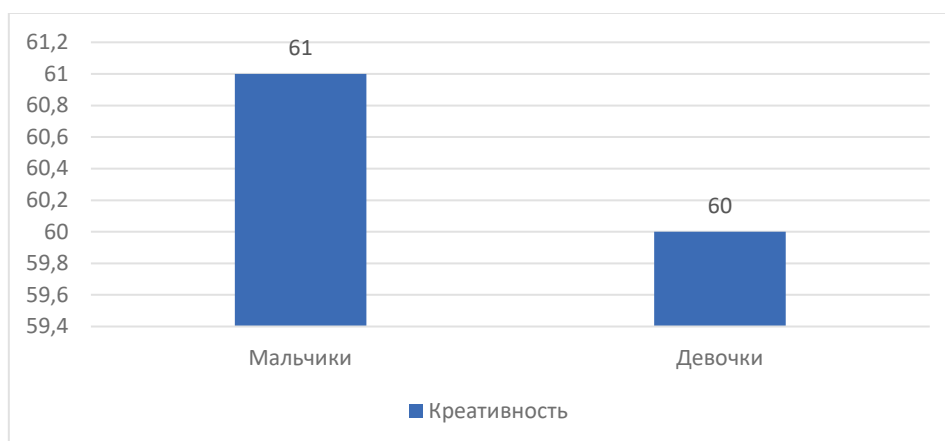


Рис. 6. Результаты диагностики креативности у мальчиков и девочек

Итак, не было выявлено достоверно значимых отличий в показателях креативности у мальчиков и девочек. Подростки разного пола, способные к шахматам, имеют одинаковый уровень креативности, способности преобразовывать окружающую действительность, творчески решать возникающие перед ними задачи, разрабатывать идеи за небольшое количество времени.

Заключение. По результатам проведенной диагностики и математико-статистической обработки данных нами были выявлены следующие различия в показателях групп мальчиков и девочек, способных к шахматам:

1. Гибкость, сензитивность, спонтанность, контактность и познавательные потребности наиболее выражены у девочек.

2. Такие стили поведения, как сотрудничество, приспособление и компромиссность, характерны для девочек, соперничество – для мальчиков.

Литература

1. Антонова И.Г. Одаренные дети и особенности педагогической работы с ними / И.Г. Антонова // *Одаренный ребенок*. – 2011. – № 1. – С. 46–51.

2. Башкирева Т.В. Гендерные различия самоактуализации у субъектов экстремального спорта / Т.В. Башкирева, А.В. Башкирева // *Человеческий капитал*. – 2016. – № 10 (94). – С. 44–46.

3. Василенко А.Ю. Самоактуализация личности как фактор профессиональной вовлеченности субъекта / А.Ю. Василенко // *Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология*. – 2012. – № 1 (8). – С. 83–86.

4. Галлямова А.Р. Гендерные особенности самоактуализации современных подростков / А.Р. Галлямова // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 6–6. – С. 1302–1306.

5. Гозман Л.Я. Самоактуализационный тест / Л.Я. Гозман, М.В. Кроз, М.В. Латинская. М.: Российское педагогическое агентство, 1995. – 155

УДК 159.922.27

*А.К. Нисская, кандидат психологических наук,
Е.М. Цыганова, стажер-исследователь*

*Центр исследований современного детства Института образования
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия*

ПОДДЕРЖКА И ОГРАНИЧЕНИЕ ДЕТСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРАКТИКАХ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. Статья представляет результаты исследования воспитательных практик современных российских родителей, поддерживающих либо ограничивающих детскую самостоятельность. Проведено глубинное полуструктурированное интервью с 26 родителями младших школьников и подростков, проживающими в различных населенных пунктах в пределах Российской Федерации. Описаны наиболее распространенные практики, проведено сопоставление с практиками, описанными в современной мировой литературе.

Ключевые слова: самостоятельность, автономия, волевое функционирование.

*A.K. Nisskaya, Candidate of Psychological Sciences,
E.M. Tsyganova, Research Assistant
Modern Childhood Research Centre
of National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, Russia*

SUPPORT AND LIMITATION OF CHILDREN'S AUTONOMY IN THE PRACTICES OF MODERN RUSSIAN PARENTS

Abstract. *The article presents the results of a study of the educational practices of modern Russian parents who support or limit children's independence. An in-depth semi-structured interview was conducted with 26 parents of primary school children and adolescents living in various localities within the Russian Federation. The most common practices are described, and a comparison is made with the practices described in modern world literature.*

Keywords: *independence, autonomy, volitional functioning.*

Детская и подростковая самостоятельность сегодня нередко оказывается в фокусе интереса родителей и педагогов, ее изучению посвящены многие психологические и социологические исследования, также она является важнейшим целевым ориентиром образования и воспитания, регламентированным федеральным государственным образовательным стандартом среднего общего образования [2].

Сам термин «самостоятельность» нередко осмысливается скорее как бытовой, нежели научный, однако подробный анализ литературы позволяет увидеть его содержательное наполнение. В ряде исследований самостоятельность понимается как автономия и подразумевает независимость от родителей, в других связывается с идеей авторского подхода к своей жизни и самодетерминированного функционирования. В отечественной психологии глубокой историей обладают исследования становления личностной автономии, которое подразумевает трансформацию отношений с социумом и обретение самостоятельности в постановке жизненных целей, осуществлении выбора и пр. [1, 3].

Обретение самостоятельности связано с трансформацией отношений с другими людьми, прежде всего с родителями. Их поведение, практики воспитания и взаимодействия с ребенком вносят существенный вклад в автономизацию (или сохранение зависимости) его самостоятельности [4]. В научной литературе описаны особенности родительства, влияющие на автономию ребенка [5]. Так называемый психологический контроль фрустрирует потребность в автономии ребенка [6]. Поведенческий контроль ограничивает самостоятельность ребенка, он оказывается значим в качестве системы руководящих ориентиров, обеспечивающих понятную среду для ребенка. Удовлетворение потребностей ребенка в совокупности с созданием ясных и непротиворечивых условий развития (структуры) считается позитивным фактором формирования самостоятельности.

Однако на материале современных российских семей, разнообразных и трансформирующихся, родительские практики поддержки и контроля самостоятельности остаются изученными не столь подробно.

Таким образом, перед нами встали следующие исследовательские вопросы:

1. Каковы особенности практик поддержки и ограничения самостоятельности детей со стороны российских родителей по сравнению с представленными в зарубежной литературе?

2. В каких ситуациях российскими родителями применяются практики контроля самостоятельности, а в каких – ее поддержки?

Тематический анализ интервью позволил прийти к следующим выводам:

1. Самостоятельность детей испытывает влияние разнонаправленных воспитательных практик. Родители используют психологический, поведенческий контроль, задают структуру (формулируют ясные, непротиворечивые требования, помогают принять решение и справиться с делами, транслируют уверенность в потенциале ребенка и пр.), удовлетворяют потребности ребенка. Родители как поддерживают, так и контролируют самостоятельность ребенка. Нам не встретились родители, которые только ограничивают самостоятельность своих детей.

2. Родители часто упоминают свое поведение, связанное с самостоятельностью ребенка в таких сферах, как учеба, спорт, использование гаджетов, реже – в быту. Общение со сверстниками, уход за младшими или за животными, финансы упоминаются редко.

3. Чаще всего родители говорят об удовлетворении потребностей детей (в 26 интервью), в частности о признании важности их точки зрения, о предоставлении пространства для свободного действия, об объяснении ограниченности выбора и о заботе. Также популярен поведенческий контроль (в 25 интервью), представленный, в частности, разного рода санкциями и наказаниями, запретами и просьбами что-либо сделать. Создание структуры (в 23 интервью) проявляется в помощи в выполнении задач и трансляции ясных, непротиворечивых требований. Психологический контроль упоминается наименьшим числом респондентов (в 10 интервью). Он используется, когда родитель опасается за психологическое и физическое благополучие ребенка; когда ребенок нарушает правила, проявляет строптивость в посещении спортивных занятий или внеурочных занятий в школе; когда родитель сомневается в том, что ребенок справится самостоятельно, или хочет дополнительно показать свой авторитет.

4. Поведенческий контроль используется при опасении за психическое и физическое благополучие ребенка, для контроля учебы и даже для побуждения к инициативе в ней. Использование наказаний описывается респондентами с неудовольствием, вызывает сомнения в правильности и эффективности. Наказания выражаются в ограничении использования гаджетов, лишении привилегий, крике. Поводом служат чрезмерная увлеченность ребенка гаджетами, проблемы в учебе и невыполнение обещаний. Родители стремятся объяснить ребенку, что в большей степени способствует детской самостоятельности.

5. Родители отмечают стремление поддержать самостоятельность ребенка в тех случаях, когда им важно добиться понимания детьми жизненных законо-

мерностей, творческой самореализации, а также поддержать доверительные отношения с ребенком. Поддержка проявленной ребенком инициативы выражается в том, что родители разрешают ему действовать самостоятельно, хваля его и страхуя от неудач, снижают степень контроля, сдерживают вербальные проявления гнева и страха, делают вывод о том, что ребенок стал самостоятельным.

6. Несмотря на то, что поощрение волевого функционирования детей воспринимается самими родителями как то, что руководит их поведением, упоминание данной практики встречается гораздо реже, чем упоминание поощрения независимости. Дальнейшего осмысления требует обнаруженная ситуативность практик – стоит ли оценивать ее как хаотичность, мешающую самостоятельности, или как гибкость, способствующую ей.

Финансирование. Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 22-18-00416.

Литература

1. Молчанов С.В. Личностная автономия как фактор развития ответственности подростков / С.В. Молчанов, О.В. Алмазова, Н.Н. Поскребышева и др. // *Национальный психологический журнал*. – 2017. – № 1 (25). – С. 84–90.

2. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования*. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3ecd094e3813dce94559978a8a95fc4e.pdf> (дата обращения: 17.04.2023).

3. Deci E.L. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E.L. Deci, R.M. Ryan // *Psychological Inquiry*. – 2000. – No. 11. – P. 227–268.

4. Kouros C.D. Trajectories of individual depressive symptoms in adolescents: Gender and family relationships as predictors / C.D. Kouros, J. Garber // *Developmental Psychology*. – 2014. – Vol. 50. – Is. 12. – P. 2633–2643.

5. Soenens B. Conceptualizing parental autonomy support: Adolescent perceptions of promotion of independence versus promotion of volitional functioning / B. Soenens et al. // *Developmental Psychology*. – 2007. – Vol. 43. – Is. 3. – P. 633.

6. Soenens B. Toward a domain-specific approach to the study of parental psychological control: Distinguishing between dependency-oriented and achievement-oriented psychological control / B. Soenens, M. Vansteenkiste, P. Luyten // *Journal of Personality*. – 2010. – Vol. 78. – Is. 1. – P. 217–256.

УДК 373

*А.К. Нисская, кандидат психологических наук,
Центр исследований современного детства Института образования
Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия*

УСЛОВИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В СЕМЬЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты исследования цифровой среды, окружающей детей-дошкольников в семье и детском саду. В фокусе внимания находятся мера доступности устройств, условия для повышения цифровой грамотности дошкольников, представления педагогов и родителей о рисках включения детей дошкольного возраста в цифровую среду.

Ключевые слова: цифровизация, дошкольное образование, дошкольное детство, цифровые технологии.

*A.K. Nisskaya, Candidate of Psychological Sciences,
Center for Contemporary Childhood Research of Institute of Education
of National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, Russia*

CONDITIONS FOR DIGITALIZATION OF PRESCHOOL CHILDHOOD IN THE FAMILY AND EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The theses present the results of a study of the digital environment surrounding preschool children in the family and kindergarten. The focus of attention is on the measure of accessibility of devices, conditions for improving digital literacy of preschoolers, the views of teachers and parents about the risks of including preschool children in the digital environment.

Keywords: digitalization, preschool education, preschool childhood, digital technologies.

Развитие использования цифровых технологий в повседневной жизни и образовании не только приводит к значительным изменениям в отдельных аспектах компьютерных программ и техники, но и трансформирует социальную среду [Wozzkowski et al., 2021]. Сегодня она представляет собой контекст, в котором происходит социализация ребенка – его включение в культуру, в мир ролей и отношений. Одним из значимых этапов развития, на котором может сказаться тотальная цифровизация, является дошкольное детство. Это период освоения новых социальных институтов, лежащих за пределами семьи, получения первого образовательного опыта, время начала систематического общения со сверстниками [Денисенкова, Красило, 2019]. Целостное изучение цифровой среды как пространства социализации ребенка-дошкольника представляется весьма актуальным.

Проведено исследование условий получения опыта взаимодействия с цифровыми устройствами в семье и дошкольной организации. В нем приняли участие респонденты из восьми федеральных округов Российской Федерации, в том числе родители воспитанников (в возрасте от полутора лет и старше) дошкольных образовательных организаций (ФГОС ДО) ($n = 1141$), руководители дошкольных образовательных организаций ($n = 5028$), воспитатели дошкольных образовательных организаций ($n = 4044$).

Доступ к цифровой среде в дошкольной организации и дома. Среди всех ресурсов, имеющихся в дошкольной организации, программное обеспечение для занятий с детьми и для управления детским садом занимает последнее место. Полностью им обеспечена лишь треть образовательных организаций (по оценкам руководителей). Родители говорят о том, что компьютеры, планшеты и электронные книги практически недоступны их детям в детском саду. Больше половины родителей убеждены, что в детском саду компьютеры и планшеты не используются ни для занятий с детьми, ни для досуга.

Домашние условия кардинально отличаются по степени цифровизации: не реже 2–3 раз в неделю три четверти старших дошкольников смотрят телевизор,

две трети пользуются смартфоном, треть – планшетом. Родительские практики чаще всего подразумевают контроль за нормами экранного времени, крайне редко – полный отказ или абсолютную безнадзорность взаимодействия ребенка с цифровыми устройствами. Такой контроль обычно осуществляется «вручную», без использования специальных приложений.

Опишем наиболее частые и наиболее редкие практики осуществления контроля, о которых сообщают родители дошкольников. Чаще всего они устанавливают временное ограничение на использование цифровых устройств (телевизора, компьютера, планшета, смартфона и пр.) и следят за тем, чтобы ребенок не превышал установленного лимита. Так поступают 50 % родителей старших дошкольников и 42 % родителей младших дошкольников. Также родители предпочитают находиться рядом с ребенком и контролировать его взаимодействие с цифровыми устройствами (38 % родителей старших дошкольников и 43 % родителей младших дошкольников). Около трети родителей проверяют содержание того, с чем имеет дело их ребенок (34 % родителей старших дошкольников и 21 % родителей младших дошкольников). Крайне редко родители разрешают детям пользоваться цифровым устройством без ограничений (9 % в обеих группах) или, напротив, прячут устройство, чтобы ребенок не имел к нему доступа (8 % в обеих группах). Специальными техническими сервисами (приложениями, программами родительского контроля) пользуется не более трети опрошенных родителей.

Говоря о содержании использования цифровых технологий дошкольниками дома, можно сказать, что их развивающий потенциал используется нечасто. Треть родителей старших дошкольников говорят о том, что ребенок занимается онлайн-образованием или развивающими занятиями в свое экранное время. Чаще всего под этим подразумеваются занятия по повышению концентрации внимания (55 %), логического мышления (53 %), математических способностей (51 %), а также по чтению (42 %).

Целенаправленное повышение цифровой грамотности детей в дошкольной организации. В распоряжении воспитателей чаще всего оказываются стационарные устройства, пригодные для группового или подгруппового, но не индивидуального использования (цифровые доски, проекторы и пр.). Их собственная квалификация может нуждаться в обновлении, поскольку лишь 15 % воспитателей проходили обучение по теме «Освоение детьми современных информационных и компьютерных технологий» за последние три года. Цифровое оборудование нечасто используется для повышения компьютерной грамотности детей. Целенаправленно этой деятельностью занимаются менее трети из воспитателей, которые вообще применяют компьютеры и планшеты для работы с детьми. Специальные занятия по компьютерной грамотности проводятся, по мнению родителей, в 3 % случаев. В период карантина, связанного с пандемией коронавируса, онлайн-занятия проводили от 54 до 75 % педагогов (в зависимости от размера населенного пункта, в котором находился детский сад). Педагоги в половине случаев оценивают время, которое дети могут проводить в детском

саду, используя цифровые технологии, как недостаточное. Родители же в большинстве своем говорят, что не хотели бы его увеличения.

Отношение педагогов и родителей к цифровизации дошкольного детства. Педагоги и родители сходятся в настороженном отношении к использованию цифровых технологий в дошкольном образовании. Оценивая потенциальный и реальный доступ к цифровым устройствам в детском саду, от 36 до 42 % родителей говоря о его вреде, а 19–25 % – о пользе (в зависимости от возраста ребенка). Воспитатели также видят риски, сопряженные прежде всего с возможным снижением двигательной активности детей, возникновением проблем со эмоциональным и социальным развитием, нарушением сна и пр. Лишь четверть педагогов считает, что использование компьютеров и планшетов в детском саду абсолютно безопасно.

Таким образом, наблюдается существенная неравномерность в том опыте, который ребенок получает в семье и образовательном учреждении. Детский сад является практически «заповедным» местом по отношению к цифровизации – здесь мало доступны персональные устройства, редко проводятся специальные занятия по освоению информационно-коммуникационных технологий, и родители и педагоги видят риски от перенасыщения цифровой информацией в образовательной организации. В семье же ребенок проводит у экрана довольно много времени, содержание этого досуга далеко не всегда можно назвать полезным, хотя и здесь родители стремятся контролировать время и контент.

Финансирование. Исследование выполнено в рамках проекта «Лонгитюдное исследование факторов, влияющих на школьную неуспешность» (<https://ioe.hse.ru/failure-factors/>).

Литература

1. Денисенкова Н.С. Развитие дошкольников в эпоху цифровой социализации / Н.С. Денисенкова, Т.А. Красило // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 6 (96).

2. Boczkowski P. Abundance: On the Experience of Living in a World of Information Plenty / P. Boczkowski. – 2021. – DOI: 10.1093/oso/9780197565742.001.0001.

УДК 378

*Л.Н. Нугуманова, доктор педагогических наук, доцент,
Г.А. Шайхутдинова, кандидат педагогических наук, доцент,
Институт развития образования Республики Татарстан,
г. Казань, Россия*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ФОРМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГОВ (НА ПРИМЕРЕ РЕГИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА)

Аннотация. Проблема исследования. Сегодня система наставничества в образовании – это не просто технология, которая используется в процессе подготовки педагогов, но и своеобразная точка отсчета для их профессионального роста, а также мотивирующее образовательное пространство для самоактуализации и саморазвития педагогических кадров

на всех уровнях образования. Мы рассматриваем дополнительное профессиональное образование как образовательную экосистему – новую парадигму организации процесса профессионального развития педагогов на протяжении всей жизни. В этом контексте наставничество занимает лидирующую позицию как способ обучения, в процессе которого педагогическим и руководящим кадрам возможно не только ликвидировать профессиональные дефициты, но самим выступить наставниками для коллег в тех областях, где они являются профессионалами. Проблема наставничества рассматривалась в нашей стране еще в советское время выдающимися учеными А.С. Батышевым, А.А. Вайсбургом, М.И. Махмутовым, Н.М. Таланчуком [8]. Современные исследования, посвященные наставничеству, направлены на решение ряда проблем, таких как корпоративная подготовка наставников (А.Р. Масалимова) [4], наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы (Е.А. Черникова) [10], наставничество как условие профессионального становления молодого учителя (И.В. Круглова) [2], реализация наставничества над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ (Е.В. Игнатьева) [1] и др. На основе анализа теории и практики выделены методологические подходы к наставнической деятельности: компетентностный подход, проектно-целевой подход и инновационный экосистемный подход как новая парадигма организации процесса профессионального развития педагогов на протяжении всей жизни [3, 5, 6, 9]. С 2019 г. Институт развития образования Республики Татарстан реализует проект «Региональная система организации наставничества руководящих и педагогических кадров на основе стратегий профессионального самосовершенствования». **Цель** статьи – показать, как в условиях действующего проекта научно и методически обеспечивается региональная система наставнической деятельности на основе проектирования стратегий профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров. Для достижения поставленной цели институтом решаются следующие **задачи**:

1. Создание и внедрение индивидуальной стратегии развития наставника в условиях дополнительного профессионального образования.

2. Обоснование и апробирование модели наставнического сопровождения профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров на основе экосистемного подхода.

3. Обеспечение межпоколенческого взаимодействия педагогических и руководящих кадров через реализацию республиканского инновационного направления «Реверсивное цифровое наставничество».

4. Организация трансляции лучшего наставнического опыта на электронной сетевой площадке «Школа наставничества».

В статье рассмотрено краткое решение поставленных задач в теории и практики деятельности в рамках проекта.

Методы исследования: в статье авторы использовали метод анализа психолого-педагогической литературы по проблеме, метод изучения продуктов деятельности педагогов (на электронной площадке «Школа наставничества»), обобщение исследуемых данных.

Выводы и рекомендации. Полученные результаты позволяют утверждать, что электронная площадка «Школа наставничества» достаточно популярный ресурс среди учителей Республики Татарстан. Востребованы у педагогического сообщества на республиканском и федеральном уровне методические разработки, тренинги, семинары и вебинары на актуальные темы и др. Кроме того, результаты ежегодного конкурса «Педагогическое мастерство без границ», проводимого нами для наставников, разработки серии педсоветов по наставничеству, результаты проводимых научно-практических мероприятий: конференций, семинаров, вебинаров, круглых столов и др. позволяют нам развиваться более эффективно, так как всегда имеется обратная связь от участников проекта. Результаты исследования, а также полученные информационные и методические материалы, эффективные наставнические

практики, собранные на сетевой площадке, могут быть использованы для реализации индивидуальных стратегий профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров нашей республики.

Ключевые слова: наставничество, электронная площадка, региональный проект, педагог, дополнительное профессиональное образование.

**L.N. Nugumanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
G.A. Shaikhutdinova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Institute for Educational Development of the Republic of Tatarstan,
Kazan, Russia**

MENTORING AS A FORM OF PROFESSIONAL GROWTH OF TEACHERS (USING THE EXAMPLE OF A REGIONAL PROJECT)

Abstract. Research problem. Today, mentoring system in education is a starting point for professional growth and a motivating space for self-actualization and self-development of educators. We see further professional education as an ecosystem – a new way of organizing the professional development of educators throughout their careers. Mentoring takes the lead as a way of learning in which teaching and managerial staff can not only fill professional gaps but become mentors in areas where they have expertise. The problem of mentoring has been addressed in our country since Soviet times by prominent scholars A.S. Batyshev, A.A. Weisburg, M.I. Makhmutov, N.M. Talanchuk [8]. Modern studies on mentoring aim to solve a range of issues: corporate training for mentors (A.R. Masalimova) [4], mentoring as a tool for accompanying professional and personal development of a specialist in social services (E.A. Chernikova) [10], mentoring as a factor for professional development of a young teacher (I.V. Kruglova) [2], implementation of mentoring for young teachers in Russia and the USA: a comparative analysis (E.V. Ignatieva) [1], etc. Based on the analysis of theory and practice, methodological approaches to mentoring have been identified: competency-based, project-oriented and innovative ecosystem approaches as a new paradigm in organizing the process of professional development for educators throughout their career [3, 5, 6, 8]. Since 2019, the Institute of Educational Development of the Republic of Tatarstan has been implementing the project “Regional System for Organizing Mentoring for Teaching and Administrative Staff Based on Professional Self-Improvement Strategies”. **The purpose** of the article is to show how, in the context of an ongoing project, the regional mentoring system is scientifically and methodologically supported based on designing strategies for professional improvement for teaching and administrative staff. To achieve this goal, the institute solves the following **tasks**:

1. Creation and implementation of an individual mentor development strategy in the context of additional professional education.
2. Justification and testing of a model of mentoring support for professional improvement of pedagogical and administrative personnel based on an ecosystem approach.
3. Ensuring intergenerational interaction between pedagogical and management personnel through the implementation of the republican innovative direction “Reverse Digital Mentoring”.
4. Organization of the broadcast of the best mentoring experience on the electronic network platform “Mentoring School.”

The article discusses a brief solution to the tasks in theory and practice within the project.

The research methods used in the article include the analysis of psychological and pedagogical literature related to the problem, the study of teachers’ activity products (on the “School of Mentoring” electronic platform), and the generalization of research data.

Conclusions and recommendations. The results obtained allow us to assert that the electronic platform “School of Mentoring” is a fairly popular resource among teachers of the Republic of Tatarstan. Methodological developments, trainings, seminars and webinars on current topics, etc. are in demand among the pedagogical community at the republican and federal levels. In addition,

the results of the annual competition “Pedagogical skills without borders”, held by us for mentors, the development of a series of teacher mentoring councils, the results of scientific and practical events: conferences, seminars, webinars, round tables, etc. they allow us to develop more efficiently, as there is always feedback from the project participants. The results of the research, as well as the information and methodological materials obtained, effective mentoring practices collected on the online platform, can be used to implement individual strategies for professional improvement of pedagogical and managerial personnel of our republic.

Keywords: *mentoring, electronic platform, regional project, teacher, additional professional education.*

Современная российская школа постепенно демократизируется. Активно осуществляется процесс цифровой трансформации образовательной среды, постоянно совершенствуется содержание федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС третьего поколения), реализуется «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.», национальный проект «Образование» и многое другое.

В этих условиях, несомненно, меняется роль учителя – из простого транслятора знаний он становится помощником, консультантом и наставником в обучении и индивидуальном личностном росте школьников, а сами обучающиеся все больше предпочитают диалоговые, полилогические и интерактивные формы общения и обучения. Соответственно, современная квалификация педагога должна постоянно меняться, и неоценимую помощь и поддержку в развитии профессиональных компетенций учителя играет наставничество.

Многолетнее сотрудничество Института развития образования Республики Татарстан с Российской академией образования ведет отсчет с 2018 г. Интересы Российской академии образования всегда тесно переплетались с деятельностью образовательных учреждений России, педагогов-новаторов, общественных организаций, государственных структур. Плодотворная работа Российской академии образования отражается в разных сферах, в том числе и в совершенствовании системы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, выявлении и поддержке талантливых педагогов-исследователей.

И сегодня Российская академия образования помогает ученым и практикам решать образовательные и воспитательные задачи с помощью широкой сети научных центров и инновационных площадок, одной из которых является Институт развития образования Республики Татарстан.

За время разработки и реализации проекта «Развитие региональной системы организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе стратегий профессионального самосовершенствования» внедрена и успешно реализуется современная модель наставнической деятельности, основанная на сетевом взаимодействии педагогических и руководящих кадров. Созданы и апробированы методические инструменты наставничества, а также подготовлены учебно-методические пособия и практические рекомендации, которыми активно пользуются наставники.

В целях развития наставничества в образовательной сфере были созданы условия для применения активных методик наставнической деятельности. В том

числе апробировано проведение мероприятий в разных форматах, включая традиционные конференции, дискуссионные площадки, мастер-классы, конкурсы, индивидуальные консультации, а также инновационные формы: виртуальные стажировки, акселераторы, стратегические и проектные сессии, технологии ассесмента, сетевые встречи профессиональных сообществ и др.

Сегодня система наставничества в образовании – это не просто технология, которая используется в процессе подготовки педагогов, но и своеобразная точка отсчета для их профессионального роста, а также мотивирующее образовательное пространство для самоактуализации и саморазвития педагогических кадров на всех уровнях образования. Мы рассматриваем дополнительное профессиональное образование как образовательную экосистему – новую парадигму организации процесса профессионального развития педагогов на протяжении всей жизни [7]. В этом контексте наставничество занимает лидирующую позицию как способ обучения, в процессе которого педагогическим и руководящим кадрам можно не только ликвидировать профессиональные дефициты, но самим выступить наставниками для коллег в тех областях, где они являются профессионалами.

В Республике Татарстан система дополнительного профессионального образования сформирована и представлена 19 организациями, реализующими 413 программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических и руководящих кадров. Программы разрабатываются с учетом общемировых тенденций, потребности государства и общества в профессионально мобильных работниках, обладающих инновационным поведением и способных осваивать и применять новые способы решения профессиональных задач и запросов руководителей образовательных организаций республики.

Отбор и экспертиза программ осуществляются Институтом развития образования Республики Татарстан под руководством Министерства образования и науки Республики Татарстан.

В настоящее время в Институте развития образования Республики Татарстан реализуются разработанные программы для подготовки наставников: «Педагогическое наставничество: образовательный интенсив» на 72 ч для наставников-андрагогов и на 36 ч для наставнических команд образовательных организаций.

Программы стали результатом пятилетней совместной работы Института развития образования Республики Татарстан и Российской академии образования по темам «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия» (2019–2021 гг.) и «Развитие региональной системы наставничества педагогических и руководящих кадров на основе проектирования стратегий профессионального совершенствования» (с 2022 г. по настоящее время).

Целью действующего проекта является разработка и внедрение научно-методического обеспечения развития региональной системы наставнической деятельности на основе проектирования стратегий профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров [7]. Для достижения поставленной цели институтом решаются следующие **задачи**:

1. Создание и внедрение индивидуальной стратегии развития наставника в условиях дополнительного профессионального образования.

2. Обоснование и апробирование модели наставнического сопровождения профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров на основе экосистемного подхода.

3. Обеспечение межпоколенческого взаимодействия педагогических и руководящих кадров через реализацию республиканского инновационного направления «Реверсивное цифровое наставничество».

4. Организация трансляции лучшего наставнического опыта на электронной сетевой площадке «Школа наставничества».

Рассмотрим решение вышеназванных задач.

В ходе решения первой задачи – «Создание и внедрение индивидуальной стратегии развития наставника в условиях дополнительного профессионального образования» – индивидуальная стратегия развития наставника в условиях дополнительного профессионального образования создается в целях активизации его личностных возможностей и реализации собственных потребностей.

При проектировании индивидуальной стратегии наставнику предоставляется определенная степень свободы, когда он принимает полноценное участие в формировании индивидуальной образовательной траектории развития на основе результатов входной диагностики и имеет право выбора мероприятий посткурсового сопровождения, способов и темпов их прохождения.

В процессе решения второй задачи разработанная модель наставнического сопровождения апробирована в формате сетевой площадки «Школа наставничества», где с 2020 г. функционирует республиканский Совет наставников, в состав которого входят 55 наставников из всех 48 муниципальных районов республики, имеющих методический и практический опыт наставнической деятельности, что позволяет обеспечить сопровождение реализации индивидуальных стратегий профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров всего региона.

В рамках решения третьей и четвертой задач проекта реализуются инновационные форматы наставничества в практике образования, к которым мы относим адаптивное, развивающее, экспертное, сопровождающее, реверсивное и научное наставничество.

Адаптивное, развивающее, экспертное и сопровождающее наставничество нашло свое развитие в ряде направлений деятельности Института развития образования Республики Татарстан. Например, адаптивное наставничество реализуется в рамках проекта «Учитель 2.0». Проект ориентирован на оказание поддержки в самореализации и развитии молодых педагогов, закрепление их на рабочих местах. Развивающее и экспертное наставничество также активно используется в проекте, так, при реализации экспертного наставничества нами создан пул экспертов, с которыми мы работаем в разных направлениях: воспитание, инклюзия, цифровизация, профориентация и т. д.

В настоящее время особое место институт отводит научному и реверсивному наставничеству. Научное наставничество понимается нами как полноценная подготовка и развитие научных кадров в аспирантуре, которую в институте открыли в 2022 г. по специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования». Мы рассчитываем, что научное наставничество будет единым треком профессионального роста молодого ученого – от абитуриента до доктора наук, а также обеспечит поддержку преемственности между поколениями исследователей в институте.

В рамках научного наставничества Институт развития образования Республики Татарстан осуществляет сотрудничество с педагогическим сообществом России и Татарстана, а также с различными организациями, которые оказывают институту поддержку в разных видах деятельности: информационную – Научная библиотека имени Н.И. Лобачевского Казанского федерального университета, научная электронная библиотека “eLibrary.ru” и др., консультационную – справочно-правовая система «КонсультантПлюс», информационно-образовательная программа «Росметод» и др., научную – Российская академия образования и т. д.

Немалое внимание уделяется реверсивному наставничеству как современной форме бинарного обучения, способу развития профессиональных отношений между субъектами образовательного процесса разного возраста. Межпоколенческое взаимодействие осуществляется на сетевой площадке «Школы наставничества», на Портале сопровождения развития компетенций, в сетевых сообществах и других цифровых форматах. В 2023 г. проект института «Реверсивное наставничество: цифровой аспект» стал победителем республиканского конкурса «50 инновационных идей».

Интерес к проекту и желание участвовать в нем во многом обеспечиваются его цифровым форматом. Трансляцию лучшего наставнического опыта мы осуществляем на сетевой площадке «Школе наставничества», на которой постоянно мы выкладываем новые результаты: методические разработки, результаты ежегодного конкурса «Педагогическое мастерство без границ», проводимого нами для наставников, разработки серии педсоветов по наставничеству, результаты проводимых научно-практических мероприятий: конференций, семинаров, вебинаров, круглых столов и др. Существенным достижением мы считаем внедрение целевой модели наставничества в Республике Татарстан (Институт развития образования Республики Татарстан – региональный оператор), а также создание и функционирование республиканского Совета наставников.

Информационные и методические материалы, эффективные наставнические практики, собранные на сетевой площадке, способствуют реализации индивидуальных стратегий профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров нашей республики. Институтом ежегодно издается более 50 наименований научно-методических материалов для педагогов и наставников, а также два журнала – «Актуальная педагогика» (печатное издание) и «Современное образование: актуальные вопросы и инновации» (сетевой/электронный журнал, индексируемый РИНЦ).

Кроме того, результаты деятельности инновационной площадки Российской академии образования ежегодно представляются нами на научно-практических мероприятиях: конференциях, семинарах, вебинарах, мастер-классах и т. д. Так, в 2023 г. проведена уже V Всероссийская конференция «Наставничество в образовании: современная теория и инновационная практика», участниками которой стали более тысячи педагогических работников.

Таким образом, следует отметить, что идея и результаты деятельности по проекту востребованы наставниками не только Республики Татарстан, но и других регионов России. Команда института активно участвует во всероссийских конкурсах и федеральных проектах по наставничеству.

Наставническая деятельность объединила Институт развития образования Республики Татарстан, Российскую академию образования, педагогическую общественность республики и двенадцать регионов России, а также организации, занимающиеся продвижением различных форм наставничества.

Мы считаем, что наставничество в системе непрерывного профессионального образования – это одна из самых перспективных технологий профессионального развития педагогических кадров, позволяющая использовать ресурс высококлассных наставников для всей республики, а также способствующая развитию системы мотивации и роста педагогов в образовательной организации, отдельном районе, муниципальном образовании. Причем это может быть специализация по разным направлениям, но в конечном итоге синергетический эффект будет для всего образования Республики Татарстан.

Литература

1. Игнатьева Е.В. Реализация наставничества над молодыми педагогами в России и США: сравнительный анализ: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Игнатьева. – Саранск, 2023. – 20 с.

2. Круглова И.В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.В. Круглова. – М., 2007. – 27 с.

3. Лукаш П. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования / П. Лукаш, Д. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста // Официальный сайт Московской школы управления «Сколково». – URL: <https://www.skolkovo.ru/researches/obrazovatelnye-ekosistemy-voznikaushaya-praktika-dlya-budushego-obrazovaniya/> (дата обращения: 22.07.2022).

4. Масалимова А.Р. Модель компетенций современного наставника / А.Р. Масалимова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2012. – № 4. – С. 104–107.

5. Нугуманова Л.Н. Наставничество в Республике Татарстан: итоги реализации регионального проекта / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2022. – № 4 (48). – С. 45–50.

6. Нугуманова Л.Н. Экосистемный подход к решению актуальных вопросов образования педагогов в рамках инновационной площадки Российской академии образования / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С. 100–104.

7. Нугуманова Л.Н. Региональная система наставничества педагогических и руководящих кадров: современная теория и инновационная практика / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/71PDMN623.pdf/> (дата обращения: 22.07.2022).

8. *Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям.* – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 572 с.

9. Уткин А.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике / А.В. Уткин, К.В. Шевченко // *Вестник Череповецкого государственного университета.* – 2022. – № 2 (107). – С. 175–189.

10. Черникова Е.А. *Наставничество как средство сопровождения профессионально-личностного становления специалиста социальной службы: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ Е.А. Черникова.* – Волгоград, 2013. – 24 с.

УДК 373.3

*Н.Ю. Ожмекова, старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И УСЛОВИЯ

Аннотация. *Формирование читательской компетентности у младших школьников нашло отражение в планируемых результатах во ФГОС НОО и требует внимания и усилий как со стороны педагогов, так и со стороны обучающихся. Данный вопрос обусловлен необходимостью изучения вопросов обучения и оценки читательской грамотности, в том числе как основного компонента функциональной грамотности. Успех выпускника начальной школы в средней школе в значительной степени зависит от навыков работы с информацией. Несмотря на успехи в формировании читательской грамотности в начальной школе, отмеченные высокими показателями PIRLS, на данном этапе выявляются проблемные области, которые ведут к значительному отставанию в развитии навыков чтения и снижению результатов в PISA [1, с. 127]. Выявленные профессиональные затруднения в вопросах формирования читательской грамотности младших школьников показало, что совершенствование профессиональных компетенций учителей начальных классов играет ключевую роль, при которой должны уделяться внимание оценке результатов и анализу своей работы, чтобы постоянно улучшать процесс формирования читательской грамотности у младших школьников. **Цель исследования:** теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия совершенствования профессиональных компетенций учителей начальных классов по формированию читательской грамотности младших школьников. **Методы исследования:** теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования, анкетирование, диагностика профессиональных (педагогических) компетенций педагогических работников, методы математической обработки результатов исследования. **Опытно-экспериментальной базой исследования** выступил Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета. **Объем выборки:** в опросе приняли участие 2 703 учителя начальных классов. В анкетировании участвовали 663 респондента. В 2022 г. в диагностике профессиональных компетенций педагогических работников участвовали 2 080 учителей начальных классов Республики Татарстан, а в 2023 г. – 1 967 учителей начального общего образования Республики Татарстан. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволило обобщить и систематизировать профессиональные проблемы педагога, возникающие при организации и осуществлении учебного процесса, получить сведения об опыте преподавания и организации обучения чтению, позволяют наметить направления преодоления*

профессиональных затруднений и повышение компетентности учителя. **Результаты исследования** позволят собрать материал для системы переподготовки учителей и системы дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: читательская грамотность, обучение чтению, образовательная стратегия педагога, профессиональные компетенции, младший школьник.

*N.Yu. Ozhmekova, Senior Lecturer,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

FORMATION OF READING LITERACY AMONG JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN: PEDAGOGICAL ASPECTS AND CONDITIONS

Abstract. *The development of reading literacy among junior schoolchildren is reflected in the planned results in the Federal State Educational Standard of Education and requires attention and efforts from both teachers and learners. The issue is driven by the need to address learning and literacy assessment, including as a core component of functional literacy. The success of a primary school graduate in secondary school depends on a large extent on information skills. The general success in the formation of literacy in the national school, confirmed by the results of PIRLS, at this stage there are painful points that lead to a deep lag in reading literacy and low results in PISA. The identified professional difficulties in the formation of reading literacy of junior schoolchildren showed that improving the professional competencies of primary school teachers plays a key role, which should pay attention to the evaluation of the results and the analysis of its work, in order to continuously improve the process of developing the literacy of young students. **The purpose of the study:** theoretical substantiation and experimental test of pedagogical conditions of improvement of professional competences of primary school teachers on formation of readership literacy of junior schoolchildren. **Research methods:** theoretical analysis of scientific literature on the problem of research, questionnaire, diagnostics of professional (pedagogical) competencies of pedagogical workers, methods of mathematical processing of research results. The experimental basis for the research is the Center for Continuous Improvement of Professional Skills of Pedagogical Workers of the Institute of Psychology and Education of the Kazan (Volga Region) Federal University provided the experimental basis for the research. Sample size: 2 703 primary school teachers participated in the survey; 663 respondents participated in the survey; 2 080 primary school teachers participated in the diagnosis of the professional competencies of teachers in 2022, 2023 – 1 967 teachers of primary general education of the Republic of Tatarstan. **Conclusions and recommendations.** The study made it possible to summarize and systematize the professional problems of the teacher, arising in the organization and implementation of the educational process, obtain information on the experience of teaching and the organization of reading training, they help to identify ways of overcoming professional difficulties and improving the competence of teachers. **The results of the study** will provide material for the teacher retraining system and the supplementary pedagogical education system.*

Keywords: *reading literacy, teaching reading skills, educational strategy of the teacher, professional competencies, junior student.*

Введение. Читательская грамотность является важной составляющей образования младших школьников. Она способствует развитию познавательных способностей, обогащению словаря, улучшению аналитических навыков работы с информацией (текстом). Профессионализм учителей начальных классов играет ключевую роль в успешном формировании читательской грамотности у учени-

ков. Сегодня учителю начальных классов необходимо понимать методы обучения чтению, уметь включать в структуру урока текстовую деятельность, уметь подбирать новые форматы текстов, которые «крутятся» вокруг человека в современном информационном мире, уметь проектировать вопросы и задания к текстам, а также уметь их оценивать. Важными акцентом формирования читательской грамотности являются организации ситуации чтения на уроке, создание благоприятной образовательной среды и индивидуальный подход к каждому ученику. Совершенствование навыков учителей начальных классов в области формирования читательской грамотности требует непрерывного обучения, адаптации к новым методикам и подходам, а также понимания потребностей и интересов учеников. Таким образом, развитие читательской грамотности у младших школьников зависит от теоретической базы и профессионализма учителей начальных классов.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия, которые способствуют повышению профессиональных компетенций учителей начальных классов в процессе формирования читательской грамотности у младших школьников.

Опытно-экспериментальная база исследования. Экспериментальной базой исследования выступил Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Института психологии и образования Казанского (Приволжского) федерального университета.

Практическая значимость. Проведенное исследование позволит создать эффективную программу повышения квалификации для улучшения профессиональных навыков учителей начальных классов в формировании читательской грамотности у младших школьников поможет определить пути улучшения профессиональных компетенций учителей начальных классов в формировании и оценке читательской грамотности у детей младшего школьного возраста, том числе осуществления дифференцированного (уровневого) подхода; обобщить и систематизировать профессиональные проблемы педагога, возникающие при организации обучения чтению и формированию читательской грамотности; позволит применять ее в образовательных организациях Республики Татарстан с целью методического сопровождения по данному вопросу.

Результаты исследования. В нескольких школах проведены следующие действия: 1) анкетирование учителей начальных классов; 2) опрос учителей начальных классов; 3) стандартное наблюдение деятельности учителя начальных классов на уроке. Для изучения педагогических условий обучения чтению и организации работы с текстом на уроке использовалась анкета из международного исследования PIRLS [2]. На основе результатов анкеты получения информации об особенностях организации учебного процесса обучению чтению и работы с информацией учителями начальной школы Республики Татарстан не имеет сильных расхождений с результатами в целом по России. Результаты анкетирования были представлены в сборнике научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Управление развитием функциональной грамотности» [3, с. 309]. Анализ полученных данных позволяет

сделать следующие выводы. При организации текстовой деятельности на уроке наблюдается недостаток активного взаимодействия между учениками (преобладает фронтальный подход). Также не используются специальные методы для наиболее успешных учеников в чтении, что затрудняет организацию работы с текстом. На уроках не применяются тексты, с которыми современные младшие школьники сталкиваются в повседневной жизни.

В 2022/2023 уч. г. проводился опрос среди 2 800 учителей начальной школы Республики Татарстан. Характер опроса отражал внутренний самоанализ учителя касательно готовности совершенствования профессиональных компетенций по вопросам формирования читательской грамотности младших школьников. Согласно опросу, 86 % учителей сообщили о наличии лишь базовых знаний о методах, подходах и технологиях развития читательской грамотности. Однако они осознают недостаточность этих знаний для эффективной работы и необходимость получения методической поддержки.

На вопрос «Укажите, какие формы методического сопровождения вы бы предпочли (семинары, курсы повышения квалификации, мастер-классы и др.)» в равном соотношении педагоги указывают все формы методического сопровождения. На вопрос «Какую помощь вы ждете от тьюторов и преподавателей курса?» очень часто встречаются такие ответы: «Предпочитаю мастер-классы, чтобы увидеть вживую методы и приемы формирования функциональной (читательской) грамотности. Хотелось бы увидеть реакцию детей, как они справляются и какие задания, приемы работают успешнее, как им больше нравится работать и в каком формате», «С нетерпением жду появления курсов повышения квалификации по читательской грамотности для младших школьников. Мне бы хотелось узнать о различных приемах и методах работы, направленных на развитие и оценку читательской грамотности у детей младшего школьного возраста».

Эта информация предполагает, что учитель начальных классов в Республике Татарстан заинтересован в изучении методов формирования и оценки читательской грамотности у младших школьников. Констатируем положительное отношение педагогов к предстоящим мероприятиям по развитию функциональной (читательской) грамотности школьников и их мотивационную предрасположенность к осуществлению созидательной деятельности.

По результатам диагностики профессиональных компетенций педагогических работников ГАУ «Центр оценки профессионального мастерства и квалификации педагогов» Министерства образования и науки Республики Татарстан за 2022 г. (2 080 учителей начальной школы) 48,88 % учителей имеют трудности в развитии читательской грамотности младших школьников как одного из важных компонентов функциональной грамотности [4, 5]. Недостаточный уровень знаний о сущности читательской грамотности демонстрируют 49,01 % учителей. Сложными для тестируемых оказались вопросы на соотнесение умений, которые раскрывают сущность читательской грамотности (согласно критериям международных исследований качества образования), и заданий, которые направлены на формирование и оценку этих умений (успешность выполнения данных заданий

составила 36,55 и 39,36 %). Отмечается недостаточный уровень сформированности читательской грамотности у самих учителей – всего 65,14 % учителей успешно справляются с заданиями со сплошным текстом и только 23,67 % учителей начальных классов владеют навыками работы с несплошным текстом (рис. 1).



Рис. 1. Отчет по результатам апробации диагностики профессиональных компетенций педагогов в ГИС ЭО РТ

Учитывая результаты проведенных исследований, на констатирующем этапе обучения была разработана программа повышения квалификации учителей начальных классов Республики Татарстан, которая впоследствии была дополнена с учетом результатов экспериментальной группы. Основное внимание в содержании программы уделяется формированию у учителя начальных классов навыков конструирования учебных заданий на оценку читательских умений, в том числе математического и естественно-научного образования.

Программа прошла конкурсный отбор и была реализована на основании Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г.». В период с января 2022 г. по ноябрь 2023 г. около 4 100 учителей начальных классов из образовательных учреждений Республики Татарстан прошли обучение и повысили свою квалификацию в вопросах формирования читательской грамотности при разработке учебных ситуаций и заданий.

С учетом динамики результатов экспериментальной и контрольной группы программа была дополнена с целью углубленного обучения и совершенствования профессиональных компетенций учителей начальных классов по вопросам формирования и оценки функциональной грамотности младших школьников через организацию дифференцированного (уровневого) подхода в образовательном процессе.

Основное внимание в содержании программы уделяется формированию у учителя начальных классов навыков конструирования учебных заданий на формирование и оценку читательских умений, в том числе математического и естественно-научного образования через организацию дифференцированного

(уровневого) подхода. Дифференцированная работа в обучении позволяет учителям эффективно помогать ученикам разных уровней подготовки и способностей в достижении конкретных образовательных целей. Переход учащегося с одного уровня читательской грамотности на другой требует тщательного планирования и использования разнообразных методов и стратегий.

На основании Приказа Министерства образования и науки Республики Татарстан от 25 сентября 2023 г. № 1678/23 «О разработке адресных программ повышения квалификации для работников образования Республики Татарстан на 2024 г.» программа прошла экспертизу и допущена к реализации на 2024 г. Ожидаемое количество слушателей, обучающихся по программе, – 1 967 учителей начальных классов Республики Татарстан.

В результате констатирующего эксперимента выяснилось, что учителя начальных классов сталкиваются с проблемами в организации работы с текстами на уроках, подборе текстовых материалов и составлении заданий для всех четырех групп читательских умений. Это связано с тем, что учителя в основном используют готовые задания из сети Интернет, которые зачастую не соответствуют определению читательской грамотности. Следовательно, существует неясность в определении понятия «читательская грамотность школьников», как ее формировать и оценивать на основе международных критерий оценки PIRLS.

Сформированность профессиональных компетенций учителей начальных классов по вопросам формирования читательской грамотности младших школьников на контрольном этапе использовались те же методы, что и на стадии констатирующего эксперимента. В контрольную группу входило 200 учителей начальной школы Республики Татарстан. На этапе итогового контроля, после прохождения курсов повышения квалификации учителей начальных классов по программе «Проектирование ситуационных заданий для обеспечения формирования и оценки функциональной (читательской) грамотности младших школьников», было проведено тестирование с использованием оценочных материалов программы. Тестовый материал содержал вопросы, проверяющие понимание сути читательской грамотности, знания об умениях на основе уровней (низкий, средний, высокий и высший), знания на оценку разноуровневых заданий по тексту.

Из 30 возможных учителя начальных классов набирают от 21 до 27 баллов, а именно:

- 95,9 % учителей знают в целом, что такое функциональная грамотность;
- 91,8 % учителей понимают, что это комплексная задача всей образовательной организации;
- 85,7 % учителей сообщают, что нужна хорошая профессиональная подготовка и качество учебных заданий для организации текстовой деятельности на уроке;
- 100 % учителей четко осознают, что предметом оценивания в заданиях по читательской грамотности является способность понимать и использовать информацию текста.

Учителя хорошо разбираются в типах текстов: сплошных (95,9 % педагогов) и несплошных (все 100 %).

63,3 % учителей ориентируются в группах читательских умений.

81,6 % учителей понимают, что оценка читательской грамотности осуществляется через уровневый подход, поэтому смогли определить уровень группы читательских умений по предложенному кейсу.

В результате тестирования выяснилось, что существуют вопросы, на которые часто даются неправильные ответы, по крайней мере в 50 % случаев на эти вопросы был дан неверный ответ. Вопросы касались в определении групп читательских умений на основе конкретного задания к художественному тексту (успешность выполнения 40,8 %) и к информационному тексту (успешность выполнения 42,9 %). Учителя начальных классов пока не очень хорошо умеют анализировать характер заданий, связанных с развитием читательских навыков. Ситуация показала, что предпринято правильное решение в разработке дополнительной программы повышения квалификации, где вопросы в определении групп читательских компетенций через осуществление дифференцированного (уровневого) подхода будет уделено особое внимание.

Сложным оказался вопрос в проведении анализа задания при работе с несплошным текстом, которое предложил учитель на уроке. Только 16,3 % учителей начальных классов смогли определить читательскую компетенцию. Следует отметить, что несплошные тексты становятся инструментом диагностических работ отечественных мониторингов, в том числе ВПР. Отметим, по результатам диагностики профессиональных компетенций в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан», в котором приняло участие 2 080 учителей начального общего образования Республики Татарстан в 2022 г., сформированность читательской грамотности самого учителя навыки работы с несплошным текстом составило 23,7 %.

Задание со сплошным текстом вызвало затруднение у учителей и успешность выполнения составило 49 %. Задание было направлено на умение находить и извлекать информацию из текста в явном виде среднего уровня (использовать подзаголовки, иллюстрации и информацию в отдельных рамках для того, чтобы найти часть текста, содержащую нужную информацию). Подобный тип заданий часто встречается в диагностических работах на оценку читательской грамотности не только в зарубежных, но и в отечественных мониторингах и вызывает трудности не только у одиннадцатилетних школьников, но и у пятнадцатилетних. Таким образом, мы видим, что существуют задания, вызывающие сложности не только у учеников разных уровней образования, но и у преподавателей.

В период с 5 по 14 сентября 2022 г. в государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан» была проведена диагностика профессиональных навыков педагогических работников, в которой приняли участие 2 080 учителей начальных классов, а также итоги диагностики профессиональных компетенций педагогов, проходившей с 6 по 16 сентября 2023 г. (1 967 учителей). Можно отметить небольшое улучшение показателей

в сравнении с результатами диагностики 2022 г. по итогам выполнения заданий, направленных на выявление информированности учителей о функциональной грамотности (51,7 % – читательская грамотность). В заданиях предлагалось найти соответствие между оцениваемыми умениями функциональной грамотности и заданиями.

Незначительно улучшились, но по-прежнему вызвали у педагогов затруднения (как и по итогам диагностики 2022 г.) вопросы на соотнесение умений, которые раскрывают сущность читательской грамотности (согласно критериям международного исследования PIRLS), и задания направленных на формирование и оценку умений, связанных с пониманием прочитанного текста. Успешность выполнения заданий составила 38,05 и 42,64 %. Ряд вопросов был направлен на определение уровня сформированности читательской грамотности самого учителя. Успешность выполнения данных заданий по сравнению с данными прошлого года снизился и составил 59,53 %. Наибольшее затруднение вызвало задание, направленное на оценку умения учителей связывать вербальную и графическую информацию в несплошном тексте (22,58 % успешности выполнения задания) (рис. 2).



Рис. 2. Сравнение результатов 2022 и 2023 гг. по апробации диагностики профессиональных (педагогических) компетенций педагогов

Заключение. Совершенствование профессиональных навыков учителей начальной школы в области формирования читательской грамотности побуждает педагогов к саморефлексии, самообразованию и саморазвитию, что требует от них определенных усилий и времени. В связи с этим мы предлагаем алгоритм действий педагога и методического объединения образовательной организации по изучению этого вопроса:

1. Изучить материалы статей российских и иностранных ученых (анализ ключевых понятий: читательская грамотность, основные группы навыков и компетенций, уровни, форматы и виды текстов и заданий).

2. Самостоятельно пройти диагностику (на основе заданий из банка), чтобы проверить свою читательскую грамотность (главное – не проверка, а самоконтроль).

3. Изучить задания из банка (практика определения групп умений и компетенций, а также конкретных умений разного уровня сложности).

4. В группах разных предметников поработать с банком заданий: выполнить блоки задач, самостоятельно проверить результаты, а затем обсудить с группой затруднения, возникшие вопросы и внимательно изучить комментарии.

5. Организовать диагностические мероприятия в своем классе, выявить проблемные области в определенных читательских навыках и распределить их по группам в зависимости от достигнутого уровня.

6. Отработать методы преобразования читательских компетенций в последовательность действий, когда это целесообразно, обеспечивая поддержку ученику на каждом этапе.

7. Выбрать блоки заданий из банка или индивидуальные задания на читательское умение, которое является западающим у обучающегося.

8. Проанализировать текстовый контент учебников (наличие взаимодополняющих материалов, определение заданий, требующих доработки).

9. Используя блоки заданий из предоставленного банка, разработать собственные блоки заданий для предмета, ориентированные на решение задач в рамках предметной области. Обсудить подготовленные материалы с коллегами, специализирующимися на разных предметах, для обмена опытом и улучшения качества заданий.

10. Апробировать разработанные задания в классе и затем обсудить полученные результаты в группах с коллегами.

Литература

1. Цукерман Г.А. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-летних школьников / Г.А. Цукерман, Г.С. Ковалева, М.И. Кузнецова // *Вопросы образования*. – 2011. – № 2. – С. 123–151.

2. Кузнецова М.И. Международное сравнительное исследование PIRLS: возможности использования результатов для совершенствования читательской грамотности российских младших школьников / М.И. Кузнецова // *Отечественная и зарубежная педагогика*. – 2020. – Т. 1. – № 2 (66). – С. 18–28.

3. Ожмекова Н.Ю. Педагогические условия формирования читательской грамотности младших школьников в Республике Татарстан / Н.Ю. Ожмекова, О.В. Вологодская // *Управление развитием функциональной грамотности: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 27–28 ноября 2023 г.)*. – Казань: Издательство Казанского университета, 2024. – 366 с.

4. Аналитический отчет по результатам апробации диагностики профессиональных компетенций педагогических работников в сентябре 2022 г. в ГИС ЭО РТ. – URL: https://ca-tatar.ru/media/Otchet_2022.pdf/ (дата обращения: 23.11.2023).

5. Аналитический отчет по результатам апробации диагностики профессиональных компетенций педагогических работников с 6 по 16 сентября 2023 г. в Государственной информационной системе «Электронное образование Республики Татарстан». – URL: https://ca-tatar.ru/media/Otchet_2023.pdf/ (дата обращения: 23.11.2023).

*Г.Р. Патенко, кандидат филологических наук, доцент,
Л.Ю. Комарова, кандидат педагогических наук, доцент,
Набережночелнинский институт Казанского федерального университета,
г. Набережные Челны, Россия*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ БИОАКУСТИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ «СИНХРО-С» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ЛИЦ С ПЕРВИЧНОЙ РЕЧЕВОЙ ДИСФУНКЦИЕЙ

***Аннотация.** Одним из направлений в современной психологии является разработка методик восстановления психофункциональных и психоэмоциональных составляющих резервов человека, особенно детей и взрослых с различной речевой патологией. Уровень функциональных резервов организма во многом определяется состоянием высших корковых функций. **Проблема исследования.** Снижение функционального состояния центральной нервной системы проявляется в виде астенических нарушений и вегетативных дисфункций, которые наряду с различными невротическими проявлениями, обусловленными логопедическими проблемами, являются основными составляющими в развитии человека. **Цель исследования** заключалась в изучении возможности применения «Синхро-С» в коррекции психоэмоциональных состояний у лиц с речевыми дисфункциями в условиях амбулаторной помощи. Все испытуемые были подвергнуты общеклиническому, лабораторному, инструментальному, психофизиологическому и психологическому обследованию. Клинико-биохимические исследования включали определение общего анализа крови, биохимического анализа, общеречевого статуса, психоэмоционального состояния. Состояние вегетативной нервной системы оценивалось с помощью вегетативного индекса Кердо и вегетативного коэффициента (ВК) [1, 2], который рассчитывался при обработке теста Люшера. **Методы и методики исследования:** психологическое исследование включало тестовую методику «Самочувствие, активность, настроение (САН)» для детей, тест А.О. Прохорова «Паровозик» и тест Спилбергера-Ханина [2], по которому определялся уровень как личностной (ЛТ), так и реактивной тревожности (РТ). Исследование функционального состояния центральной нервной системы проводилось с помощью периодометрического анализа электроэнцефалограммы (ЭЭГ) и простой зрительно-моторной реакции (простая ЗМР). **Выводы и рекомендации.** Результаты успешного управления ритмами ЭЭГ при коррекции различных функциональных расстройств [1, 2] указывают на возможность применения методик, в частности биоакустической коррекции (БАК).*

***Ключевые слова:** методика биоакустической коррекции, психологическое сопровождение, лиц с речевой дисфункцией.*

*G.R. Patenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
L.Yu. Komarova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Naberezhnye Chelny Institute of Kazan Federal University,
Naberezhnye Chelny, Russia*

APPLICATION OF THE BIOACOUSTICS CORRECTION “SYNCHRO-C” TECHNIQUE IN PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONS WITH PRIMARY SPEECH DYSFUNCTION

***Abstract.** One of the areas in modern psychology is the development of methods for restoring psychofunctional and psychoemotional components of human reserves, especially children and adults with various speech pathologies. The level of functional reserves of the body is largely determined by the state of higher cortical functions. **Research problem.** A decrease in the functional state of the*

central nervous system manifests itself in the form of asthenic disorders and autonomic dysfunctions, which, along with various neurotic manifestations caused by speech therapy problems, are the main components in human development. The purpose of the study was to study the possibility of using "Synchro-S" in the correction of psychoemotional states in individuals with speech dysfunctions in outpatient care. All subjects were subjected to general clinical, laboratory, instrumental, psychophysiological and psychological examination. Clinical and biochemical studies included determining a general blood test, biochemical analysis, general speech status, psychoemotional state. The state of the autonomic nervous system was assessed using the Kerdo autonomic index and the autonomic coefficient (AC) [1, 2], which was calculated using the Luscher test. Research methods and techniques: the psychological study included the "Well-being, activity, mood (WAM)" test for children, A.O. Prokhorov's "Little Engine" test, and the Spielberger-Khanin test [2], which determined the level of both personal (PT) and reactive anxiety (RA). The functional state of the central nervous system was studied using periodometric analysis of the electroencephalogram (EEG) and simple visual-motor reaction (simple VMR). Conclusions and recommendations. The results of successful control of EEG rhythms in the correction of various functional disorders [1, 2] indicate the possibility of using techniques, in particular bioacoustic correction (BAC).

Key words: bioacoustic correction technique, psychological support, persons with speech dysfunction.

Введение. Для достижения поставленной цели было обследовано 186 человек (90 детей в возрасте от 5 до 9 лет и 96 взрослых в возрасте от 30 до 65 лет (средний возраст – $45 \pm 2,2$ лет)) с установленным диагнозом нарушение речи структурно-семантического оформления речевого высказывания: моторная алалия у детей и афазия у взрослых (афферентная и эфферентная моторная афазия), без ассоциированной патологии.

При изучении анамнеза установлено, что подавляющее большинство исследуемых – эмоционально лабильны, повышено активны. Основными этиологическими факторами у лиц ОГ являлись: эмоциональная лабильность – у 15 человек (33 %), артикуляторная апраксия – у 23 (51 %), психоэмоциональная стрессовая ситуация – у 35 (72 %), артикуляторная апраксия – у 11 (24 %). У больных КГ: эмоциональная лабильность – у 17 человек (38 %), артикуляторная диспраксия – у 20 (44 %), психоэмоциональная стрессовая ситуация – у 37 (82 %), артикуляторная апраксия – у 10 (22 %).

Пациенты обеих групп выполняли стандартные реабилитационные программы, которые включали логопедические занятия, психоэмоциональную разгрузку, лечебную физкультуру, фармакотерапию по показаниям. Взрослые и дети ОГ дополнительно получали сеансы биоакустической психокоррекции.

Все испытуемые были подвергнуты общеклиническому, лабораторному, инструментальному, психофизиологическому и психологическому обследованию. Клинико-биохимические исследования включали определение общего анализа крови, биохимического анализа, общеречевого статуса, психоэмоционального состояния. Состояние вегетативной нервной системы оценивали с помощью вегетативного индекса Кердо и вегетативного коэффициента (ВК) [1, 2], который рассчитывался при обработке теста Люшера.

Методы и методики исследования: психологическое исследование включало тестовую методику «Самочувствие, активность, настроение (САН)» для де-

тей, тест А.О. Прохорова «Паровозик» и тест Спилбергера-Ханина [2], по которому определялся уровень как личностной (ЛТ), так и реактивной тревожности (РТ). Исследование функционального состояния центральной нервной системы проводилось с помощью периодометрического анализа электроэнцефалограммы (ЭЭГ) и простой зрительно-моторной реакции (простая ЗМР).

Регистрация и анализ ЭЭГ осуществлялись посредством двух биполярных отведений лоб-затылок с правого и левого полушарий. Для регистрации использовали усилители биопотенциалов, разработанные специалистами Физиологического отдела имени И.П. Павлова Института экспериментальной медицины [8].

Преобразование сигнала ЭЭГ в звуковой образ выполнялось с помощью компьютера на основе операции транспонирования, которая позволяет «перемещать» гармоники сигналов по шкале частот. Данное преобразование позволяет услышать частоты, которых находятся вне пределов слухового гнозиса. Изменение происходит в реальном времени с минимальной задержкой на период времени, равный периоду колебаний ЭЭГ.

Существенных различий в динамике состояния связной речи у больных ОГ и КГ выявлено не было. Основные показатели контроля в результате реабилитационного лечения представлены в табл. 1.

Таблица 1

Динамика показателей в результате курса реабилитации ($M \pm m$)

Показатели СМАД	ОГ ($n = 93$)		КГ ($n = 93$)	
	До	После	До	После
Общее настроение	151,3 ± 4,7	134,1 ± 4,6**	155,1 ± 5,2	136,2 ± 4,8*
Словарный запас	93,7 ± 3,9	82,2 ± 3,8*	94,1 ± 4,1	85,1 ± 4,0*
Грамматический строй речи	16,5 ± 2,4	14,3 ± 1,9	15,9 ± 1,6	12,8 ± 2,2
Звукопроизношение	12,6 ± 2,4	10,7 ± 1,7	12,8 ± 1,7	12,4 ± 1,8
Слоговая структура	69,9 ± 4,5	31,8 ± 3,9***	55,3 ± 3,6	40,3 ± 2,8**
Темп	57,6 ± 4,7	29,3 ± 4,1***	59,9 ± 5,7	34,8 ± 5,4**
Ритм	140,3 ± 4,6	118,9 ± 4,2***	139,6 ± 4,6	120,1 ± 4,2**
Просодический компонент	84,3 ± 3,9	73,2 ± 3,8**	84,3 ± 3,7	73,6 ± 3,9*
Переключаемость с одного движения на другой (кинетический компонент)	15,3 ± 1,6	10,7 ± 1,8*	14,9 ± 1,8	12,9 ± 2,1
Удержание позы (статика)	13,3 ± 1,5	10,7 ± 1,6	12,9 ± 2,2	11,8 ± 1,8
Кинестетический компонент (чувствительность от движения)	58,4 ± 5,0	33,4 ± 4,8***	59,8 ± 4,2	36,3 ± 4,2***
Длительность удержания позы	55,6 ± 4,9	22,2 ± 4,2***	58,3 ± 4,4	32,3 ± 3,6***

Примечание: достоверность различий: * – $p < 0,05$, ** – $p < 0,01$, *** – $p < 0,001$.

Анализ ритмов биоэлектрической активности головного мозга осуществлялся по данным ЭЭГ, зарегистрированным в правой затылочной области, в которой представлены все виды ритмической активности [1]. Процедура «БАК «Синхро-С»» проводилась с помощью устройства преобразования суммарной электрической активности головного мозга в звук музыкального вокального альфа-диапазона для нормализации психоэмоционального состояния человека с речевой дисфункцией, компьютеризированного «Синхро-С» (Свидетельство о регистрации № ФС02262005/2235-05 от 26.09.2005).

Курс процедур «БАК» состоял из 10 сеансов по 15 мин каждый, через день.

В результате проведенного курса реабилитации количество логопатов, предъявляющих жалобы на речевые особенности, уменьшилось с 82 до 12 % в ОГ и с 78 до 34 % в КГ. Жалобы на слабость, которые отмечались практически всеми, исчезли полностью у 69 % пациентов ОГ и у 39 % больных КГ, значительно уменьшились у 23 % человек ОГ и у 31 % испытуемых КГ. Расстройство звукопроизношения у обследованных было в основном связано с вторичным компонентом.

По окончании курса реабилитации количество больных с апраксией в ОГ снизилось на 32 %, в то время как в КГ – только на 13 %. Индекс Кердо изменился у больных ОГ с $6,9 \pm 0,7$ до $4,7 \pm 0,9$ балла ($p < 0,05$), у больных КГ – с $7,6 \pm 0,8$ до $5,9 \pm 1,3$ балла ($p > 0,05$). Динамика ВК оказалась недостоверной как в ОГ – с $2,4 \pm 0,8$ до $2,1 \pm 0,6$ балла, так и в КГ – с $2,6 \pm 0,8$ до $2,3 \pm 0,6$ балла.

По окончании работы отмечалось достоверное снижение как кинестетических, так и кинетических нарушений в обеих группах. Причем у детей и взрослых в ОГ нарушение просодической стороны речи уменьшилось на 13,1 %, нарушение темпа речи – на 13,4 %, а в КГ – на 12,2 % и 9,4 % соответственно.

В нашем исследовании повышенная вариабельность наблюдалась у 49 % человек КГ и 53 % человек ОГ. В результате коррекции у пациентов обеих групп она пришла к норме. Вариабельность речевых дисфункций у КГ осталась повышенной – $12,9 \pm 2,0$, а у детей и взрослых ОГ нормализовалась – $10,7 \pm 1,4$ ($p < 0,05$).

Показатели просодического компонента у детей и взрослых в ОГ уменьшились на 17,4 %, а в КГ – на 12,4 %. Проведенные реабилитационные мероприятия способствовали улучшению психоэмоционального состояния всех больных. У детей и взрослых в ОГ достоверно снизился показатель общего настроения по методике САН с $46,2 \pm 4,1$ до $36,4 \pm 3,0$ ($p < 0,01$), в КГ – показатель темпа с $46,4 \pm 5,1$ до $39,5 \pm 4,4$ ($p > 0,05$). Существенных изменений звукопроизношения не произошло ни в одной из групп (рис. 1).

В настоящее время большое значение придается повышению вариабельности речевых нарушений как независимому фактору риска общего развития познавательной деятельности и неблагоприятному прогнозу развития речи и интеллектуальной сферы [23]. Вариабельность тесно коррелирует с общим настроением и его ремоделированием, уровнем удержания позы и чувствительностью движений [12].

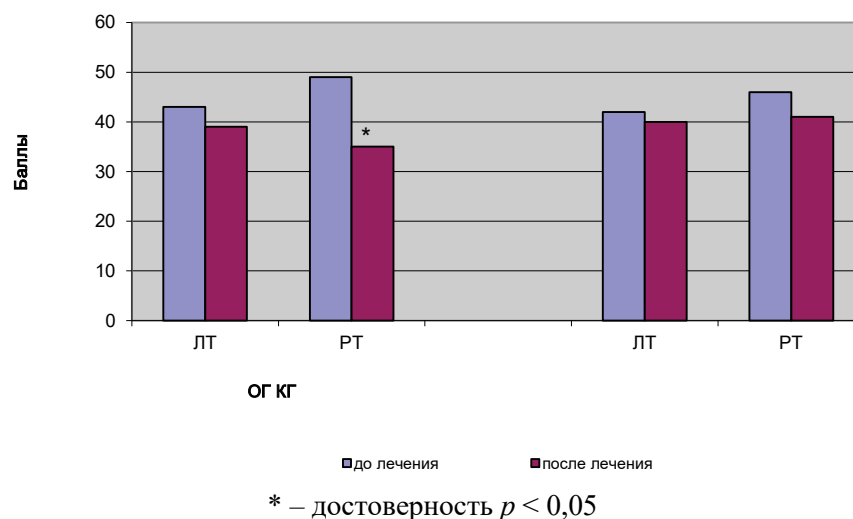


Рис. 1. Динамика показателей теста Спилбергера-Ханина у взрослых и детей

Н.В. Сидорова и Ю.А. Белькин считают, что в генезе речевых нарушений ведущая роль принадлежит центральным нервным механизмам, периодичности возбуждения в коре головного мозга, ретикулярной формации, лимбической зоне мозга, симпатической нервной системе.

Улучшение психоэмоционального состояния больных подтверждается также по тесту САН (рис. 2). У детей и взрослых ОГ статистически достоверно улучшились показатели самочувствия – с $3,2 \pm 0,5$ до $5,6 \pm 0,6$ ($p < 0,01$), активности – с $3,4 \pm 0,6$ до $5,6 \pm 0,7$ ($p < 0,05$), настроения – с $3,8 \pm 0,7$ до $6,3 \pm 0,9$ ($p < 0,05$). В то же время у детей и взрослых КГ изменения показателей по тесту САН оказались несущественными, показатели самочувствия увеличились с $3,6 \pm 0,8$ до $4,9 \pm 0,7$, активности – с $3,8 \pm 0,8$ до $4,6 \pm 0,8$, настроения – с $3,9 \pm 0,6$ до $5,3 \pm 0,7$.

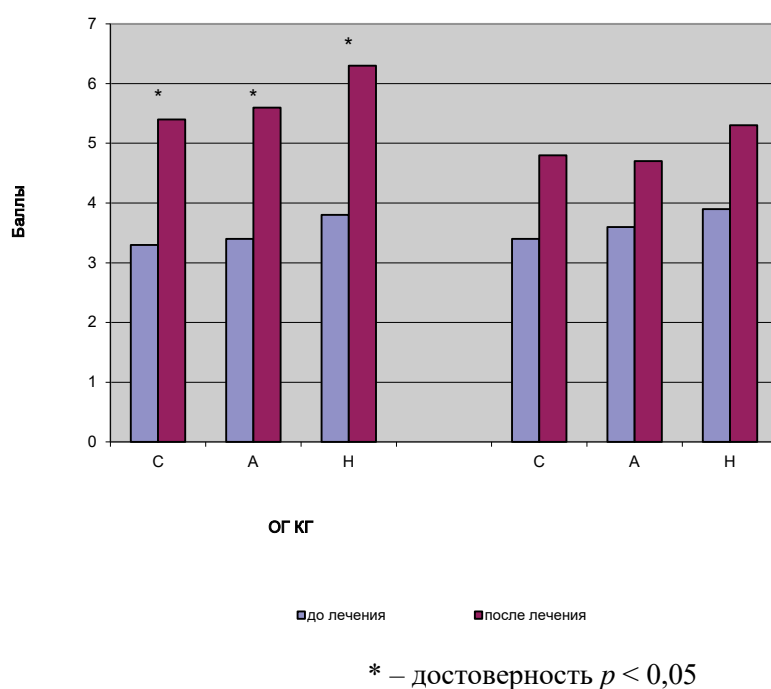


Рис. 2. Динамика показателей теста САН

В результате реабилитации у детей и взрослых наблюдалась реорганизация биоэлектрической активности головного мозга. При поступлении у 78 % детей и взрослых в ОГ и у 80 % в КГ отмечалось снижение уровня альфа-ритма и увеличение бета-активности, что характеризовалось как повышенный уровень десинхронизации. По данным литературы, десинхронизация характерна для функциональных расстройств центральной нервной системы и свидетельствует о повышенном уровне возбудимости и лабильности головного мозга [8].

В ходе проведения сеансов у детей и взрослых ОГ было зарегистрировано увеличение доли периодов альфа-ритма с $44,3 \pm 3,6$ до $54,2 \pm 4,2$ % ($p < 0,01$) и снижение процента периодов бета-ритма с $32,6 \pm 2,9$ до $23,1 \pm 2,8$ % ($p < 0,05$). Показатель межполушарной асимметрии достоверно уменьшился с $0,186 \pm 0,03$ до $0,103 \pm 0,02$ % ($p < 0,05$). В группе детей и взрослых, проходивших реабилитацию по стандартной логопедической практике, изменения биоэлектрической активности можно рассматривать как тенденцию к увеличению доли периодов альфа-ритма с $43,4 \pm 3,0$ до $48,7 \pm 3,8$ % ($p > 0,05$) и снижению доли периодов бета-ритма с $30,9 \pm 3,8$ до $27,6 \pm 4,6$ % ($p > 0,05$). У больных обеих групп показатель межполушарной асимметрии практически не изменился.

Другим показателем, свидетельствующим об улучшении функционального состояния центральной нервной системы у детей и взрослых в результате курса реабилитации, явилось сокращение нарушений удержания позы (в секундах) у ОГ с 25 ± 17 до 19 ± 16 с ($p < 0,01$), у КГ с 26 ± 19 до 20 ± 22 с ($p > 0,05$).

После проведенного курса реабилитации эффективность по методике анкетирования детей и взрослых ОГ расценивалась как отличная – 64,3 %, хорошая – 24,6 %, удовлетворительная – 6,8 %, неудовлетворительная – 4,3 %, у детей и взрослых КГ как отличная – 32,0 %, хорошая – 28,9 %, удовлетворительная – 29,4 %, неудовлетворительная – 14,3 %.

Выводы и рекомендации. В комплексное сопровождение входят различные методы оптимизации и преодоления речевых нарушений, в том числе нормализации функционального состояния центральной нервной системы (психотерапия, психофармакотерапия, логопедические занятия, физиотерапия) [2, 5]. Значительное место в восстановительной работе психолога и логопеда имеют физические средства, действие которых в первую очередь должно быть направлено на психоэмоциональное состояние при преодолении речевых дисфункций [4, 1].

В последнее время для коррекции функциональных нарушений центральной нервной системы при различных речевых дисфункциях начали использоваться методы произвольной (когнитивной) саморегуляции на основе биологической обратной связи по электроэнцефалограмме (ЭЭГ) [3, 4, 2].

Результаты успешного управления ритмами ЭЭГ при коррекции различных функциональных расстройств [1, 2] указывают на возможность применения методик, в частности биоакустической коррекции (БАК).

Литература

1. Sibgatullina I. Study of Academic Motivation of Gifted Students in the Context of the Phenomenon of Dyssynchrony / I. Sibgatullina, L. Khamitova, L. Zakirova et al. // Proceedings of the

2019 International Conference on Pedagogy, Communication and Sociology (Ningbo, May 25–26, 2019). – Paris: Atlantis Press, 2019. – P. 148–152.

2. Азина Е.Г. Организация волонтерской поддержки лицам с ограниченными возможностями здоровья / Е.Г. Азина, Л.Ю. Комарова, Л.М. Закирова // Комплексная безопасность и реабилитация детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. – М., 2016. – С. 205–208.

3. Rakhmatullina L. Application analysis of appraisal in the course of cooperative work with people with special educational needs / L. Rakhmatullina, Y. Zhytkova, A. Zybina et al. // Modern Journal of Language Teaching Methods. – 2018. – Vol. 8. – Is. 7. – P. 180–186.

4. Дыбов М.Д. Биоакустическая коррекция функциональных нарушений ЦНС у больных кардиологического профиля / М.Д. Дыбов, А.М. Щегольков, В.П. Ярошенко // Высокие технологии восстановительной медицины: профессиональное долголетие и качество жизни. – 2006. – С. 265–266.

5. Клячкин Л.М. Медицинская реабилитация больных с заболеваниями внутренних органов: руководство для врачей / Л.М. Клячкин, А.М. Щегольков. – М.: Медицина, 2000. – 326 с.

6. Константинов К.В. Саморегуляция психофизиологического состояния человека в условиях ЭЭГ-акустической обратной связи: дис. ... канд. мед. наук / К.В. Константинов. – СПб., 2002. – 121 с.

УДК 378

*И.А. Пешкова, кандидат педагогических наук,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия*

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

***Аннотация.** Автор статьи анализирует современную практику реализации образовательных технологий по формированию здоровьесберегающей компетенции у студентов. Рассматриваются различные подходы и исследования по содержательному наполнению понятия «здоровьесберегающая компетенция». Дается характеристика учебной и внеучебной деятельности, направленной на формирование здоровьесберегающей компетенции, а также более подробно рассматривается проектно-исследовательская деятельность как важное средство формирования результата.*

***Ключевые слова:** здоровьесберегающая компетенция, образовательный процесс, студенты педагогического вуза, проектно-исследовательская деятельность, формирование.*

*I.A. Peshkova, Candidate of Pedagogical Sciences,
Voronezh State Pedagogical University,
Voronezh, Russia*

THE EXPERIENCE OF FORMING THE HEALTH-SAVING COMPETENCE OF STUDENTS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

***Abstract.** The author of the article analyzes the modern practice of implementing educational technologies for the formation of health-saving among students. Various approaches and studies on*

the content of the concept of “health-saving competence” are considered. The characteristics of educational and extracurricular activities aimed at the formation of health-saving competence are given, and design and research activities are considered in more detail as an important means of forming a result.

Keywords: *health-saving competence, educational process, students of a pedagogical university, design and research activities, formation.*

Отслеживая современные социально-экономические процессы, быстро изменяющиеся за последнее десятилетие, можно отметить их влияние на развитие образовательной системы Российской Федерации. Основные проблемы современного образования затрагивают формирование личности, успешно адаптируемой в процессе жизнедеятельности. Для эффективной адаптации личности в социальной, профессиональной и биотической средах уровень здоровья имеет первостепенное значение, что отражается в современных требованиях образовательного стандарта для различных уровней образования. Владение здоровьесберегающей компетенцией позволяет не только создать благоприятные условия для собственной жизнедеятельности, но и обеспечить окружающих ценностными ориентирами здоровья, что особенно важно для формирования профессионально важных качеств педагога.

Изучение стандартов и требований к профессиональной подготовке современного педагога позволяет утверждать, что знания, умения и опыт здоровьесбережения выявляются на всех уровнях готовности, а также заложены в универсальных и профессиональных компетенциях в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы соответствующие компетенции, при этом выделяется группа универсальных компетенций, к которым относятся самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение). Профессиональные компетенции образовательная организация выбирает самостоятельно, опираясь на профессиональный стандарт «Педагог», в котором развитие у обучающихся познавательной активности, самостоятельности, инициативы, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни включено в воспитательную и развивающую деятельность. Данные требования к профессиональным качествам современного педагога задают вектор направления к формированию здоровьесберегающей компетенции как компонента в структуре профессиональной готовности будущих педагогов [2, 4].

Опираясь на ряд педагогических исследований, стоит содержательно отметить понятие «здоровьесберегающая компетенция». В большинстве исследований рассматриваются личностные и профессиональные качества студентов, формирующие здоровьесберегающую компетенцию как результат профессиональной подготовки. Здоровьесберегающая компетенция студентов является способностью вооружиться совокупностью знаний, умений и навыков, которые необходимы для осуществления деятельности здорового характера (Н.Г. Аникеев). В настоящем исследовании на основе психолого-педагогической и медико-биологической литературы, а также анализа различных точек зрения авторов на содержание и структуру здоровьесберегающей компетенции данный

феномен рассматривается как интегрированный личностный результат овладения обучающимися содержанием здоровьесбережения (осознание здоровья как жизненно важной ценности, потребность в сохранении и укреплении здоровья, готовность проявлять усилия в организации здоровьесберегающей среды, совокупность знаний о здоровье человека, опыт по здоровьесбережению и готовность старшеклассников к совершенствованию деятельности по здоровьесбережению), что обеспечивает возможность поддержания здорового образа жизни и способствует эффективной реализации педагогической деятельности здоровьесберегающей направленности [1, 3, 6].

Обладая здоровьесберегающей компетенцией, студент педагогического вуза должен не только знать сущность здоровьесбережения и применять в своей жизнедеятельности здоровьесберегающие модели поведения, но и владеть навыками использования эффективных технологий, формирующих здоровьесберегающие навыки у обучающихся в профессиональной педагогической практике [5].

Педагогический опыт показывает, что несмотря на совокупность дисциплин в педагогическом вузе, направленных на формирование здоровьесберегающей компетенции, уровень навыка эффективно распространять здоровьесберегающий опыт и формировать здоровьесберегающую направленность у обучающихся достаточно низкий.

В научно-исследовательской деятельности также возможно формирование здоровьесберегающей компетенции, особенно среди студентов естественно-научного направления. Для формирования всех компонентов здоровьесберегающей компетенции (мотивационно-ценностного, знаниево-деятельностного, проектно-технологического и рефлексивно-оценочного) эффективной технологией является проектно-исследовательская деятельность, которая трактуется нами как деятельность по проектированию, предполагающая анализ проблемы, постановку цели и определение задач, планирование хода исследования, выбор средств достижения цели, поиск, анализ и синтез информации и полученных результатов, формулирование выводов и получение практико-ориентированного продукта. Отметим особенности проектно-исследовательской деятельности по формированию здоровьесберегающей компетенции: личная заинтересованность в решении здоровьесберегающих проблем, самостоятельная и активная деятельность по решению здоровьесберегающих проблем, участие в опытно-экспериментальной деятельности для получения информации здоровьесберегающего характера, направленной на практико-ориентированный результат, апробация результатов здоровьесберегающего характера, межпредметный характер деятельности, формирование критического мышления по решению проблем здоровьесберегающего характера.

Подводя итог вышесказанному, стоит отметить, что для будущего педагога представляет ценность не только знания о здоровьесбережении и опыт реализации здорового образа жизни, но и операционно-технологическая составляющая здоровьесберегающей компетенции, позволяющая методически реализовать опыт здоровьесбережения в профессиональной деятельности, направленный на формирование здоровьесберегающих качеств школьников. Опираясь на опыт

формирования здоровьесберегающей компетенции, стоит обратить внимание на практику реализации проектно-исследовательской деятельности в образовательном процессе, позволяющую полноценно обеспечить профессиональную готовность будущего педагога в современном образовательном процессе.

Литература

1. Аникеева Н.Г. *Формирование здоровьесберегающей компетенции студентов при профессиональной подготовке в вузе: на материале дисциплины «Физическая культура»: дис. ... канд. пед. наук / Н.Г. Аникеева. – Тула, 2009. – 218 с.*
2. Арымбаева К.М. *Профессионально-личностное становление будущего учителя как педагогическая проблема // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы IV Международной научной конференции (Краснодар, февраль 2018 г.). – Краснодар: Новация, 2018. – С. 109–111.*
3. Лукашин Ю.В. *Формирование здоровьесберегающей компетенции у студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ю.В. Лукашин. – Пенза, 2010. – 24 с.*
4. Болотов В.А. *Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI в.: актуальность трансформации / В.А. Болотов, М.Л. Левицкий, И.М. Реморенко и др. // Педагогика. – 2020. – Т. 84. – № 12. – С. 73–86.*
5. 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.*
6. Халилова А.Ф. *Педагогические условия формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов вузов на занятиях физической культурой: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.Ф. Халилова. – Казань, 2019. – 24 с.*

УДК 378.147

**Л.В. Попова, доктор педагогических наук, профессор,
М.М. Пикуленко, кандидат биологических наук, ведущий научный сотрудник,
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
г. Москва, Россия**

ГОТОВЫ ЛИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРЫ НЕПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В соответствии с федеральными образовательными стандартами (ФГОС) 3++ для многих естественно-научных направлений подготовки студентов в нашей стране в качестве области профессиональной деятельности указан в том числе и педагогический тип деятельности. Однако педагогической подготовке данных студентов уделяется незначительное внимание. Чаще всего студенты бакалавриата естественно-научных направлений обучения изучают всего один курс – «Психология и педагогика». Очень редко вузы целенаправленно готовят этих студентов к педагогической деятельности, организуя для них педагогическую практику и изучение нескольких педагогических дисциплин. Но необходимо стремиться к тому, чтобы каждый студент, получающий высшее образование, имел представление о педагогической деятельности и даже обладал первичными базовыми навыками преподавания, тем более что многие из студентов занимаются репетиторством и уже работают в области дополнительного образования. Помогает ли им в этом обучение в вузе? Какая специальная педагогическая подготовка необходима студентам? Исходя из вышеуказанного, целью нашего исследования является: определение критериев готовности студентов непедагогических направлений подготовки к преподавательской деятельности. В качестве методов исследования нами использовано тестирование и анкетирование студентов,

а также контент анализ письменных работ студентов, изучающих дисциплину «Психология и педагогика». Исследование проводилось в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова в октябре – декабре 2023 г., в нем приняли участие 67 студентов 4 курса бакалавриата, обучающихся по направлениям 05.03.06 «Экология и природопользование» и 06.03.02 «Почвоведение». Проведенное исследование позволяет заключить, что психолого-педагогическая подготовка бакалавров даже в рамках одного курса – «Психология и педагогика» – позволяет им получить первичные базовые теоретические основы педагогической деятельности, а основными критериями готовности студентов непедагогических направлений подготовки можно считать интерес к предмету «Психология и педагогика» и творческий подход к разработке тематического плана урока для учащихся средней школы.

Ключевые слова: студенты непедагогических направлений подготовки, педагогический тип профессиональной деятельности, преподавание педагогических дисциплин в высшей школе.

**L.V. Popova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
M.M. Pikulenko, Candidate of Biological Sciences, Leading Researcher,
Moscow State University named after M.V. Lomonosov,
Moscow, Russia**

ARE BACHELORS OF NON-PEDAGOGICAL AREAS OF TRAINING FIELDS READY FOR TEACHING ACTIVITIES?

Abstract. *In accordance with the Federal Educational Standards (FSES) 3++ at the present time, for many Natural science areas of student training in our country, the field of professional activity is indicated, including the pedagogical type of activity. However, little attention is paid to the pedagogical training of these students. Most often, undergraduate students of Natural sciences study only one course – “Psychology and Pedagogy”, and it is very rare that universities purposefully prepare these students for the pedagogical activities by organizing the pedagogical practice for them and the study of several pedagogical disciplines. But it is necessary to strive to ensure that every student receiving higher education has an idea of the pedagogical activities and even has basic teaching skills, especially since many of the students are engaged in tutoring and are already working in the field of informal education. Does studying at the university help them in this? What special pedagogical training is needed for students? Does studying at the university help them in this? What special pedagogical training is needed for students? Based on the above, the purpose of our study is to determine the criteria for the readiness of students in non-pedagogical areas of preparation for teaching. Research methods: we used testing and questionnaires of students, as well as content analysis of the written works of the students who were studying the discipline “Psychology and Pedagogy”. The study was conducted at the Lomonosov Moscow State University in October-December of the 2023 year. 67 4th year undergraduate students who had been studying in the areas 05.03.06 “Ecology and Environmental Management” and 06.03.02 “Soil Science” took part in it. The study allows us to conclude that the psychological and pedagogical training of bachelors, even within the framework of one course – “Psychology and Pedagogy” – helps them to obtain the primary basic theoretical foundations of the pedagogical activity, and the main criteria for the readiness of students in the non-pedagogical areas of the training would be interest in the subject “Psychology and Pedagogy” and a creative approach to the development of a thematic lesson plan for secondary school students.*

Keywords: *students of non-pedagogical areas of training, pedagogical type of professional activity, teaching pedagogical disciplines in higher school.*

Введение. Действующие в настоящее время федеральные образовательные стандарты (ФГОС) 3++, актуализированные в соответствии с профессиональными стандартами, для многих естественно-научных направлений подготовки студентов в нашей стране в качестве области профессиональной деятельности указывают педагогический тип деятельности [4]. Однако педагогической подготовке данных студентов уделяется незначительное внимание. Чаще всего студенты бакалавриата естественно-научных направлений обучения изучают всего один курс – «Психология и педагогика». Но необходимо стремиться к тому, чтобы каждый студент, получающий высшее образование, имел представление о педагогической деятельности и даже обладал первичными базовыми навыками преподавания, тем более что многие из студентов занимаются репетиторством и уже работают в области дополнительного образования. Но помогает ли им в этом обучение в вузе? Какая специальная педагогическая подготовка необходима студентам? Что может служить критерием готовности студентов к преподавательской деятельности?

Теоретический анализ литературы. Принцип наглядности в обучении, обоснованный еще Яном Амосом Коменским, широко используется в современном образовательном процессе. Для студентов естественно-научных направлений подготовки этот принцип реализуется, в том числе, и через занятия в музеях [3], что одновременно служит формированию у студентов элементарных педагогических навыков показа и характеристики природных объектов. Однако подготовка к педагогической деятельности не может выражаться только в этом.

В некоторых вузах в нашей стране педагогической подготовке студентов бакалавриата по таким направлениям, как «Экология и природопользование», «Биология», «Химия» и др., уделяется большее внимание. Так, например, в Самарском государственном социально-педагогическом университете для студентов, обучающихся по направлению 05.03.06 «Экология и природопользование», в рамках основной образовательной программы и за счет дисциплин вариативного блока преподаются целый комплекс психолого-педагогических дисциплин («Экологическая психология и педагогика», «Методика обучения экологии» и др.) и проводится педагогическая практика [1]. Но это педагогический вуз, где наряду с подготовкой учителей ведется и подготовка по фундаментальным естественно-научным направлениям. Однако в классических университетах страны по-прежнему с момента утверждения в 1994 г. первых государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования студенты естественно-научного профиля подготовки изучают всего одну педагогическую дисциплину – «Психология и педагогика». Может ли быть этого достаточно для начала работы преподавателем?

Некоторые зарубежные исследователи [5, 7] считают, что для начального педагогического образования главной задачей является увлечь студентов, всячески способствовать приобретению ими практического опыта преподавания, а потом только продолжить обучение будущих учителей. Но одновременно при этом следует повышать качество работы преподавателей, что считается современной глобальной задачей [5, 7]. Как же этого достичь? Возможно, через использование

социокультурного подхода, как предлагают исследователи из Чикагского университета [6], обсуждая влияние процесса глобализации на формирование теории и практики педагогического образования. Но в реалиях нашей страны этого недостаточно, требуется более углубленная подготовка студентов как в психолого-педагогической области, так и в методике преподавания того или иного предмета. Но может ли изучение всего одной дисциплины считаться основами начального педагогического образования? Для ответа на данный вопрос мы провели исследование.

Цель нашего исследования – определение критериев готовности студентов непедагогических направлений подготовки к преподавательской деятельности.

Методы исследования. Нами использовано тестирование и анкетирование студентов, а также контент анализ письменных работ студентов, изучавших дисциплину «Психология и педагогика» (36 академических часов в очном формате). Наше исследование проводилось в октябре – декабре 2023 г. в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова, в нем приняли участие 67 студентов 4 курса бакалавриата, обучающихся по направлениям 05.03.06 «Экология и природопользование» и 06.03.02 «Почвоведение».

Результаты исследования. Наше исследование показало, что по таким показателям, как концентрация и избирательность внимания (методика Г. Мюнстерберга) [2], у студентов выпускного курса бакалавриата уже сформированы очень высокий (44 %) и высокий (36 %) уровни внимания, что может свидетельствовать об их способности учиться, погружаться в тематику изучаемого предмета, но можно ли из этого делать вывод, что студенты уже готовы к взаимодействию с обучающимися (рис. 1). Такой вывод пока преждевременен.

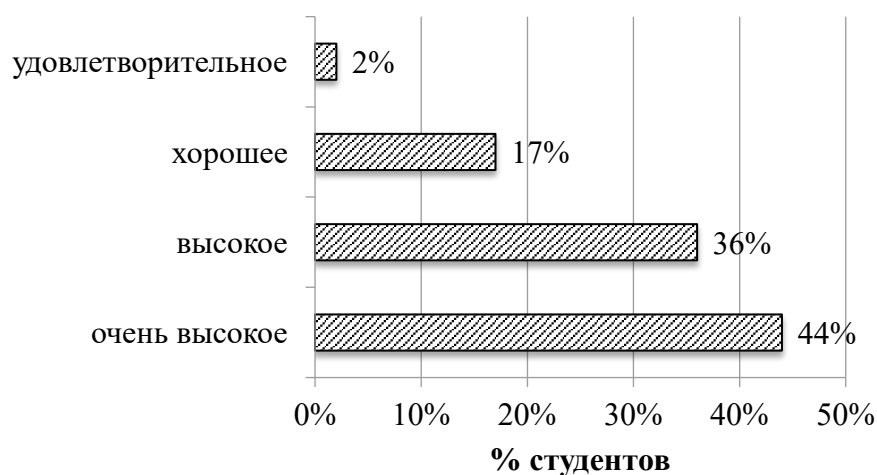


Рис. 1. Уровни внимания студентов, установленные по методике Г. Мюнстерберга.

Однако можно точно констатировать, что если объяснить студентам особенности разработки технологической карты проектируемого урока, то они выполняют это задание достаточно хорошо, о чем свидетельствуют оценки, полученные за данный вид работы (рис. 2). Так, большинство студентов (69 %) выполнили данное задание на оценку «отлично». Следовательно, теоретически методические приемы студенты могут освоить достаточно быстро.

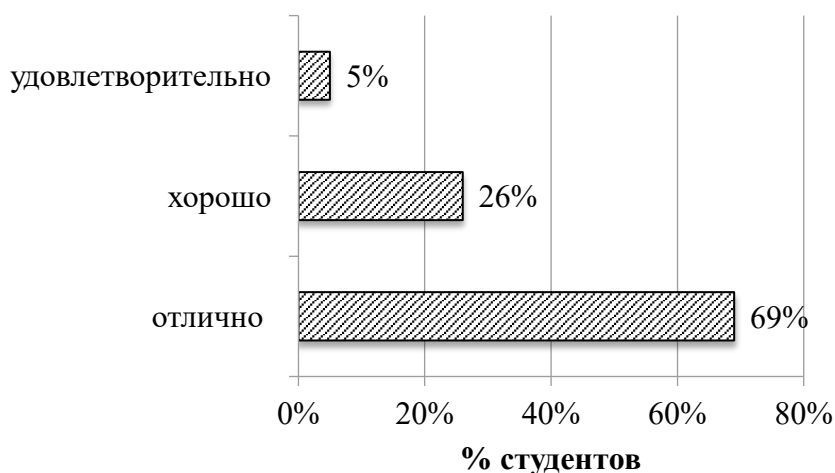


Рис. 2. Процент студентов, выполнивших задание по разработке технологической карты проектируемого урока на оценки «отлично», «хорошо» и «удовлетворительно»

Но готовы ли студенты к общению, готовы ли устанавливать контакт с обучающимися? Для нахождения ответа на данный вопрос нами был предложен студентам тест «Умеете ли вы правильно слушать?» [2] (рис. 3). Результаты тестирования показали, что только 44 % студентов обладают данным навыком выше среднего уровня и 36 % – ниже среднего уровня. Следовательно, можно заключить, что почти у половины студентов может возникать коммуникативный барьер при общении.

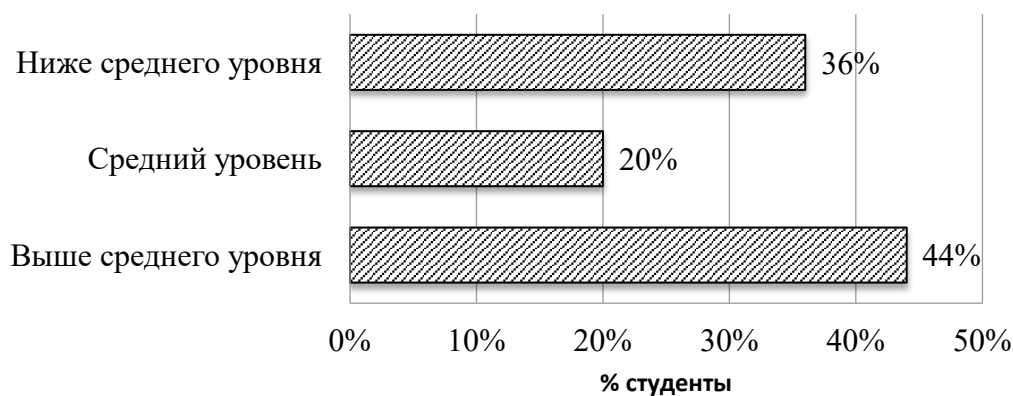


Рис. 3. Ответы студентов на тест «Умеете ли вы правильно слушать?» с указанием уровня восприятия слов собеседника

Итак, к четвертому курсу обучения в университете у студентов уже практически сформирован высокий уровень внимания, и они способны быстро осваивать теоретический материал, в том числе и педагогические методики. Во время проведения занятий по курсу «Психология и педагогика» мы установили, что студенты проявляют интерес к данному курсу, особенно к разделам «Психология личности» и «Методика преподавания биологии и экологии», что выразилось в количестве задаваемых преподавателю вопросов, тематике подготовленных студентами эссе и посещении студентами занятий без пропусков (58 %). Исходя из этого, можно предположить, что основной задачей преподавателя даже при

чтении одного педагогического курса является пробуждение интереса к предмету у студентов.

Заключение. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1) психолого-педагогическая подготовка бакалавров даже в рамках одного курса «Психология и педагогика» позволяет им получить первичные базовые теоретические основы педагогической деятельности;

2) у студентов выпускного курса бакалавриата уже сформированы очень высокий (44 %) и высокий (36 %) уровни внимания (методика Г. Мюнстерберга), что тем не менее не может свидетельствовать об их способности вести педагогическую деятельность;

3) задание по разработке технологической карты проектируемого урока на оценку «отлично» выполнила большая часть студентов (69 %);

4) основными критериями готовности студентов непедагогических направлений подготовки можно считать интерес к предмету «Психология и педагогика» (58 %), что установлено по активности студентов на занятиях, и творческий подход к разработке тематического плана урока для учащихся средней школы. Следовательно, можно констатировать, что примерно половина студентов естественно-научного профиля обучения готова приступить к преподавательской деятельности.

Результаты нашего исследования могут быть полезны для привлечения внимания преподавателей высшей школы к необходимости повышения качества преподавания дисциплины «Психология и педагогика» для студентов непедагогических направлений подготовки.

Литература

1. Макарова Е.А. Контроль и оценка процесса формирования готовности бакалавров-экологов к педагогической деятельности / Е.А. Макарова, Е.С. Степанова // Самарский научный вестник. Педагогические науки. – 2021. – Т. 10. – № 3. – С. 260–264.

2. Панфилова А.П. Тренинг педагогического общения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А.П. Панфилова. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

3. Попова Л.В. Педагогические принципы и различные подходы к реализации образовательных программ в музеях / Л.В. Попова, М.М. Пикуленко // Жизнь Земли. – 2016. – Т. 38. – № 2. – С. 200–208.

4. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 7 августа 2020 г. № 894 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 05.03.06 Экология и природопользование» (с изменениями и дополнениями). – URL: <https://base.garant.ru/74527284/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33>.

5. Adams P. What should teacher education be about? Initial comparisons from Scotland and Alberta / P. Adams, A. Burns // Teaching Education, – 2023. – Vol. 34. – No. 4. – P. 403–419. – DOI: 10.1080/10476210.2023.2166918.

6. Byrne C. Understanding teacher education in a globalizing world: the special contribution of a sociocultural approach / C. Byrne, I. Menter // Comparative Education Review. – 2021. – Vol. 65. – No. 4. – P. 770–789. – URL: <https://doi.org/10.1086/716228>.

7. Menter I. Maintaining quality in teacher education: a contemporary global challenge? / I. Menter // Child Studies. – 2022. – No. 1. – URL: <https://doi.org/10.21814/childstudies.4128>.

*К.С. Проданцов, аспирант,
М.В. Храмова, кандидат педагогических наук, директор,
Высшая школа образования и психологии
Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта,
г. Калининград, Россия*

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ-ПЕДАГОГОВ

***Аннотация.** В моделях профессионально-педагогической культуры обозначается важность соответствия ее актуальному состоянию общества, предполагается понимание механизмов функционирования социума и поведения отдельных индивидов. В системе профессионально-педагогической культуры А.В. Чумаковой знания и умения должны быть значимыми в настоящий момент для общества, поскольку «ценности не остаются неизменными во времени, они переосмысливаются, переоцениваются в соответствии с условиями социокультурной жизни» [13]. И.Ф. Исаев определяет педагогическую культуру как педагогическую память человечества, имеющую определенную ценность в различных исторических периодах и ситуациях. Эта ценность определяется потребностями общества, уровнем развития системы образования, разработанностью педагогической методологии, индивидуальными особенностями педагогов и студентов [4]. А.В. Полонский и В.Г. Глушкова утверждают, что в условиях быстро меняющейся реальности мультикультурного мира в профессионально-педагогической культуре большое значение приобретает широкий предметный, профессиональный, общекультурный и гуманитарный кругозор [9]. Таким образом, актуализируется роль и значение социологической культуры в системе профессионально-педагогической культуры. Согласно А.М. Осипову, высокий уровень социологической культуры в образовательной сфере является одним из условий для решения имеющихся проблем российского образования [8]. В связи с этим **целью исследования** является выявление состояния социологической культуры студентов вуза – будущих педагогов. **Методы исследования:** онлайн-анкетирование студентов педагогических направлений подготовки Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта ($n = 51$). В пилотном исследовании апробировался авторский инструментарий оценки поверхностного уровня социологической культуры педагогов, разработанный на основе методики Н.В. Проказиной [11]. **Выводы и рекомендации.** В результате исследования было установлено, что подавляющее большинство студентов-педагогов считают проведение социологических исследований в сфере образования необходимым, но лишь немного больше половины убеждены в их возможности отражать реальное положение дел. В целом прослеживается невысокое доверие к результатам социологических исследований по широкому кругу социальных вопросов. Будущие педагоги считают, что социологи в основном занимаются проведением исследований актуальных проблем общества, чтобы понять их причины и изменить сложившуюся ситуацию. По мнению студентов, в педагогической деятельности знание социологии главным образом может быть полезно в научно-исследовательских и методических целях, в меньшей степени – в межличностном взаимодействии и в саморефлексии педагога. Фиксируется значительное количество студентов, которые не обращаются к результатам социологических исследований в процессе своего обучения, однако подавляющее большинство видит потребность использовать их в своей профессиональной деятельности педагога. В дальнейшем планируется проведение теоретических и эмпирических исследований, направленных на разработку и экспериментальную проверку модели развития социологической культуры студентов педагогических направлений подготовки. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке методики изучения социологической культуры педагогов, а также при создании учебных программ для педагогов.*

Ключевые слова: социологическая культура, социологическое мышление, социологическое воображение, профессионально-педагогическая культура, критическое мышление, доказательное образование.

**K.S. Prodantsov, Graduate Student,
M.V. Khranova, Candidate of Pedagogical Sciences, Director,
Graduate School of Education and Psychology
of Immanuel Kant Baltic Federal University,
Kaliningrad, Russia**

SOME RESULTS OF THE STUDY OF SOCIOLOGICAL CULTURE OF STUDENT TEACHERS

Abstract. *The models of professional and pedagogical culture indicate the importance of its correspondence to the current state of society, it is supposed to understand the mechanisms of functioning of society and the behavior of individuals. In A.V. Chumakova's system of professional and pedagogical culture, knowledge and skills should be significant at the present moment for society, because «values do not remain unchanged in time, they are reinterpreted, reevaluated in accordance with the conditions of sociocultural life» [Chumakova, 2003]. I.F. Isaev defines pedagogical culture as pedagogical memory of mankind, which has a certain value in different historical periods and situations. This value is determined by the needs of society, the level of development of the education system, the development of pedagogical methodology, individual characteristics of teachers and students [Isaev, 2002]. A.V. Polonskiy and V.G. Glushkova argue that in the conditions of rapidly changing reality of the multicultural world, a broad subject, professional, general cultural and humanitarian outlook is of great importance in professional and pedagogical culture [Polonskiy, Glushkova, 2019]. Thus, the role and importance of sociological culture in the system of professional and pedagogical culture is actualized. According to A.M. Osipov, a high level of sociological culture in the educational sphere is one of the conditions for solving the existing problems of Russian education [Osipov, 2019]. In this regard, **the purpose of the study** is to identify the state of sociological culture of student teachers. **Research methods:** online questionnaire survey of student teachers of Immanuel Kant Baltic Federal University ($n = 51$). The pilot study tested the author's toolkit for measuring the surface level of teachers' sociological culture developed on the basis of N.V. Prokazina's methodology [Prokazina, 2013]. **Conclusions and recommendations.** As a result of the study it was found that the overwhelming majority of student teachers believe that conducting sociological research in the field of education is necessary, but only a little more than half are convinced of their ability to reflect the real state of affairs. In general, there is low confidence in the results of sociological research on a wide range of social problems. Future teachers believe that sociologists are mainly engaged in conducting research on current problems of society in order to understand their causes and change the current situation. According to the students' opinion, in pedagogical activity the knowledge of sociology mainly can be useful for research and methodological purposes, to a lesser extent – in interpersonal interaction and self-reflection of a teacher. There is a significant number of students who do not refer to the results of sociological research in the course of their studies, but the vast majority of students see the need to use them in their professional activities as teachers. In the future it is planned to conduct theoretical and empirical research aimed at the development and experimental verification of the model of development of sociological culture of student teachers. **The results of the study** can be used in the development of methods for studying the sociological culture of teachers, as well as in the creation of training programs for teachers.*

Keywords: sociological culture, sociological thinking, sociological imagination, sociological education, professional and pedagogical culture, critical thinking, evidence-based education.

Введение. В моделях профессионально-педагогической культуры обозначается важность соответствия ее актуальному состоянию общества, предполагается понимание механизмов функционирования социума и поведения отдельных индивидов. В связи с этим актуализируется роль и значение социологической культуры в системе профессионально-педагогической культуры. Как было отмечено нами ранее [10], высокий уровень социологической культуры может позволить педагогам более глубоко понимать как себя, так и окружающих, включая учащихся. Он способен помочь эффективно взаимодействовать с различными людьми, развить критическое мышление, придать смысл педагогической практике, готовить учеников к жизни в обществе, находить решения практических проблем, выявлять потребности общества и умело на них реагировать. Кроме того, это позволяет строить прогнозы социального развития, учитывать последствия своей профессиональной деятельности для ее улучшения, владеть социологическими методами, иметь научное представление о реальности, а также формировать гражданскую позицию и многое другое.

Тем не менее немногие образовательные учреждения включают социологию в учебные программы педагогов, и в тех случаях, когда это происходит, зачастую используются учебные материалы, которые не учитывают специфику профессиональной подготовки. Учебный процесс часто перегружается теоретическим материалом и привлекаются к преподаванию люди, не являющиеся специалистами в данной области [7].

В связи с этим актуальными становятся исследования, посвященные социологической культуре педагогов, которые позволят выявлять современные тенденции и проблемные области, разрабатывать на основе полученной информации модели развития социологической культуры. Однако в настоящее время отсутствуют публикации по результатам эмпирических исследований социологической культуры педагогов и экспериментальной проверки разработанных моделей. Последней является работа М.В. Епифанцевой [2], в которой предложена и экспериментально апробирована методика измерения социологической культуры и модель ее развития.

Цель исследования – изучить состояние социологической культуры студентов педагогических направлений подготовки Балтийского федерального университета имени Иммануила Канта.

База исследования. Всего с 2 по 5 марта 2024 г. в исследовании принял участие 51 студент-педагог (45 женщин и 6 мужчин). Анкету заполняли все курсы бакалавриата и магистратуры различных педагогических направлений подготовки.

Методология исследования. В результате анализа работ И.Ф. Исаева [4], Е.В. Бондаревской [1], В.А. Сластенина [12], Т.Е. Исаевой [5], Д.В. Качалова [6] была сконструирована обобщенная модель профессионально-педагогической культуры, частью которой мы рассматриваем социологическую культуру в трактовке Н.В. Проказиной [11]. На основе этого нами было сформулировано рабочее определение социологической культуры педагога, которая рассматривается как система представлений относительно социологии в образовательной системе, комплекс социологических знаний об образовании и социологическое воображе-

ние, проявляющиеся в педагогической деятельности и способствующее рефлексии, саморазвитию и творчеству педагога. Метод исследования – онлайн-анкетирование. Отбор респондентов осуществлялся при помощи метода снежного кома и стихийной выборки. В настоящей работе будут представлены лишь некоторые результаты исследования, проведенного с помощью авторской методики.

Результаты исследования. В результате исследования социологической культуры студентов-педагогов было выявлено, что наибольшая часть обучающихся считает нужным проведение социологических исследований в образовании (96,1 %). Однако прослеживается невысокий совокупный процент убежденных в способности социологических исследований в образовательной сфере отражать реальное положение дел (54,9 %), причем из них крайне уверенных лишь 9,8 % студентов. С одной стороны, недоверие может быть вызвано исследованиями, в результате которых собирается информация, соответствующая общественным ожиданиям. Например, используются несовершенные методики при изучении школьного наркотизма [3]. В целом в исследованиях сензитивных тем не гарантируется анонимность. Кроме того, подобные обследования могут преследовать сугубо бюрократические, а не научные цели. С другой стороны, у студентов прослеживается сомнения относительно достоверности исследований по различным социальным проблемам, а не только затрагивающих вопросы образования. Это проявляется в высокой убежденности (49 %), что часто социологические исследования могут быть сфабрикованными и затем публиковаться в средствах массовой информации, чтобы оказывать влияние на людей, склоняя их к определенному поведению.

Студенты-педагоги полагают, что социологи в основном занимаются проведением исследований актуальных проблем общества (88,2 %), изучением общественного мнения (78,4 %) и структурных элементов социума в научных целях (66,7 %). В наименьшей степени студенты видят в социологах преподавателей (5,9 %), сборщиков информации для манипуляции общественным сознанием (9,8 %) и социальных реформаторов (17,6 %) (табл. 1). Можно сделать вывод, что при высокой убежденности существования практики фабрикации результатов социологических данных, студенты-педагоги не считают, что сами социологи причастны к искажениям собственных исследований.

Таблица 1

Чем, по вашему мнению, в основном занимаются социологи? (в %)

Проведением социологических исследований по актуальным проблемам общества	88,2
Изучением общественного мнения	78,4
Изучением общества и его структурных элементов в научных целях	66,7
Сбором социальной информации для представления ее органам власти	49,0
Проведением социологических исследований в период выборов	31,4
Коммерческими исследованиями	23,5
Социальной работой	21,6
Социальными реформами, изменением общества	17,6
Сбором информации для манипулирования общественным сознанием	9,8
Преподавательской деятельностью	5,9
Затрудняюсь ответить	3,9

В представлениях обучающихся при изучении общества социологи в первую очередь стремятся выяснить причины происходящих событий (72,5 %) и найти возможные способы изменения текущей ситуации (58,8 %) (табл. 2).

Таблица 2

При изучении общества ответ на какой вопрос, на ваш взгляд, больше всего интересует социологов? (в %)

Каковы причины происходящих событий?	72,5
Как изменить сложившуюся ситуацию?	58,8
Как часто это происходит?	31,4
Что происходит?	31,4
Что будет происходить в будущем?	31,4
Кому это нужно?	29,4
Затрудняюсь ответить	5,9

Большинство студентов рассматривают полезность знаний социологии при проведении педагогических исследований (74,5 %) и в выборе форм и методов обучения (68,6 %). Наименьшая значимость придается для формирования смысла педагогической деятельности (37,3 %) и для саморазвития и самообразования (39,2 %). В незначительной степени осознается ценность социологического знания в конфликтных ситуациях (43,1 %), в поддержании благоприятной учебной атмосферы (45,1 %), в оценке эффективности педагогической работы (52,9 %) и при адаптации учащихся к обществу (49 %) (табл. 3).

Таблица 3

На ваш взгляд, в каких аспектах педагогической деятельности может быть полезно знание социологии? (в %)

При проведении педагогических исследований	74,5
В выборе форм и методов обучения	68,6
В коммуникации преподавателя с учащимися и родителями	58,8
В оценке эффективности работы педагога	52,9
При работе с учениками различных культур	51,0
В формировании критического мышления у учащихся	49,0
При адаптации учащихся в обществе	49,0
В поддержании благоприятной учебной атмосферы	45,1
В конфликтных ситуациях	43,1
При саморазвитии и самообразовании педагога	39,2
В формировании смысла педагогической деятельности	37,3
Ни в каких аспектах	2

В процессе обучения только 7,8 % студентов-педагогов постоянно обращаются к результатам социологических исследований, 47,1 % делают это иногда. Это может указывать на то, что в учебной программе несущественное внимание

уделяется социологическому анализу педагогической реальности. Тем не менее значительная часть обучающихся (76,5 %) осознает необходимость социологической информации в своей профессиональной деятельности педагога.

Заключение. Таким образом, нами были представлены некоторые результаты пилотного исследования социологической культуры студентов педагогических направлений подготовки. Студенты считают, что нужно проводить социологические исследования в сфере образования, но подвергают сомнению их достоверность. Социологи видятся учеными, которые интересуются актуальными проблемами общества, но самостоятельно не участвуют в решении социальных проблем. Студенты-педагоги не в полной мере осведомлены о преимуществах знания социологии, не часто обращаются к социологической информации, но признают ее значимость для своей педагогической деятельности.

Литература

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.; Ростов н/Д.: Учитель, 1999. – 558 с.
2. Епифанцева М.В. Развитие социологического мышления учащихся: теория и методика: дис. ... канд. пед. наук / М.В. Епифанцева. – Екатеринбург, 2000. – 147 с.
3. Жмуров Д.В. Исследование школьного наркотизма: методологические коррективы / Д. В. Жмуров // Сибирские уголовно-процессуальные и криминалистические чтения. – 2019. – № 1 (23). – С. 66–78.
4. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система / И.Ф. Исаев // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2002. – Т. 1. – № 1. – С. 20–30.
5. Исаева Т.Е. Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук / Т.Е. Исаева. – Ростов н/Д., 2003. – 427 с.
6. Качалов Д.В. Система формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде: дис. ... д-ра пед. наук / Д.В. Качалов. – Шадринск, 2011. – 387 с.
7. Красковская Д.С. Преподавание социологии у студентов непрофильных специальностей / Д.С. Красковская // Социологическая наука и образование: современные вызовы и риски: материалы международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора Г.П. Давидюка. – Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 2021. – С. 136–139.
8. Осипов А.М. Социология образования: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / А.М. Осипов. – М.: Юрайт, 2019. – 367 с.
9. Полонский А.В. Запросы общества в образовании: профессионально-педагогическая культура преподавателя современного российского вуза / А.В. Полонский, В.Г. Глушкова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2019. – Т. 38. – № 4. – С. 629–638.
10. Проданцов К.С. Социологическая культура педагога: место и роль в системе педагогического образования / К.С. Проданцов, М.В. Храмова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2023. – Т. 22. – № 2. – С. 23–35.
11. Проказина Н.В. Развитие социологической культуры государственных гражданских служащих региона: дис. ... д-ра социол. наук / Н.В. Проказина. – М., 2013. – 371 с.

12. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
13. Чумакова А.В. Развитие профессионально-педагогической культуры студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук / А.В. Чумакова. – Омск, 2003. – 205 с.

УДК 373

*И.Ю. Резванова, кандидат педагогических наук,
Корпоративный университет развития образования,
г. Москва, Россия
Н.В. Горлова, аналитик,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия*

МОЖНО ЛИ ДОВЕРЯТЬ ЭКСПЕРТНЫМ ОЦЕНКАМ?

Аннотация. С помощью многопараметрического анализа выявлены результаты экспертного оценивания заданий кейсов. Проанализированы экспертные искажения оценок: эффекты строгости/снисходительности, центральной тенденции, гало, ограничения спектра действий эксперта и др.

Ключевые слова: экспертные оценки, искажения оценок, многопараметрический анализ.

*I.Yu. Rezvanova, Candidate of Pedagogical Sciences,
Corporate University for Educational Development,
Moscow, Russia
N.V. Gorlova, analyst,
National Research University “Higher School of Economics”,
Moscow, Russia*

CAN YOU TRUST RATER’S EVALUATIONS?

Abstract. Using many-facet analysis, we presented the results for raters’ evaluations of management cases. The results showed rater effects: leniency/severity, halo, central tendency, restriction of range, etc.

Keywords: raters’ evaluations, measurement error, many-facet analysis.

Актуальность исследования. Использование экспертного мнения является одним из ключевых при вынесении решения в различных областях, в том числе и в образовании. Конкурсы и экзамены, содержащие различные измерительные инструменты (открытые задания тестов, решение кейсов, защита проектов и др.), предполагают вынесение решения, основанное на оценках экспертов. Встает вопрос объективности оценок экспертов, иными словами, как убедиться, что решение, выдвинутое на основе экспертных оценок, является достоверным, а сторонние эффекты не влияют на оценки экспертов. Наличие профессионального опыта или регалий у экспертов является только формальным признаком. На помощь приходят статистические методы, которые позволяют выявить случайные и систематические ошибки в разработке критериев оценки и оценочной деятельности экспертов, а также избежать их в будущем.

Теория изучения вопроса. Среди статических методов анализа оценок экспертов различают параметрические и непараметрические модели. Параметрические модели основываются на оценках параметров модели и оценивают различия между наблюдаемыми оценками экспертов и их ожидаемыми значениями согласно используемой модели. Непараметрические модели опираются на вероятностном описании поведения экспертов и наиболее востребованы в научных публикациях. Однако в ситуациях, когда нужно помимо анализа теста, профилей ответов респондентов проводить анализ характеристик экспертных мнений, необходим многопараметрический анализ, который позволяет оценить влияние различных характеристик экспертов на оценки респондентов [1, 2, 3]. Среди исследований, в которых представлены математические модели анализа экспертных оценок в рамках моделей Г. Раша, можно выделить работы J.M. Linacre, B.D. Wright (2002), C.M. Myford, E.W. Wolfe (2003), E. Jones, C. Bergin (2019), Е.Ю. Кардановой (2005) и др. Эти модели, по мнению исследователей, помогают оценить согласованность экспертных мнений, а также выявить искажения: эффекты строгости/снисходительности, ореола ограничения спектра действий склонность выбирать средние по шкале оценки и др. [9]. Эффекты связаны с несоответствием выставяемого экспертом балла ответу, который дал респондент.

Эффект строгости и обратный ему снисходительности связаны с тенденцией эксперта выставять заниженные или завышенные оценки по сравнению с установленными критериями или другими оценщиками [6, 11].

Склонность выбирать средние по шкале оценки (эффект центральной тенденции) связана с тем, что эксперты избегают ставить крайние оценки, их оценки сосредоточены на средних баллах [7].

Эффект ореола (гало-эффект) проявляется, если эксперт выставяет оценку за общие заслуги респондента или общее впечатление от ответов, а не по конкретному показателю согласно шкале или рубрике оценивания [11].

Эффект ограничения спектра действий связан с тем, что эксперт не только выставяет средние оценки, но и отдаёт предпочтение крайним категориям шкалы. Исследователи подчеркивают, что подобные действия эксперта связаны с личностными, а также социально-культурными особенностями оценивающего [11].

В своем исследовании L.J. Cronbach упоминает еще об одном существенном искажении экспертных оценок – эффекте случайности [4], когда эксперт не пользуется рубрикой оценивания/шкалой, выставяя оценки случайно или используя свои критерии.

Методология исследования. В 2020 г., используя многопараметрический анализ экспертных оценок и ответов респондентов – руководителей образовательных организаций, ответивших на задания кейсов, мы получили объективную картину по профилю ответов респондентов, надежности кейсов и характеристиках оценивания экспертов.

Исследовательские вопросы. Отличаются ли эксперты по тому, как они оценивают испытуемых? Есть ли различия в строгости экспертов? Согласованно ли эксперты используют рубрики для оценивания кейсов? Для анализа искажений экспертных оценок мы использовали программное обеспечение ConQuest.

В решении кейсов приняли участие 76 респондентов, каждый из которых должен был дать развернутые ответы на пять кейсов. Количество экспертов, оценивающих ответы, – трое, каждый из них является преподавателем одного из столичных вузов. Поскольку практические кейсы являются по сути открытыми заданиями, для оценки ответов респондентов, нами были разработаны аналитические рубрики. В соответствии с критериями, каждый ответ оценивался по шкале от 0 до 5 баллов.

В ходе анализа нам на этапе апробации важно было выяснить, верно ли разработаны рубрики: используется ли каждая из них для оценивания экспертами.

Результаты. Согласно полученным данным (табл. 1), эксперты статистически различаются по уровню строгости и соответствуют модели ($\chi^2 = 18.18$, число степеней свободы = 1, $p < 0.001$).

Меры строгости как минимум двух экспертов, включенных в анализ, статистически значимо отличаются.

Надежность = 0.826 – высокая, таким образом, эксперты не могут рассматриваться как взаимозаменяемые, они существенно отличаются по уровню строгости.

Анализируя наличие эффектов, которые, вероятнее всего, оказывают воздействие на оценки экспертов, рассматриваем статистики согласия. Значения ниже единицы говорят о том, что у эксперта присутствует эффект ореола или тенденция к выбору средних категорий при оценивании. Значения статистик согласия выше единицы говорят о неожиданных оценках и возможном присутствии эффекта случайности (присвоения ответу случайных оценок) при оценивании. Согласно табл. 1, статистики согласия первого эксперта = 0.54, второго эксперта = 1.10, третьего эксперта = 0.70.

Таблица 1

Статистики согласия данных по экспертам с моделью

Номер эксперта	Строгость	Ошибка	Статистики согласия	
			Простая	Взвешенная
1	0.260	0.034	0.54	0.53
2	0.378	0.035	1.10	1.10
3	-0.638	0.049	0.70	0.68

Таким образом, первый и третий эксперты склонны к эффектам ореола и тенденции ставить средние оценки. Они недостаточно хорошо дифференцируют ответы респондентов. Самый строгий – второй эксперт, самый снисходительный – третий.

В табл. 2 представлена трудность достижения каждого балла в каждом кейсе при оценивании каждым экспертом. Трудность обозначена в логитах. Согласно данным, получить 4 балла в пятом кейсе у второго эксперта сложнее, чем у третьего, разница составляет 1 логит.

Также по карте переменных видно, что респонденты распределились от –2 до 1 логита. Касаемо использования экспертами критерия в конкретном кейсе, можно отметить, что эксперты редко используют оценку «5» в кейсах. Трудность получения оценки «5» достаточно высока. Таким образом, необходимо пересмотреть критерии оценивания (рубрику) или объединить категории (оценки) «4» и «5».

Таблица 2

Карта переменных

Логиты	Количество респондентов	Через точку значения по порядку: номер эксперта, номер кейса, балл
		1.1.5 2.1.5 1.2.5 2.2.5 3.2.5 1.3.5 2.3.5 1.4.5 2.4.5
		1.5.5
		2.5.5
		2.1.4
		1.1.4
		2.2.4 3.5.5
		1.2.4 3.3.5 2.4.4
		3.1.5 1.4.4
1	X	<u>2.5.4</u>
		<u>1.5.4</u>
		<u>2.1.3</u> 3.4.5
		2.3.4
		<u>1.1.3</u>
	X	1.3.4
	X	2.4.3
		3.1.4 1.4.3
	Xxx	
	Xx	3.2.4
	Xx	
	X	2.1.2 2.2.3 3.4.4 2.5.3
	Xx	1.1.2 1.5.3
0	Xxxxx	1.2.3 2.3.3 <u>3.5.4</u>
	Xxxxxxxxx	
	Xxxxxxxxx	1.3.3
	Xxxxxxxxxxxx	
	Xxxxxxxxxxxx	<u>3.1.3</u>
	Xxxxxxxxxxxx	3.3.4
	Xxxxxxxxxxxx	2.5.2
	Xxxxxxxxxxxx	3.4.3
	Xxxxxxxxxxxx	1.5.2
	Xxxxxxxxxxxx	<u>2.2.2</u> 2.3.2
	Xxxxxxxxxxxx	1.3.2 <u>2.4.2</u>
	Xxxxxxxxxxxx	<u>1.2.2</u>
	Xxxxxxxxxxxx	3.1.2 3.2.3 <u>1.4.2</u> 3.5.3
	Xxxxx	<u>2.1.1</u>
-1	Xxxxx	
	Xx	1.1.1 3.3.3
	Xxxx	

	Xx	
	X	
	Xx	2.3.1
	Xx	2.2.1 1.3.1 2.4.1 <u>2.5.1</u>
	X	<u>1.5.1</u> 3.5.2
	X	1.2.1 1.4.1
	X	3.3.2
	X	<u>3.2.2</u>
	Xx	3.4.2
	Xx	
	X	<u>3.1.1</u>
-2		
		<u>3.3.1</u>
		3.5.1
		3.2.1 3.4.1

Выводы. По результатам проведенного анализа выяснилось, что все эксперты, участвующие в оценивании, отличаются по уровню строгости, используют шкалу для оценивания несогласованно. Строгость и снисходительность экспертов оказывают влияние на оценивание, например, если ответ одного респондента оценивают все строгие эксперты, оценка будет ниже, чем в ситуации, когда ответ оценивают строгие и снисходительные эксперты. Для обеспечения объективности оценивания необходимо привлекать от двух экспертов для оценивания каждого ответа на кейс. Эксперт должен быть инвариантен относительно респондентов и заданий, следует избегать также взаимовлияния экспертов. Анализ показал, что эксперты подвержены эффектам ореола, центральной тенденции, а также выставлению случайных оценок. С целью предупреждения и возможного уменьшения влияния данных эффектов на оценивание необходимо проводить обучающие семинары (тренинги) для экспертов.

Литература

1. Карданова Е.Ю. Математические модели многофасетного анализа / Е.Ю. Карданова // *Вопросы тестирования в образовании*. – 2004. – № 11. – С. 11–27.
2. Карданова Е.Ю. Применение многопараметрического анализа для исследования деятельности экспертов / Е.Ю. Карданова // *Вопросы тестирования в образовании*. – 2005. – № 14. – С. 6–31.
3. Карданова Е.Ю. Выравнивание показателей в случае экспертного оценивания заданий / Е.Ю. Карданова // *Известия Томского политехнического университета*. – 2007. – Т. 310. – № 3. – С. 233–237.
4. Cronbach L.J. Processes affecting scores on “understanding of others” and “assumed similarity” / L.J. Cronbach // *Psychological Bulletin*. – 1955. – No. 52. – P. 177–193.
5. Jones E. Evaluating Teacher Effectiveness Using Classroom Observations: A Rasch Analysis of the Rater Effects of Principals / E. Jones, C. Bergin // *Educational Assessment*. – 2019. – Vol. 24. – Is. 2. – P. 91–118.

6. Kneeland N. *That lenient tendency in rating* / N. Kneeland // *Personnel Journal*. – 1929. – No. 7. – P. 356–366.
7. Landy F.J. *The measurement of work performance: Methods, theory, and applications* / F.J. Landy, J.L. Farr. – San Diego: Academic Press, 1983.
8. Linacre J.M. *Construction of measures from many-facet data* / J.M. Linacre, B.D. Wright // *Journal of Applied Measurement*. – 2002. – Vol. 3. – Is. 4. – P. 486–512.
9. Myford C.M. *Detecting and Measuring Rater Effects Using Many-Facets Rasch Measurement (Part I)* / C.M. Myford, E.W. Wolfe // *Journal of Applied Measurement*. – 2003. – Vol. 4. – Is. 4. – P. 386–422.
10. Myford C.M. *Detecting and Measuring Rater Effects Using Many-Facets Rasch Measurement (Part II)* / C.M. Myford, E.W. Wolfe // *Journal of Applied Measurement*. – 2004. – Vol. 5. – Is. 2. – P. 189–227.
11. Saal F.E. *Rating the ratings: Assessing the psychometric quality of rating data* / F.E. Saal, R.G. Downey, M.A. Lahey // *Psychological Bulletin*. – 1980. – No. 88. – P. 413–428.

УДК 377

*О.А. Романова, старший преподаватель,
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»,
г. Москва, Россия*

ВНЕДРЕНИЕ ОБЩИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: СВЯЗЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК С ХАРАКТЕРИСТИКАМИ ПЕДАГОГОВ

***Аннотация. Проблема исследования.** Общие компетенции востребованы работодателями, и их предложение у выпускников среднего профессионального образования (СПО) является недостаточным. Особенно остро нехватка ощущается высокотехнологичными предприятиями, играющими ключевую роль в достижении стратегической цели развития Российской Федерации по построению технологического суверенитета. Кроме того, общие компетенции важны для перехода от учебы к работе, а их отсутствие связано с рисками попадания в категорию NEET (Not in Employment, Education or Training) – группу молодых людей, которые не работают, не учатся и не участвуют в профессиональной подготовке. Попадание в категорию NEET в дальнейшем зачастую ведет к жизненной неуспешности. Несмотря на важность общих компетенций, до сих пор остаются малоизученными массовые практики формирования общих компетенций в российских колледжах. Эту лауну в знаниях о результатах внедрения компетентностного подхода призвано заполнить настоящее исследование.*

***Цель исследования:** изучить массовые практики формирования общих компетенций в СПО и исследовать их связь с профессионально-биографическими характеристиками педагогов.*

***Методы исследования:** исследование выполнено на основе данных социального опроса преподавателей и мастеров производственного обучения, проведенного в 2021 г. в рамках «Мониторинга экономики образования» в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» (N = 4 890). Анализ данных включал использование методов статистического анализа данных – дескриптивной статистики и мультиномиальной регрессии.*

***Выводы и рекомендации.** Формирование общих компетенций (ОК) зачастую рассматривается педагогами СПО в качестве факультативной задачи, которая не требует отдельного целеполагания и планирования. Вероятность низкой вовлеченности в формирование ОК возрастает в зависимости от того, какую дисциплину реализует педагог. Так, нет статистически значимой связи между тем какую дисциплину преподает преподаватель и тем, формирование скольких ОК он целенаправленно внедрил в учебный процесс в том случае, когда*

речь идет об общественных и гуманитарных дисциплинах, а также производственном обучении и практике. Однако в случае с точными дисциплинами наблюдаются следующие статистически значимые закономерности:

1. Если педагог преподает математику, программирование, компьютерные технологии, то вероятность того, что он внедрит целенаправленное формирование только некоторых ОК в учебный процесс, на 23 % выше по сравнению с педагогами других дисциплин, а вероятность того, что он не внедрит целенаправленное формирование ни одной ОК, выше по сравнению с педагогами других дисциплин на 40 %.

2. Если педагог преподает естественные дисциплины, то вероятность того, что он не внедрит целенаправленное формирование ни одной ОК, выше на 34 % по сравнению с педагогами других дисциплин. При этом нет статистически значимой разницы между педагогами естественных и других дисциплин в том случае, когда речь идет о вероятности целенаправленного формирования всех ОК или только нескольких.

Результаты анализа свидетельствуют о том, что ни биографические (пол, возраст, населенный пункт), ни социально-экономические (административная должность, стаж работы) характеристики педагогов не являются значимыми предикторами для принятия педагогами решения о вовлеченности в целенаправленное формирование общих компетенций в учебном процессе. Таким образом, совершенствование формирования ОК в колледжах требует учета дисциплинарной специфики при организации методического сопровождения.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, общие компетенции, педагогические практики, педагоги СПО, кадровый потенциал СПО.

**O.A. Romanova, Senior Lecturer,
National Research University "Higher School of Economics",
Moscow, Russia**

EMBEDDING GENERAL COMPETENCIES IN VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING: RELATION OF PEDAGOGICAL PRACTICES WITH THE TEACHERS' CHARACTERISTICS

Abstract. Research problem. General competencies are in demand by employers and their supply among graduates of vocational education and training (VET) is insufficient. The shortage is especially acute for high-tech enterprises, which play a key role in achieving the strategic development goal of the Russian Federation to build the technological sovereignty. In addition, general competencies are important for the transition from study to work and the lack of them is associated with the risks of falling into the NEET category (Not in Employment, Education or Training) – a group of young people who do not work, do not study or do not participate in vocational training. Getting into the NEET category often leads to failure in life in the future. Despite the importance of general competencies, mass practices of developing general competencies in Russian VET schools still remain understudied. This paper aims to fill this gap.

Purpose of the study: to study the mass practices of developing general competencies in vocational education and to explore their connection with the professional and biographical characteristics of the VET teachers.

Research methods: the study was carried out on data from a social survey of the VET teachers and masters of industrial training in 2021, implemented as part of the Monitoring of the Economics of Education in National Research University Higher School of Economics (N= 4890). Data analysis included the use of statistical data analysis methods (descriptive statistics and multinomial regression).

Conclusions and recommendations. The formation of general competencies (GC) is often considered by VET teachers as an optional task that does not require separate goal setting and plan-

ning. The likelihood of low involvement in the formation of GC increases depending on what discipline the teacher implements. Thus, there is no statistically significant connection between what discipline the teacher teaches and the formation of how many GCs he purposefully introduced into the educational process when it comes to social and humanitarian disciplines, as well as industrial training and practice. However, in the case of STEM, the following statistically significant patterns are observed:

1. If a teacher teaches mathematics, programming, computer technology, then the likelihood that he will introduce the purposeful formation of only some GCs in the teaching percentage is 23 % higher compared to teachers of other disciplines, and the likelihood that he will not purposefully introduce the formation of any GC higher compared to teachers of other disciplines by 40 %.

2. If a teacher teaches natural disciplines, then the likelihood that he will not introduce the purposeful formation of any GC is 34 % higher compared to teachers of other disciplines. At the same time, there is no statistically significant difference between teachers of natural and other disciplines when it comes to the likelihood of purposeful formation of all GCs or just a few.

The results of the analysis indicate that neither the biographical (gender, age, locality) nor the socio-economic (administrative position, work experience) characteristics of teachers are significant predictors for teachers' decision to be involved in the purposeful formation of general competencies in the educational process. Thus, improving the formation of GC in VET schools requires taking into account disciplinary specifics when organizing methodological support.

Keywords: vocational education and training, general competencies, key competences, teaching practices, vocational teachers, vocational education personnel potential.

Введение. Общие компетенции востребованы работодателями, и их предложение у выпускников СПО является недостаточным (в топ-5 наиболее дефицитных навыков входит умение решать возникающие в работе проблемы (21–32 % работодателей указали на этот дефицит), способность работать самостоятельно (21–29 %), организаторские навыки, планирование своей работы (16–22 %)) [2]. Кроме того, известно, что общие компетенции важны для перехода от учебы к работе, а их отсутствие связано с рисками попадания в категорию NEET (Not in Employment, Education or Training) – группу молодых людей, которые не работают, не учатся и не участвуют в профессиональной подготовке [4], что ведет в дальнейшем к неуспешности в жизни.

Формирование ОК в СПО является неотъемлемой частью внедрения компетентностного подхода в 2008–2010 гг. В рамках реформы в российскую компетентностную модель был заложен принцип единства формирования общих и профессиональных компетенций студентов, призванный обеспечить благополучие и долгосрочную конкурентоспособность выпускников на рынке труда [1]. Вместе с тем если в школьном и высшем образовании повестка формирования общих компетенций активно обсуждается как в российской, так и в зарубежной академической и экспертной литературе [3, 5, 6, 9, 10, 11, 12], то подобные обсуждения (и особенно эмпирические исследования) в сфере СПО ограничены, как минимум в российском контексте [7, 8]. В особенности слабо изучена вариативность практик педагогов по формированию ОК и предикторам возникновения той или иной педагогической практики. В силу этого, настоящей работе ставятся задачи изучить вариативность в части формирования общих компетенций в российских колледжах, а также исследовать связь между биографическими, социально-экономическими характеристиками педагогов и выбором тех или иных подходов к формированию общих компетенций.

Обзор литературы. Несмотря на то, что с момента введения общих компетенций (ОК) прошло более десяти лет, в опубликованных исследованиях нет данных о том, насколько успешно внедрение было произведено в массовую педагогическую практику. Проблему при этом составляют и сложность сбора чувствительных данных, и слабая проработанность того, что считать проблемным, так как рамочный характер федеральных государственных стандартов третьего и последующих поколений открывает широкое пространство для толкований в части приемлемой интеграции ОК в учебный процесс [1].

Вместе с тем в международной литературе выделяется три возможные модели интеграции ОК в учебный процесс [9, 10, 12]:

1. Полная интеграция – неявное обучение, при котором общие компетенции полностью интегрируются в существующие учебные дисциплины. В этой модели не используется отдельные методы оценивания ОК.

2. Явная интеграция – общие компетенции встраиваются в содержание дисциплин как отдельные цели образования, которые оцениваются явным образом.

3. Концентрированная интеграция – общие компетенции формируются в рамках отдельных учебных курсов и оцениваются отдельно от других образовательных результатов.

Явная интеграция связана с концепцией явного обучения, означающей построение образовательного процесса с помощью серии поддержек, направляющих студентов в рамках их зоны ближайшего развития до тех пор, пока они не достигнут поставленной цели. Педагог в рамках этой методики должен обязательно обосновать цель обучения, привести ясные разъяснения по ее достижению и в идеале продемонстрировать ожидаемый результат. Таким образом, обучение становится целенаправленным и явным для студентов, что позволяет им осознанно работать над формированием компетенции.

В предшествующих исследованиях формулировалась идея о том, что наиболее эффективным является явная интеграция. Это обусловлено тем, что при неявной интеграции ОК развиваются опосредованно и студенты не вовлечены в ее формирование осознанно. Концентрированная же интеграция приводит к обособлению компетенции от других образовательных результатов и требует дополнительных временных затрат.

При условии, что некоторые компетенции предполагают специфическую знаниевую компоненту (например, предпринимательская компетенция), была сформулирована идея о том, что концентрированная интеграция также может рассматриваться в качестве сравнительно эффективной, хотя и сопряженной с дополнительными издержками. При этом действительно важной характеристикой, отвечающей за эффективность педагогических практик, является их целенаправленность и явность для всех участников образовательного процесса. Эта идея соотносится с тем, что целенаправленность – базовый дидактический принцип, реализуемый в образовании обучающихся разных возрастных групп. Данные предположения получили подтверждение на эмпирических данных в России [13].

Однако остается слабо изученным вопрос о том, какие характеристики педагогов связаны с вероятностью планируемого целенаправленного внедрения формирования общих компетенций студентов в свою работу. Настоящая работа призвана заполнить данную лауну.

Методология и данные. Исследование выполнено на основе данных социологического опроса преподавателей и мастеров производственного обучения, проведенного в 2021 г. в рамках «Мониторинга экономики образования». Выборка педагогов составила 4 890 человек. Опрос проводился методом самозаполнения электронной анкеты (САWI). Расчет квот и отбор профессиональных образовательных организаций осуществлялся по ряду признаков: форма собственности образовательной организации (частная или бюджетная), географические признаки (федеральный округ, населенный пункт), должность (преподаватель или мастер производственного обучения). Квоты по вышеуказанным признакам рассчитывались пропорционально соответствующим данным федерального статистического наблюдения из формы СПО-1 2019 г.

С целью смягчения социальной желательности при ответе на вопрос о внедрении ОК в учебный процесс преподавателям СПО задавались три вопроса по проблемным индикаторам: о количестве целенаправленно формируемых ОК, практиках оценивания ОК и информировании студентов о проведенном оценивании. Полученные количественные данные анализировались посредством описательной статистики, а также мультиномиальной регрессии.

Результаты анализа. Согласно полученным результатам, около 16 % педагогов не формируют целенаправленно ни одну из общих компетенций и 41,5 % реализуют целенаправленно только некоторых из них (табл. 1). О целенаправленной интеграции всего перечня ОК сообщили 42,2 % респондентов этой группы.

Таблица 1

Интеграция целенаправленного формирования общих компетенций в учебный процесс, % от преподавателей и мастеров производственного обучения, 2021 г. (вопрос «Как вы формировали общие компетенции ваших студентов?») (отметьте один ответ))

Формулировка варианта ответа	Название группы по количеству заявленной интеграции ОК в учебный процесс для регрессионного анализа	Количество наблюдений, <i>N</i>	%
Целенаправленно планировал(а) и реализовывал(а) образовательные активности для формирования каждой из общих компетенций	Все	2 066	42,2
Целенаправленно планировал(а) и реализовывал(а) образовательные активности для формирования некоторых общих компетенций, в то время как ставшиеся формировались в процессе	Некоторые	2 030	41,5

обучения по моему основному учебному курсу			
Не планировал(а) отдельные образовательные активности для формирования общих компетенций, формировал(а) их в процессе обучения по моему основному учебному курсу	Никакие	794	16,2
Всего		4 890	100,0

Что касается оценивания, то лишь 2,6 % опрошенных педагогов сообщили о том, что не оценивали общие компетенции (табл. 2). Вместе с тем следует отметить высокую долю (55,6 %) тех, кто оценивает ОК во время занятий на основе собственных суждений без использования каких-либо оценочных рубрик. Этот ответ закладывался в опросник как компромиссный в части правдивого отражения реальной ситуации вместе со смягчением указания на то, что никаких контрольно-оценочных инструментов не разрабатывается и оценивание носит скорее ситуативный характер. Распространенность такого подхода сигнализирует о том, что оценивание ОК зачастую никак не регламентировано и производится на субъективно-бытовом уровне.

Таблица 2

**Формы оценивания общих компетенций на программах среднего профессионального образования, % от ответивших педагогов, 2021 г.
(вопрос «Как вы оценивали общие компетенции своих студентов?
(отметьте все подходящие ответы))**

Во время занятий на основе собственных суждений	55,6
Во время занятий по заранее составленным оценочным рубрикам	39,5
С помощью тестирования	47,8
С помощью индивидуальных портфолио студентов	29,7
Никак не оценивал(а) общие компетенции	2,6

Далее была произведена проверка гипотез:

- о наличии дисциплинарной специфики в принятиях решений о внедрении ОК;
- о большей социальной желательности педагогов в ответах педагогов, совмещающих преподавание с административной работой в колледже;
- о наличии связей между базовыми демографическими характеристиками и принятием решений о внедрении ОК педагогами.

Первое предположение призвано проверить допущения о дисциплинарной специфике, наследуемой из системы СПО до внедрения компетентностного подхода, два других – лучше понять закономерности, предопределяющие характер формирования ОК в массовой практике.

Для проверки гипотез использовались результаты ответа на вопрос о том, сколько общих компетенций педагоги целенаправленно интегрировали в учебный процесс. Данные о вариативности по этой переменной в разрезе дисциплин представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Интеграция целенаправленного формирования общих компетенций
в учебный процесс в разрезе дисциплин, % от преподавателей
и мастеров производственного обучения, 2020 г.**

	Все ОК	Некоторые ОК	Ни одной ОК
Общественные дисциплины (экономика, право, менеджмент, социология и т. д.), кроме педагогики	44	41,6	14,4
Гуманитарные дисциплины (философия, филология, русский язык, иностранный язык, история, литература и т. д.)	41,2	42,8	16
Математика, программирование, компьютерные технологии	38,4	42,6	19
Естественные дисциплины (физика, химия, биология, география и т. д.)	38,7	41,9	19,4
Технические дисциплины (строительство, связь, технологии производства и т. д.)	40,7	42,6	16,7
Производственное обучение, практика	42,5	42	15,4

Проверка неслучайности в распределении педагогов на доли по тому, какое количество ОК внедряют педагоги разных курсов и дисциплин, производилась посредством мультиномиальной логистической регрессии (табл. 4).

Таблица 4

**Моделирование связи между количеством ОК,
целенаправленно интегрированных в образовательный процесс,
и дисциплинами разных профилей,
мультиномиальная логистическая регрессия**

Референтная группа «1» (все ОК формируются целенаправленно)	Референтная группа «2» (некоторые ОК формируются целенаправленно)	Референтная группа «3» (никакие ОК не формируются целенаправленно)
1. Общественные дисциплины (экономика, право, менеджмент, социология и т. д.), кроме педагогики	0.01579627 (0.08681214) 1.0159217	-0.11399591 (0.12037106) 0.8922616
2. Гуманитарные дисциплины (философия, филология, русский язык, иностранный язык, история, литература и т. д.)	0.1650606 (0.1064848) 1.179465	0.1308357 (0.1437959) 1.139780
3. Математика, программирование, компьютерные технологии	0.2123785** (0.09297795) 1.236616	0.3382626*** (0.11933437) 1.402509
4. Естественные дисциплины (физика, химия, биология, география и т. д.)	0.1529446 (0.1186762) 1.165260	0.2987580** (0.1495839) 1.348183

5. Технические дисциплины (строительство, связь, технологии производства и т. д.)	0.1474648* (0.07627498) 1.158893	0.1557190 (0.10163006) 1.168498
6. Производственное обучение, практика	0.06780927 (0.06879474) 1.0701612	-0.01993098 (0.09259187) 0.9802663
<i>N</i>	4 890	4 890

Примечание: 1) *** – уровень статистической значимости 1 %, ** – уровень статистической значимости 5 %, * – уровень статистической значимости 10 %; 2) в скобках указаны стандартные ошибки; 3) жирным шрифтом выделены относительные риски (relative risk ratio).

Полученные результаты не однородны. Так, нет статистически значимой связи между тем какую дисциплину преподает преподаватель и тем, формирование скольких ОК он целенаправленно внедрил в учебный процесс в том случае, когда речь идет об общественных и гуманитарных дисциплинах, а также производственном обучении и практике. Однако в случае с точными дисциплинами наблюдаются следующие статистически значимые закономерности:

1. Если педагог преподает математику, программирование, компьютерные технологии, то вероятность того, что он внедрит целенаправленное формирование только некоторых ОК в учебный процесс, на 23 % выше по сравнению с педагогами других дисциплин, а вероятность того, что он не внедрит целенаправленное формирование ни одной ОК, выше по сравнению с педагогами других дисциплин на 40 %.

2. Если педагог преподает естественные дисциплины, то вероятность того, что он не внедрит целенаправленное формирование ни одной ОК, выше на 34 % по сравнению с педагогами других дисциплин. При этом нет статистически значимой разницы между педагогами естественных и других дисциплин в том случае, когда речь идет о вероятности целенаправленного формирования всех ОК или только нескольких.

Что касается педагогов, преподающих технические дисциплины, то они имеют большую вероятность попадания в группу частичного внедрения ОК в учебный процесс по сравнению с другими педагогами (вероятность такого типа внедрения для этой группы педагогов выше на 15 % на 10%-ном уровне значимости).

В таблице 5 представлена описательная статистика по ряду биографических и социально-экономических характеристик педагогов, принявших участие в опросе. Средний возраст по выборке составил 45 лет, а стаж работы на текущем рабочем месте – 13 лет. Большинство (82 %) респондентов – женщины.

Моделирование связи между принятием педагогами решений о целенаправленном внедрении ОК, биографическими и социально-экономическими характеристиками представлено в табл. 6.

Таблица 5

Описательная статистика биографических характеристик педагогов и факта совмещения ими преподавания с административной работой в разрезе заявленных практик интеграции общих компетенций в учебный процесс, %

	Всего/среднее	Все ОК	Некоторые ОК	Ни одной ОК
Возраст (полных лет)	45,17	44,81655	45,16059	46,13602
Стаж работы на текущем рабочем месте (в годах)	13,01	12,91094	13,06108	13,16247
Пол (мужской)	18,4	39,5	42,0	18,5
Пол (женский)	81,6	42,9	41,4	15,7
Административная работа в данной образовательной организации	11	42,9	42,9	14,2
Размер населенного пункта (человек)				
Более 1 млн	19,5	41,8	41,6	16,6
От 100 тыс. до 1 млн	34,3	43,6	40,7	15,8
Менее 100 тыс.	38	42,4	41,8	15,7
Село	8,2	37	43,2	19,9

Таблица 6

Моделирование связи между количеством ОК, целенаправленно интегрированных в образовательный процесс, биографическими характеристиками педагогов, факта совмещения ими преподавания с административной работой и населенным пунктом (референтная группа – населенный пункт с населением 1 млн человек и более), мультиномиальная логистическая регрессия

Референтная группа «1» (все ОК формируются целенаправленно)	Возраст	Пол	Административная работа в этой образовательной организации
Некоторые ОК	0,002910643 (0,002806103)	-0,09796852 (0,08167808)	0,02561166 (0,09908001)
Ни одной ОК	0,010643342 (0,003735303)	-0,24933141 (0,10515650)	-0,14809210 (0,13971573)
Референтная группа «1» (все ОК формируются целенаправленно)	От 100 тыс. до 1 млн	Менее 100 тыс.	Село
Некоторые ОК	-0,06300688 (0,08866419)	-0,009064614 (0,08167808)	0,1601631 (0,1322257)
Ни одной ОК	-0,09078313 (0,11829160)	-0,066435619 (0,11631353)	0,3043480 (0,1674734)

Примечание: 1) *** – уровень статистической значимости 1 %, ** – уровень статистической значимости 5 %, * – уровень статистической значимости 10 %; 2) в скобках указаны стандартные ошибки.

Согласно полученным результатам, ни один из проверяемых предикторов не обладает статистически значимой связью с заявленным количеством целенаправленно формируемых ОК. При замене возраста на стаж также не выявлено статистически значимых корреляций в отношении заявленного количества формируемых ОК.

Заключение. Данные настоящего исследования позволяют утверждать, что как минимум частично вариативность практик во внедрении целенаправленного формирования ОК в учебном процессе связана с особенностями принятия решений преподавателями разных дисциплин. Преподаватели математических и естественных дисциплин реже целенаправленно интегрируют формирование ОК в свою работу. Преподаватели же гуманитарных и общественных дисциплин, а также педагоги, ответственные за практики, составляют усредненную картину, не имея выраженных различий между собой. С одной стороны, такие данные могут расцениваться в качестве свидетельства наличия определенной институциональной «колеи», которую педагоги СПО продолжают воспроизводить, несмотря на внедрение компетентного подхода. С другой стороны, они указывают на необходимость учета дисциплинарной специфики при разработке методического формирования общих компетенций в российских колледжах.

Вместе с тем ни биографические характеристики педагогов (пол, возраст, населенный пункт), ни социально-экономические (административная должность, стаж работы) не являются значимыми предикторами для принятия педагогами решения о вовлеченности в целенаправленное формирование общих компетенций в учебном процессе. Это указывает на отсутствие необходимости разработки диверсифицированных программ дополнительного профессионального образовательного образования по обучению формированию ОК на основе отдельных характеристик педагогов, за исключением их принадлежности к той или иной группе учебных дисциплин.

Литература

1. Блинов В.И. Концептуальные основы разработки федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения / В.И. Блинов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2007. – С. 23–24.
2. Бондаренко Н.В. Анализ взаимодействия системы среднего профессионального образования и работодателей высокотехнологичных секторов экономики / Н.В. Бондаренко // Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень № 2 (122). – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – 52 с.
3. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зишла, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. – М.: Издательским дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
4. Зудина А.А. Некогнитивные навыки молодежи NEET в России / А.А. Зудина // Вопросы образования. – 2022. – № 4. – С. 154–183.
5. Корешникова Ю.Н. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов / Ю.Н. Корешникова, Е.А. Авдеева // Вопросы образования. – 2022. – № 3. – С. 36–66.
6. Универсальные компетенции в российских университетах / Ю.Н. Корешникова, Т.В. Пащенко, П.О. Крайнова и др.; под общ. ред. Т.В. Пащенко. – М.: Эгитас, 2023.

7. Сидорова Ю.В. Формирование общих и профессиональных компетенций студентов в учреждении среднего профессионального образования / Ю.В. Сидорова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-obshchih-i-professionalnyh-kompetentsiy-studentov-v-uchrezhdenii-srednego-professionalnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 14.04.2024).

8. Ярвилянина Е.В. Образовательная среда колледжа как пространство формирования общих компетенций студентов / Е.В. Ярвилянина // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – № 4 (32). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatel'naya-sreda-kolledzha-kak-prostranstvo-formirovaniya-obshchih-kompetentsiy-studentov/> (дата обращения: 14.04.2024).

9. Chadha D. Teaching transferable skills to undergraduate engineering students: Recognizing the value of embedded and bolt-on approaches / D. Chadha // International Journal of Engineering Education. – 2006. – Vol. 22. – Is. 1. – P. 116–122.

10. Cranmer S. Enhancing graduate employability: Best intentions and mixed outcomes / S. Cranmer // Studies in Higher Education. – 2006. – Vol. 31. – Is. 2. – P. 169–184.

11. Durlak J.A. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions / J.A. Durlak, R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki et al. // Child Development. – 2011. – Vol. 82. – Is. 1. – P. 405–432.

12. Fraser C. Overt and covert: Strategies for building employability skills of vocational education graduates / C. Fraser, G. Duignan, D. Stewart et al. // Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability. – 2019. – Vol. 10. – Is. 1. – P. 157–172.

13. Romanova O. Embedding employability skills in vocational education and training: What works best for students' self-evaluation and aspirations? / O. Romanova // Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability. – 2022. – Vol. 13. – Is. 1. – P. 20–36.

УДК 378

**Е.Н. Ряполова, аспирант,
Воронежский государственный педагогический университет,
г. Воронеж, Россия**

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ОПИСАНИЯ МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ К ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассматривается моделирование процесса формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов. Для достижения цели исследования разработана модель и выявлены педагогические условия формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов. Методы исследования: анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы, обобщение зарубежного и отечественного педагогического опыта. Результаты исследования могут быть использованы для экспериментальной проверки модели и педагогических условий формирования профессиональной готовности к индивидуализации у будущих педагогов средствами электронного тренажера.

Ключевые слова: индивидуализация, профессиональное образование, образовательный процесс, педагог, моделирование, профессиональная компетентность, персонализация.

PEDAGOGICAL MODELING AS A MEANS OF DESCRIBING THE MECHANISM OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS FOR INDIVIDUALIZATION OF LEARNING AMONG FUTURE TEACHERS

***Abstract.** The article considers the modeling of the process of formation of professional readiness for individualization of education among future teachers. To achieve the purpose of the study, a model has been developed and pedagogical conditions for the formation of professional readiness for individualization of learning among future teachers have been identified. Research methods: analysis of domestic and foreign psychological and pedagogical literature, generalization of foreign and domestic pedagogical experience. The results of the study can be used for experimental verification of the model and pedagogical conditions for the formation of professional readiness for individualization in future teachers by means of an electronic simulator.*

***Keywords:** individualization, professional education, educational process, teacher, modeling, professional competence, personalization.*

В настоящее время в обществе наблюдается тенденция к увеличению ответственности человека за собственную жизнь в общественном и профессиональном смысле. От способности использовать личные возможности, проявлять гибкость и находчивость в решении различных задач зависит не только успешность в социальной, но и профессиональной деятельности. Реализация обозначенной траектории прежде всего характеризуется увеличением внимания к становлению личности с учетом ее возможностей, особенностей и потребностей. Стремление удовлетворить сложившейся потребности социума приводит к необходимости внесения изменений в процесс обучения на всех уровнях [11]. В первую очередь это обозначает необходимость во внесении существенных количественных и качественных изменений в систему школьного образования с учетом реализации принципа индивидуализации обучения. Одновременно трансформации подвергается и система профессионального педагогического образования, так как пересмотр требований к модели современного ученика влечет за собой предъявление соответствующих актуальных требований к личности педагога. Как справедливо отмечает Б.С. Гершунский, «любые преобразования, реформы и инновации, если они претендуют на успешную реализацию и реальную поддержку в сфере образования, должны начинаться с системы опережающего эти реформы и инновации педагогического образования, с подготовки будущих педагогов» [4].

Актуальность обозначенного вопроса обосновывается рядом исследований, которые проведены О.И. Вагановой [1], В.А. Варламовой [2], И.В. Субботиной [10], Л.А. Филимонюк [12] и др., и находит отражение в деятельности Министерства просвещения Российской Федерации и Правительства Российской Федерации, которые реализуют ряд программ и пакетов программных докумен-

тов, направленных на развитие профессионального педагогического образования, – это государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» (постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642) [8], создание государственной информационной системы «Современная цифровая образовательная среда» (постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2020 г. № 1836) [7], методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)» (письмо Министерства просвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации») [6], «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.» (распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р) [9], концепция проекта «Школа Минпросвещения России» [3] и т. д.

В педагогических исследованиях широкое применение нашел метод моделирования, который позволяет описать сложные педагогические процессы с помощью сконструированной модели, детально их изучить и перенести полученный результат на практическую деятельность исследователя [5].

Модель формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов определена использованием системного (А.Н. Аверьянов, Б.Г. Ананьев, В.А. Якунин, Э.Г. Юдин и др.), аксиологического (А.М. Булынин, Б.С. Брушлинский, В.А. Сластенин, П.Б. Щедровицкий и др.), личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, Л.С. Выготский, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.), деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков и др.) и компетентностного подходов (А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Д.А. Иванов, А.К. Маркова, А.В. Хуторской и др.).

Использование системного подхода для исследования формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов позволило представить данный процесс как некоторую систему, определить ее структурные элементы, выявить отношения между ними, т. е. между самими субъектами, целями, задачами, содержанием, педагогическими принципами и условиями, основными этапами и прогнозируемым результатом.

Применение аксиологического подхода дало возможность рассмотреть индивидуализацию обучения как систему устойчивых взглядов и ценностных ориентаций обучающегося.

Основные положения личностно-ориентированного подхода позволили нам изучить формирование профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов в контексте их профессионально-личностного развития.

Применение деятельностного подхода представилось нам целесообразным в связи с тем, что человек, активно включаясь в преобразовательные процессы, помимо выполнения поставленной задачи, изменяет и свое внутреннее состояние, обогащает свою личность. Таким образом, освоение деятельности является

условием качественного изменения уровня профессиональной готовности будущих педагогов.

Компетентностный подход был использован нами для определения целей, задач, содержания, принципов, технологий формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения, рассматриваемой нами как важная компетенция, которую целесообразно развивать в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Опыт индивидуализации обучения будет впоследствии использоваться ими в собственной педагогической практике.

Процесс организации модели формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов предполагает использование следующих психолого-педагогических принципов: структурной целостности, саморазвития и рефлексии, субъектности самореализации, сознательности и активности, сотрудничества. Обозначенные принципы выступают теоретическим основанием модели формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов.

Формирование профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов предполагает единство мотивационно-ценностного, когнитивного, креативно-деятельностного, личностного, рефлексивного компонентов в совокупности качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных функций. Уровнями формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов являются: креативный, продуктивный, репродуктивный.

Показателями функционирования критерия мотивационно-ценностного компонента могут выступать: ценностное отношение к профессиональному образованию; мотивы к формированию профессиональной готовности к индивидуализации; стремление к профессиональному самосовершенствованию в области формирования профессионально-значимых компетенций.

Показателями сформированности критерия когнитивного компонента являются: глубина знаний по организации индивидуализации обучения; готовность к их пополнению в течение всей профессиональной деятельности; владение навыками организации собственной самостоятельной работы, отбор условий повышения эффективности самостоятельной работы.

Показателями сформированности критерия креативно-деятельностного компонента выступают: развитие интеллектуальных и физических возможностей, волевых качеств и творческих способностей в деятельности по решению каких-либо обозначенных проблем; овладение конструктивно-проектировочными умениями и навыками; способность их применения для решения образовательных и профессиональных задач.

Показателями сформированности критерия личностного компонента являются: мотивация к профессиональному развитию и самообразованию в рамках профессиональной деятельности по организации индивидуализации обучения; уровень развитости профессионального интеллекта; принятие и субъективация профессиональных ценностей, норм и правил.

Показателями сформированности критерия рефлексивного компонента выступают: осознание себя педагогом, ориентированным на процесс организации индивидуализации обучения подопечных; сформированность навыков самоанализа собственной педагогической деятельности по планированию и организации индивидуализации обучения; сформированность навыков самоконтроля и самооценки опыта применения индивидуализации обучения.

Нами разработана модель формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов, включающая следующие блоки: методологический, содержательный, процессуальный, результативный. Эффективным инструментом реализации модели формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов является программа электронного тренажера.

Выявлены основные педагогические условия формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения у будущих педагогов: профессионализация понимания ценности образования; включение студента в контекст профессиональной деятельности; формирование субъектной позиции студента в процессе обучения; смена роли преподавателя от информационной и дисциплинирующей на координационную и консультирующую; внедрение в процесс обучения программы электронного тренажера как способа обеспечения включенности каждого обучающегося в профессиональную деятельность.

Реализация модели формирования профессиональной готовности к индивидуализации обучения позволит осуществить процесс подготовки будущих педагогов, которые будут обладать одной из значимых компетенций – профессиональной готовностью к индивидуализации обучения. По нашему мнению, данная компетенция поможет педагогу в формировании личности обучающегося, отвечающей новым социальным и экономическим вызовам общества.

Литература

1. Ваганова О.И. *Технология индивидуализации обучения* / О.И. Ваганова, Е.С. Павлова, О.Г. Шагалова и др. // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2020. – № 2 (31). – С. 208–211.
2. Варламова В.А. *Индивидуализация и персонализация в современном образовании* / В.А. Варламова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2020. – № 68-2. – С. 50–53.
3. *Концепция проекта «Школа Минпросвещения России»*. – URL: <https://iuonas.direct.quickconnect.to:60024/sharing/CRm54ssy9/> (дата обращения: 15.03.2024).
4. Коняева Е.А. *Готовность будущих педагогов профессионального обучения к применению современных образовательных технологий* / Е.А. Коняева, А.С. Коняев // *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. – 2013. – № 12. – С. 35–45.
5. Краевский В.В. *Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений* / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
6. *Письмо Министерства Просвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»))*. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения: 15.03.2024).

7. Постановление Правительства Российской Федерации от 16 ноября 2020 г. № 1836 «О государственной информационной системе “Современная цифровая образовательная среда”». – URL: <http://government.ru/docs/all/130930/> (дата обращения: 15.03.2024).

8. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования”». – URL: <https://docs.cntd.ru/document/556183093/> (дата обращения: 15.03.2024).

9. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. №1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». – URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 15.03.2024).

10. Субботина И.В. Индивидуализация обучения в вузе как условие готовности студентов к профессионально-личностному саморазвитию / И.В. Субботина // Вестник Вологодского государственного университета. Серия: Гуманитарные, общественные, педагогические науки. – 2017. – № 3 (6). – С. 65–67.

11. Система высшего профессионального образования: актуальные проблемы и пути их решения / В.В. Белоножкин, А.В. Белошицкий, И.Ф. Бережная и др.; науч. ред. И.Ф. Бережная. – Воронеж: Научная книга, 2018. – 283 с.

12. Филимонюк Л.А. Индивидуализация профессиональной подготовки будущих педагогов / Л.А. Филимонюк // Альманах современной науки и образования. – 2010. – № 2-1. – С. 114–116.

УДК 37.015.323

*К.И. Сайкина, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗРАБОТКИ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ МАРШРУТОВ ДЛЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ЛИНГВИСТИЧЕСКИ ОДАРЕННЫМИ СТАРШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются возможности разработки индивидуальных маршрутов для психолого-педагогического взаимодействия с лингвистически одаренными старшими школьниками как оптимальный вариант для индивидуализации процесса обучения, который дает возможность реализации права обучающегося на выбор содержания обучения и видов деятельности. **Проблема исследования** связана с разрешением противоречий между отсутствием единой системы работы с одаренными детьми в Российской Федерации и необходимостью специализированного подхода к лингвистически одаренным старшим школьникам. Целью исследования является изучение возможностей разработки индивидуальных маршрутов для эффективного психолого-педагогического взаимодействия с лингвистически одаренными старшими школьниками. **Методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация материалов по проблеме исследования, обобщение результатов. Работа акцентирует внимание не только на особенностях лингвистически одаренных старших школьников, но и на роли педагога-психолога в организации работы с лингвистически одаренными старшими школьниками, качествах, необходимых педагогу-психологу для работы с одаренными школьниками. Особое внимание уделяется концепции индивидуального образовательного маршрута, предложенной Н.А. Будаевой, которая подразумевает предоставление учащимся право выбора, разработки и реализации образовательной программы совместно с педагогом. **Выводы и рекомендации.** В долгосрочной перспективе индивидуаль-

ный маршрут поможет в определении оптимальных внутренних и внешних условий адаптации старших школьников с признаками лингвистической одаренности к среде, прогнозирования социальной успешности, развития конкурентоспособности и планирования будущего.

Ключевые слова: индивидуальный маршрут, одаренность, лингвистическая одаренность, старший школьный возраст, личностно-ориентированный подход, педагог-психолог.

*K.I. Saikina, Assistant
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

POSSIBILITIES OF DEVELOPING INDIVIDUAL ROUTES FOR PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL INTERACTION WITH LINGUISTICALLY GIFTED HIGH SCHOOL CHILDREN

Abstract. *This article discusses the possibilities of developing individual routes for psychological and pedagogical interaction with linguistically gifted high school students as the best option for individualizing the learning process, which makes it possible to realize the student's right to choose the content of training and types of activities. **The research problem** is related to resolving the contradictions between the lack of a unified system of work with gifted children in the Russian Federation and the need for a specialized approach to linguistically gifted senior schoolchildren. The purpose of the study is to study the possibilities of developing individual routes for effective psychological and pedagogical interaction with linguistically gifted high school students. **Research methods:** analysis of scientific literature, systematization of materials on the research problem, generalization of results. The work focuses not only on the characteristics of linguistically gifted senior schoolchildren, but also on the role of the educational psychologist in organizing work with linguistically gifted senior schoolchildren, the qualities necessary for a teacher-psychologist to work with gifted schoolchildren. Particular attention is paid to the concept of an individual educational route proposed by N.A. Budaeva, which implies giving students the right to choose, develop and implement an educational program together with a teacher. **Conclusions and recommendations.** In the long term, an individual route will help in determining the optimal internal and external conditions for the adaptation of older schoolchildren with signs of linguistic giftedness to the environment, predicting social success, developing competitiveness and planning the future.*

Keywords: *individual route, giftedness, linguistic giftedness, high school age, person-centered approach, educational psychologist.*

Введение. В настоящее время тема выявления, сопровождения, поддержки и дальнейшего мониторинга развития одаренных детей является одной из приоритетных задач в области образования, утвержденной постановлением правительства Российской Федерации. На реализацию данной задачи направлена работа специальных организаций, профессионалов в области одаренности, педагогов и психологов, которые создают специальные ресурсы, фонды, организуют различные мероприятия, начиная от олимпиад, конференций, соревнований и творческих конкурсов, заканчивая грантами и профильными сменами в образовательных центрах и лагерях.

Также одним из ключевых аспектов в реализации поставленной задачи является взаимодействие педагога-психолога со школьниками с признаками одаренности в образовательных организациях. По мнению Н.С. Лейтеса, одаренность проявляется в процессе обучения и воспитания [8, с. 11]. Таким образом,

важным становится определение возможностей психолого-педагогического взаимодействия с одаренными школьниками.

Рассматривая феномен одаренности, мы в данной статье опираемся на Рабочую концепцию одаренности, где этот феномен трактуется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [10, с. 8]. Если говорить о лингвистической одаренности, то незаурядным результатом будет являться высокий уровень владения как минимум одним языком кроме родного [9, с. 41].

Теоретический анализ литературы. Прежде чем говорить об особенностях развития и проявления лингвистической одаренности в старшем школьном возрасте, который, по классификации Д.Б. Эльконина, охватывает промежуток от 14–15 до 17–18 лет, важно отметить общие изменения, характерные для данного возраста.

На основе работ известных психологов и педагогов, таких как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Л.И. Божович, И.С. Кон и др., удалось выделить следующие ключевые аспекты развития в старшем школьном возрасте: в психосоциальной сфере происходит становление Я-концепции и самосознания, изменения в сфере общения, нормализация общего эмоционального состояния; также изменения происходят в когнитивной сфере: мышление ставится критическим, системным, увеличивается объем памяти и внимания, а также характер процессов запоминания, совершенствуются уже сформировавшиеся умственные способности, т. е. происходят качественные изменения в психике, происходит формирование индивидуального стиля умственной деятельности.

Лингвистические, или языковые, способности рассматриваются как вид специальной одаренности, проявляющейся в отдельных видах деятельности. Говоря о особенностях развития старших школьников в контексте лингвистической одаренности, стоит обратить внимание на определение М.В. Румянцевой, которое основано на проявлении более высоких способностей к процессам мышления на иностранном языке, активного интереса к теории и истории языка, креативности в общении на иностранном языке, а также к устойчивой мотивации к изучению языка [11, с. 58].

Таким образом, при рассмотрении особенностей развития старших школьников в контексте лингвистической одаренности важно обратить внимание на развитие сущностных сфер: интеллектуальной, мотивационной, эмоциональной, волевой, сферы саморегуляции и предметно-практической [4]. Особенно, по мнению М.К. Кабардова, следует обратить внимание на интеллектуальную сферу [5]. Следовательно, обучение и развитие одаренных школьников имеет свои особенности, так как использование стандартных методов может быть недостаточно эффективным. Проблемы в организации работы с одаренными детьми чаще всего заключаются в необходимости создания специальных условий, программ, использовании индивидуального подхода.

Цель исследования: изучение возможностей разработки индивидуальных маршрутов для эффективного психолого-педагогического взаимодействия с лингвистически одаренными старшими школьниками.

Методы и методики исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение.

Проблема индивидуализации обучения и развития наиболее ярко отражена в работах отечественных психологов, таких как А.И. Савенков и Д.Б. Богоявленская, которые рассматривают различные формы обучения и развития одаренных детей в разных образовательных структурах. Работа по индивидуальному плану или составление индивидуальных программ обучения рассматриваются, как действенный, но в то же время достаточно сложный в организации из-за отсутствия единой структуры работы во всех областях развития [10, с. 11].

Взгляды на понимание сущности индивидуализации во второй половине XX в. изменялись от организации самостоятельной работы обучающихся, сочетания классной, групповой и индивидуальной работы, углубленного изучения отдельных предметов к переходу в конце XX в. к личностно-ориентированному подходу [1, с. 85].

Личностно-ориентированный подход рассматривался многими учеными с разных точек зрения, для нас наиболее близким по содержанию оказался подход И.С. Якиманской, который подразумевает создание таких педагогических условий, которые позволят формировать и развивать индивидуальность в процессе образования. Данный подход опирается на понимание того, что каждый ребенок от рождения является личностью, которая не может быть сформирована в школе, также важным является осознание наличия у каждого ребенка неповторимых характеристик и понимание, что одной из основных задач, стоящих перед образовательным учреждением, является воспитание личности, создание условий для ее развития. Реализация личностно-ориентированного подхода становится возможной при предоставлении обучающимся возможности основываться на своем субъектном опыте, что позволит выработать свой индивидуальный умственный стиль работы для более эффективного обучения и развития [18, с. 9].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что для достижения наиболее эффективного развития лингвистически одаренных старших школьников критически важна индивидуализация обучения, которая может быть реализована через разработку индивидуальных маршрутов.

Наиболее разработанной является концепция создания индивидуального маршрута Н.А. Будаевой. Основывающаяся на личностно-ориентированном подходе данная концепция призвана обеспечить более эффективное взаимодействие с одаренными школьниками и способствовать их полноценному развитию [2].

Формирование индивидуального маршрута, по мнению Н.А. Будаевой, происходит на основе образовательных потребностей, способностей и уровня готовности обучающегося к освоению программы в согласовании со стандартами содержания образования. Разработка маршрута происходит во взаимодействии педагога, обучающегося и его родителей, но основная роль отводится самому

обучающемуся. При разработке индивидуального маршрута обучающийся самостоятельно определяет последовательность, сроки и средства реализации. Взрослые здесь должны лишь помочь обучающемуся в планировании своего пути развития. Для реализации данной задачи в образовательном учреждении должны создаваться специальные условия, обеспечивающие разнообразие деятельности, дающие свободу выбора, подготавливающие учителей к работе по индивидуальному маршруту.

Структура индивидуального маршрута состоит из следующих компонентов: целевой компонент, содержательный компонент, технологический компонент, диагностический и результативный компоненты.

Таким образом, создание индивидуального образовательного маршрута начинается с определения особенностей обучающегося в контексте лингвистической одаренности. На основании собранных данных, наполнение маршрутов будет отличаться по содержанию, сложности, логике построения учебного процесса и методам преподавания, так как они должны быть адаптированы к индивидуальным потребностям. Важным для образовательного маршрута является определение содержания образования, планирование освоения учебных предметов, разработка действий по достижению цели и определение критериев для оценки результатов. Педагог при необходимости помогает с конкретизацией целей и задач, а также может предлагать возможные средства их достижения, но главная роль в определении пути развития отводится самому старшему школьнику, в результате чего обучающийся будет иметь примерную программу действий на пути к реализации своего индивидуального маршрута, иначе говоря – самореализации.

Для реализации ключевых направлений психолого-педагогического взаимодействия, таких как диагностическое, информационное и коррекционно-развивающее, нацеленных на формирование уверенности, развитие коммуникативных навыков и регуляцию эмоционального состояния у учащихся через непосредственную работу с обучающимися, организацию квалифицированной помощи педагогам, а также путем предоставления необходимой информации и помощи родителям одаренного ребенка, следует обратить внимание на качества, необходимые педагогам и психологам:

- быть эмпатичным и понимающим, для того чтобы воспринимать и учитывать эмоциональное состояние одаренного ребенка;
- также важно обладать высокой коммуникативной компетенцией для наиболее эффективного взаимодействия со школьниками и их родителями;
- в работе с одаренными также необходима гибкость мышления, использование творческого, нестандартного подхода в обучении;
- немаловажным качеством является терпимость, способность к преодолению трудностей и стрессовых ситуаций, которые могут возникать в процессе работы;
- важно также умение адаптировать содержание и методы под индивидуальные запросы каждого, владеть навыками дифференцированного подхода в обучении;

- стремиться к постоянному совершенствованию своих знаний и навыков;
- быть терпеливым и настойчивым для того, чтобы поддерживать мотивацию;
- владеть навыками организации групповой и индивидуальной работы;
- создавать благоприятную и безопасную образовательную среду;
- быть готовым к постоянной рефлексии и коррекции своей работы;
- обладать высоким уровнем ответственности за обучение одаренных школьников [17, с. 56].

Заключение. Разработка индивидуальных маршрутов для лингвистически одаренных старших школьников – это необходимая и важная задача педагога-психолога. Учитывая известные характеристики одаренных детей, такие как диссинхрония развития, стремление к совершенству, перфекционизм, повышенная чувствительность, трудности саморегуляции и коммуникации, индивидуализированный подход поможет создать благоприятную среду, которая может способствовать формированию уверенности, коммуникативных навыков, регуляции эмоционального состояния и других, необходимых в каждом конкретном случае навыков и умений. Когда педагог-психолог будет иметь перед собой план работы, который может дополняться и изменяться совместно со школьником, он сможет лучше понять, как преодолеть текущие трудности, с которыми сталкивается лингвистически одаренный старшеклассник в силу своих специфических качеств. В долгосрочной перспективе индивидуальная траектория поможет определить оптимальные внутренние и внешние условия адаптации старших школьников с лингвистическими способностями в окружающей среде, прогнозировать социальную успешность, развивать конкурентоспособность и планировать будущее.

Литература

1. Акимова Е.А. *Индивидуальное обучение одаренного ребенка* / Е.А. Акимова // *Учитель в школе*. – 2009. – № 3. – С. 85–86.
2. Будаева Н.А. *Разработка и оформление индивидуального образовательного маршрута: методическое пособие* / Н.А. Будаева. – Усть-Кут: МОУ ДОД ДЮЦ УКМО, 2015. – 27 с.
3. Гаспаров М.Г. *Развитие иноязычных способностей как основа индивидуализации обучения иностранным языкам* / М.Г. Гаспаров // *Иностранные языки в школе*. – 1988. – № 5. – С. 43–47.
4. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам / О.Н. Игна // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2012. – № 10 (125). – С. 109–113.
5. Кабардов М.К. *Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дис. ... д-ра психол. наук* / М.К. Кабардов. – М., 2001. – 354 с.
6. Крутецкий В.А. *Психология обучения и воспитания школьников: книга для учителей и классных руководителей* / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1976. – 352 с.
7. Ландау Э. *Одаренность требует мужества: психологическое сопровождение одаренного ребенка* / Э. Ландау; пер. с нем. А.П. Голубева; науч. ред. рус. текста Н.М. Назарова. – М.: Академия, 2002. – 144 с.

8. Лейтес Н.С. *Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды* / Н.С. Лейтес. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 464 с.

9. Лиференко Д.А. *Лингвистические способности как основа развития лингвистической одаренности* / Д.А. Лиференко // Карельский научный журнал. – 2013. – № 1. – С. 40–42.

10. Богоявленская Д.Б. *Рабочая концепция одаренности* / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева. – 2-е изд., расш. и перераб. – М., 2003. – 34 с.

11. Румянцева М.В. *Обучение лингвистически одаренных школьников иностранному языку в условиях дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук* / М.В. Румянцева. – СПб., 2006. – 188 с

12. Сидоренкова Л.И. *Возрастные различия в структуре языковых способностей и возможности их учета в процессе обучения иностранному языку* / Л.И. Сидоренкова // Психология обучения. – 2008. – № 10. – С. 14–28.

13. Тальшева И.А. *Практика личностно-ориентированного образования: учебное пособие* / И.А. Тальшева, Х.Р. Пегова. – Елабуга: Центр оперативной печати «Абак», 2020. – 126 с.

14. Шеманаева М.А. *О трактовках термина «индивидуальная образовательная траектория»* / М.А. Шеманаева // Концепт. – 2017. – № S12. – С. 43–47.

15. Щепланова Е.И. *Особенности когнитивного и мотивационно-личностного развития одаренных старшеклассников* / Е.И. Щепланова // Вопросы психологии. – 1999. – № 6. – С. 36–47.

16. Щепланова Е.И. *Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики* / Е.И. Щепланова. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 368 с.

17. Юркевич В.С. *Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей* / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

18. Якиманская И.С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе* / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

УДК 159.9+316.356+331.548+37.04+378.048.2

*Н.Р. Салихова, доктор психологических наук, профессор,
Г.Г. Семенова-Полях, кандидат психологических наук, доцент,
А.И. Айдарова, студент 3 курса,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

МЕСТО СЕМЬИ СРЕДИ ФАКТОРОВ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ И УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ СДЕЛАННЫМ ВЫБОРОМ НА ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *Проблема исследования.* Известно, что семья детерминирует профессиональное самоопределение личности. При этом как именно происходит перекрестное взаимодействие современных тенденций в мире профессий и традиционных каналов социализации и как это отражается на профессиональном выборе человека, изучено недостаточно. Большинство исследований выполнены на материале школьников и студентов. Однако ретроспективная оценка собственного профессионального выбора в контексте обусловивших их факторов на более поздних этапах развития профессионала не анализировалась. Поэтому **целью исследования** стало: выявить соотношение удовлетворенности профессиональным выбором на третьей ступени профессионального образования и семейного влияния на данный

выбор. **Методы исследования.** Применены методы качественного и количественного подходов. Разработана анкета, содержащая открытые вопросы о факторах выбора профессии и включающие оценочные шкалы. Уровень удовлетворенности выбором профессии разнопланово оценивался по 10-балльной шкале. Данные анализировались на выборке 102 аспирантов. Статистические различия уровня удовлетворенности в группах, разделенных по ключевому фактору их выбора профессии, подтверждались U-критерием Манна-Уитни. **Выводы и рекомендации.** Среди факторов выбора профессии аспиранты указали: интерес (45 %) и увлечения (15 %), рекомендации знакомых и наставников (12 %), престижность и востребованность профессии (20 %), стечение обстоятельств (14 %), доход (12 %), семью (12 %), потребность самореализации (9 %), возможность продолжения обучения по специальности (9 %), тяга к знаниям (8 %). Четверть респондентов, отметивших семью как главный ориентир, считает ее единственным мотивом своего профессионального выбора; они опирались только на мнение и опыт родителей или родственников. Часто сочеталось упоминание семьи и собственного интереса. Половина респондентов отмечают ценность поддержки близкими их увлечений, связанных с определенной сферой деятельности. Уровень удовлетворенности выбором профессии у указавших семью в качестве одного из факторов различается ($p \leq 0,05$) по сравнению с аспирантами, пришедшими в профессию случайно. У остальных респондентов мотив, определивший карьерную направленность в прошлом, не влияет на удовлетворенность выбором в их настоящем. **Результаты исследования** ценны для разработки программ психологической поддержки профессионального становления молодежи в системе общего и высшего образования.

Ключевые слова: профессиональный выбор, семейное влияние, удовлетворенность выбором профессии.

*N.R. Salikhova, Doctor of Psychology, Professor,
G.G. Semenova-Polyakh, Candidate of Psychological Sciences, Assistant Professor,
A.B. Aidarova, 3rd Year Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE PLACE OF FAMILY AMONG FACTORS IN CHOOSING A PROFESSION AND SATISFACTION WITH THE CHOICE AT THE THIRD STAGE OF PROFESSIONAL EDUCATION

Abstract. Research problem. It is known that the family determines the professional self-determination of an individual. At the same time, how exactly the cross-interaction of modern trends in the world of professions and traditional channels of socialization occurs and how this affects a person's professional choice has not been sufficiently studied. Most of the studies were carried out on the material of schoolchildren and students. However, a retrospective assessment of one's own professional choice in the context of the factors that determined them at later stages of a professional's development has not been analyzed. Therefore, **the purpose of the study** was to identify the relationship between satisfaction with the professional choice at the third stage of vocational education and family influence on this choice. **Research methods.** Methods of qualitative and quantitative approaches were used. A questionnaire has been developed containing open-ended questions about factors in choosing a profession and including rating scales. The level of satisfaction with the choice of profession was assessed in various ways on a 10-point scale. Data were analyzed on a sample of 102 graduate students. Statistical differences in the level of satisfaction in groups divided by the key factor of their choice of profession were confirmed by the Mann-Whitney U test. **Conclusions and recommendations.** Among the factors for choosing a profession, graduate students indicated: interest (45 %) and hobbies (15 %), recommendations from friends and mentors (12 %), prestige and demand

for the profession (20 %), coincidence (14 %), income (12 %), family (12 %), the need for self-realization (9 %), the possibility of continuing education in the specialty (9 %), the desire for knowledge (8 %). A quarter of respondents who noted family as the main guideline consider it the only motive for their professional choice; they relied only on the opinion and experience of parents or relatives. Mention of family and self-interest were often combined. Half of the respondents note the value of support from loved ones for their hobbies related to a certain field of activity. The level of satisfaction with the choice of profession among those who indicated family as one of the factors differs ($p \leq 0,05$) compared to graduate students who entered the profession by chance. For the remaining respondents, the motive that determined their career direction in the past does not affect their satisfaction with their choice in the present. **The results of the study** are valuable for the development of programs for psychological support for the professional development of youth in the system of general and higher education.

Keywords: professional choice, family influence, satisfaction with career choice.

Проблема исследования. Ключевая роль семьи в развитии личности человека в разных ее аспектах, в том числе и в профессиональном становлении, широко известна [1]. Однако в настоящее время динамичные изменения мира профессий могут противоречить традиционному влиянию семьи [2]. При этом как именно происходит перекрестное взаимодействие современных тенденций и традиционных каналов социализации в плане профессионального становления личности, изучено недостаточно. Возможно, поддержка семьи и ее позитивное отношение к профессиональному выбору человека сохраняют свою значимость не только на этапах детства и юности.

Исследования показывают, что по мере роста поддержки и влияния семьи в процессе выбора карьеры растет эффективность в принятии карьерных решений и субъективный уровень счастья [4, 5]. В целом психологи показали наличие существенного влияния семьи на профессиональный выбор, при этом в основном исследовались школьники и студенты. Мы предполагаем, что поддержка семьи важна и в современном мире и ее отношение к профессиональному выбору человека играет существенную роль и на продвинутых этапах развития профессионала.

Цель исследования: выявить соотношение удовлетворенности профессиональным выбором на третьей ступени профессионального образования и семейного влияния на данный выбор.

Методы исследования. Данное исследование сочетает в себе качественные и количественные методы. В качестве метода сбора данных применялось анкетирование. Авторская анкета «Удовлетворенность профессиональным выбором» включала открытые вопросы о факторах выбора профессии и оценочные шкалы. Уровень удовлетворенности выбором профессии оценивался в первых трех вопросах: «Довольны ли вы выбором направления профессиональной подготовки?», «Насколько по шкале от 0 до 10 вы довольны выбором направления профессиональной подготовки?», «Что привело вас к выбору именно этой профессии? (можно указать несколько вариантов ответа)».

Данные анализировались как в общей выборке, так и в группах, разделенных по указанным в открытых вопросах авторской анкеты критериям основного

фактора, повлиявшего на выбор профессионального образования. Статистическая значимость различий уровня удовлетворенности выбором профессии в зависимости от «наличия – отсутствия» семейного влияния на профессиональный выбор определялась на основе U-критерия Манна-Уитни.

Качественный анализ ответов на открытые вопросы анкеты позволил содержательно раскрыть место семьи среди факторов, влияющих на принятие решения о профессиональном будущем.

База эмпирического исследования. Исследование проводилось с ноября по декабрь 2023 г. на базе Института психологии и образования Казанского федерального университета. В качестве испытуемых выступили 102 аспиранта естественно-научного направления Казанского федерального университета, которые добровольно отвечали на вопросы анкеты в ходе практических занятий по самопознанию.

Результаты исследования. В ходе исследования обнаружено, что большинство аспирантов (97 %) довольны выбором своей профессии (в среднем на 8,3 из 10 баллов). Анализ ответов респондентов на вопрос анкеты «Что привело вас к выбору именно этой профессии?» показал, что основными факторами, подтолкнувшими к выбору направления своего профессионального образования, оказались: собственный интерес к этой профессиональной области (45 %), престижность и востребованность специалистов (20 %), интерес к определенным видам занятий или предметам со школы, с детства (15 %), случайность и стечение обстоятельств (14 %), семья и ее влияние (12 %), рекомендации знакомых и наставников (12 %), высокий доход (12 %), реализация своих способностей (9 %), продолжение обучения по специальности (9 %), тяга к изучению нового (8 %). Итак, одним из факторов выбора профессии указывалось влияние семьи.

В ходе качественного анализа отдельно анализировались ответы, где «семья» фигурировала в качестве одного из наиболее важных аспектов, определивших профессиональный выбор. Выяснилось, что у четверти из этих респондентов (25 %) семья указана в качестве единственного основания профессионального самоопределения. Они, выбирая путь своего дальнейшего развития, опирались только на мнение и опыт своих старших родственников. При этом у остальной части респондентов (75 %) влияние семьи также упоминалось, но в сочетании с другими факторами: в их ответах присутствовали практически все категории вышеописанных ответов. Наиболее часто встречалось совместное упоминание семьи и собственного интереса. Так, половина респондентов (50 %) отмечают, что их собственные интересы к выбранной сфере профессиональной деятельности были поддержаны мнением их семьи.

Анализ ответов респондентов на вопрос «Из перечисленных вами факторов что было самым главным при выборе профессии, а что – наименее важным?» учитывал частоту упоминания тех или иных факторов, содержание и порядок ответов. Так, оказалось, что в половине случаев семья указывается первой, и только затем следуют другие повлиявшие факторы. Можно предположить, что первой ассоциацией при обдумывании того, что повлияло на выбор профессии, было

именно мнение родителей. Для уточнения данного вопроса респондентов просили детализировать свои ответы и указать главный фактор выбора данной профессии. Из всех респондентов, отметивших в предыдущем вопросе семью в качестве одного из аспектов, 25 % указали, что влияние старших родственников стало решающим при принятии окончательного решения. В их число вошли и те, кто решил продолжить семейную династию профессионалов.

В ходе дальнейшего анализа результатов анкетирования было выявлено, что 42 % респондентов, опиравшихся на семью в момент выбора профессии, отмечают, что их сомнения были по поводу в основном своих возможностей (по типу «А справлюсь ли я?»). Можно предположить, что благодаря опыту старших родственников будущие профессионалы, будучи проинформированными о трудностях профессиональной самореализации, были не уверены в собственных силах. При том, что ни один из опрошенных этой категории не прогнозировал сложности трудоустройства или проблемы с оплатой труда. Вероятно, это объясняется тем, что родители зачастую воспринимаются детьми как модель успешности специалиста и являются примером востребованности в профессиональном мире.

В задачи исследования входило выявление различий уровня удовлетворенности выбором профессии тех, кто указал «семью» в качестве одного из факторов, и тех, кто указал другие категории ответов. В связи с этим респонденты были сгруппированы по соответствующим выборкам. Различия оценивались с помощью U-критерия Манна-Уитни. Выяснилось, что те, у кого профессиональное самоопределение детерминировалось мнением семьи, удовлетворены выбором профессии в той же степени, как и те, кто опирался на другие факторы, так как достоверных различий выявлено не было. Исключение составила группа респондентов, чей выбор профессии оказался «случайным или по стечению обстоятельств». Степень удовлетворенности своим выбором при опоре на мнение семьи при данном сравнении оказалась существенно выше и достигла статистически значимого уровня ($p \leq 0,05$).

Выводы и рекомендации:

1. Ретроспективный анализ аспирантами факторов выбора собственной профессии показал, что основными предикторами являлись: интерес к определенной профессиональной сфере (45 %), интерес со школы, с детства (15 %), престижность и востребованность специалистов (20 %), случайность и стечение обстоятельств (14 %), рекомендации знакомых и наставников (12 %), семья и ее влияние (12 %), высокий доход (12 %), реализация своих способностей (9 %), продолжение обучения по специальности (9 %), тяга к изучению нового (8 %).

2. Семья, как и прежде, остается одним из значимых факторов выбора профессии. Эту категорию отметили 12 % респондентов, четверть из них считает семью единственным основанием своего выбора, они опирались только на мнение и опыт своих старших родственников, выбирая путь профессионального будущего.

3. Семья как фактор профессионального самоопределения наиболее часто сочетается с собственным интересом, т. е. когда собственные интересы к выбранной сфере находят поддержку в семье.

4. Большинство факторов, в прошлом определивших профессиональный выбор аспирантов (на примере естественно-научных направлений), не опосредуют их уровень удовлетворенности профессиональным настоящим. Исключение составляет фактор «случайности/влияния обстоятельств»: степень удовлетворенности своим выбором при опоре на мнение семьи выше, чем при выборе профессии «случайно или по стечению обстоятельств» ($p \leq 0,05$).

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы при разработке программ психологических программ самоопределения школьников при первичном профессиональном выборе и на следующем этапе профессиональной адаптации в рамках психологического консультирования в вузе.

Литература

1. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

2. Янгальшиева Г.Х. Влияние семьи как социального фактора на профессиональное самоопределение молодежи / Г.Х. Янгальшиева // *Современные тенденции в экономике и управлении: новый взгляд*. – 2010. – № 40 (2). – С. 286–290.

3. Григорьева А.С. Аспекты семейной детерминации выбора профессии в юношеском возрасте / А.С. Григорьева // *Мир образования – образование в мире*. – 2020. – № 1 (77). – С. 262–268.

4. Dorot R. Parental influence on adult children's choice of career / R. Dorot, N. Davidovitch // *SCIREA Journal of Education*. – 2023. – Vol. 8. – Is. 6. – P. 263–286.

5. Koçak O. The Role of Family Influence and Academic Satisfaction on Career Decision-Making Self-Efficacy and Happiness / O. Koçak, N. Ak, S.S. Erdem et al. // *International Journal of Environmental Research and Public Health (JERPH)*. – 2021. – Vol. 18. – Is. 11. – P. 5919.

УДК 159.9.07

*Н.Р. Салихова, доктор психологических наук, профессор,
Г.Г. Семенова-Полях, кандидат психологических наук, доцент,
Д.Д. Михайлова, студент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ РОЛИ СЕМЬИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ СУБЪЕКТОВ НА ТРЕТЬЕЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается роль семьи в профессиональном становлении человека. В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных специалистов неоднократно показано, что семья играет существенную роль в профессиональном становлении личности и является наиболее влиятельным фактором при выборе профессии. Сквозь призму семейных установок и норм происходит первое знакомство с профессией, кристаллизуются

интересы, жизненные и профессиональные планы. Несмотря на обилие исследований, большинство работ сделаны на материалах школьников и студентов, незначительная часть — на взрослых в ситуации профессиональной переориентации. При этом профессиональное самоопределение, являясь многомерным динамическим образованием, продолжается на всех этапах профессионализации. **Цель исследования:** ретроспективно охарактеризовать роль семьи в профессиональном выборе субъектов третьей ступени высшего образования. **Методы исследования:** основу исследования составило качественное и количественное описание материалов аналитического эссе «Рефлексия моего профессионального становления» с опорой на метод тематического анализа. В качестве респондентов выступил 51 аспирант Казанского федерального университета. **Выводы и рекомендации.** Определение основных тем и частоты их упоминания позволило содержательно раскрыть роль семьи среди многочисленных факторов, влияющих на принятие решения о профессиональном будущем. Полученные в процессе исследования результаты показывают, что с высоты 27–32-летнего возраста вклад родителей по-прежнему оценивается как значимый на протяжении всего этапа поиска себя в профессии с детства и до поступления в вуз. Участие родителей в выборе карьерного пути упоминалось в 46 из 51 эссе, причем упоминания школьных учителей как наставников профессионального выбора встречаются гораздо реже – в 18 из 51 эссе. Среди форм участия родителя в профессиональном становлении называются поддержка, вовлеченность в выбор направления обучения, совместный поиск, неприятие выбора профессии, настаивание на выборе определенной профессии. Помимо прочих влияний аспиранты часто упоминали роль впечатления в профессиональном выборе, как во взрослом, так и в детском возрастах. Семья влияет на профессиональное становление не только через систему взаимоотношений и позиций в семейной системе, поддержку во время обучения в школе, участие в выборе профессии, но и через событийное взаимодействие, совместное проживание момента.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, семейная детерминация, профессиональная деятельность, профессиональная направленность, мотивы выбора профессии.

*N.R. Salikhova, Doctor of Psychology, Professor,
G.G. Semenova-Polyakh, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
D.D. Mikhailova, Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

A RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE ROLE OF THE FAMILY IN PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION BY SUBJECTS OF THE THIRD STAGE OF EDUCATION

Abstract. *The article examines the role of the family in a person's professional development. Numerous studies by domestic and foreign experts have repeatedly shown that the family plays a significant role in the professional development of an individual and is the most influential factor in choosing a profession. Through the prism of family attitudes and norms, the first acquaintance with the profession occurs, interests and professional life plans crystallize. Despite the abundance of research, most of the work was done on materials from schoolchildren and students, a small part – on adults in a situation of professional reorientation. At the same time, professional self-determination, being a multidimensional dynamic formation, continues at all stages of professionalization. The farther in the past on the time line the point of making a decision about a profession is the deeper and more voluminous its semantic content is revealed. **The purpose of the research** is to retrospectively characterize the role of the family in the professional choice of subjects of the third stage of higher education. **Research methods:** The basis of the study was a qualitative and quantitative description of the materials of the analytical essay “Reflection of my professional development” based on the*

method of thematic analysis. The respondents were 51 Kazan Federal University graduate students. Discussion and conclusions. Determining the main topics and the frequency of their mention made it possible to meaningfully reveal the role of the family among the numerous factors influencing the decision-making about the professional future. The results obtained during the study show that from the age of 27–32, the contribution of parents is still assessed as significant throughout the entire stage of finding oneself in a profession from childhood until entering university. Parental involvement in career choice was mentioned in 46 of 51 essays, with mentions of school teachers as career choice guides being much less common – in 18 of 51 essays. Among the forms of parental participation in professional development are supported, involvement in choosing a direction of study, joint search, rejection of the choice of profession, insistence on choosing a certain profession. Among other influences, graduate students often mentioned the role of impressions in career choices, both as adults and as children. The family influences professional development not only through the system of relationships and positions in the family system, support during school, participation in choosing a profession, but also through co-event interaction, sharing the moment.

Keywords: *professional identity, family determination, professional activity, professional orientation, motives for choosing a profession.*

В быстро изменяющемся современном мире неопределенность стала неизбежной действительностью жизни человека. В данных условиях семья, как традиционная форма общности человека, в еще большей степени может являться для него опорой, что увеличивает ее значение как важного фактора, определяющего развитие личности и формирование профессионального выбора. В многочисленных исследованиях отечественных и зарубежных специалистов неоднократно показано, что семья играет существенную роль в профессиональном становлении личности и является наиболее влиятельным фактором при выборе профессии вне зависимости от страны проживания [4]. Сквозь призму семейных установок и норм происходят первые знакомства и обсуждения профессий, кристаллизуются интересы, жизненные и профессиональные планы.

Показано, что отношение к выбору профессии у молодежи, как и преодоление сомнений, находятся в прямой зависимости от поддержки семьи. Исследования показывают, что по мере роста поддержки и влияния семьи в процессе выбора карьеры растет эффективность в принятии карьерных решений и субъективный уровень счастья [12]. Психосоциальная поддержка родителей значима в прогнозировании самооэффективности принятия карьерных решений [13].

Влияние семьи на профессиональный выбор просматривается в разных плоскостях. Родители через собственное поведение и воспитание влияют на представления подростка о себе, что влияет на его самоактуализацию, включая и профессиональное самоопределение [6]. Дисгармония в детско-родительских отношениях негативно сказывается на профессиональной идентичности, усиливает утилитарную направленность мотивов выбора профессии [14, 11]. Враждебность и директивность родителей приводит к снижению вероятности сформированности профессиональной идентичности, повышает утилитарные мотивы выбора профессии [1].

Тип семьи (нуклеарная, родовая или смешанная) [9] определяет факторы, которые влияют на человека при выборе профессии. Для детей из нуклеарных семей ключевым фактором при выборе профессии является система личных цен-

ностей, для детей из родовой семьи – высокий уровень включенности в деятельность семьи, выбор основывается на потребности самой семьи (велико стремление выбрать профессию родителей). В смешанных семьях встречается влияние обоих типов [3]. Тем не менее в исследовании старшеклассников только 23 % испытуемых из нуклеарных семей показали сформированную профессиональную идентичность [2].

В отдельных работах анализируется профессиональная направленность подростков из неполных семей [5, 7], а также взаимосвязь карьерной направленности и особенностей семей, которые являются профессиональными династиями [8].

Однако, несмотря на обилие исследований в области профориентации, как видим, большинство исследований проводится на стадии выбора профессии в школьном возрасте либо на стадии освоения профессии в студенческом возрасте, лишь незначительная часть работ сделана на взрослых в ситуации профессиональной переориентации. При этом нет исследования последствий того или иного влияния семьи на профессиональный выбор для дальнейшего профессионального развития, а также ретроспективного анализа влияния семьи на выбор профессии на более поздних этапах профессионального становления. В то время как профессиональное самоопределение, являясь многомерным динамическим образованием, продолжается на всех этапах профессионализации. Чем дальше в прошлом находится на линии времени точка принятия решения о профессии, тем глубже и объемнее раскрывается его смысловое содержание. Это ведет к неполноте картины семейной детерминации профессионального развития личности.

Цель исследования: ретроспективно охарактеризовать роль семьи в профессиональном выборе субъектов третьей ступени высшего образования. В нашем исследовании мы также поставили задачу выявить факторы влияния семьи на тех, кто успешно развивается в рамках выбранной профессии и перешел уже на третью ступень профессионального образования, а именно, стал аспирантом в выбранной области.

Организация и методы исследования. В исследовании принял участие 51 аспирант естественно-научного и математического направлений. Они в письменной форме на добровольной основе выполнили задание, в котором поделились воспоминаниями о своем профессиональном становлении. Вместе с заданием им были предоставлены опорные вопросы, включающие вопросы о влиянии семьи, друзей, преподавателей, о связанных событиях из детства, школьного периода, периода обучения в университете и т. д. Написанные тексты обрабатывались с использованием метода качественного тематического анализа Брауна [2]. Это позволило, во-первых, выявить основные затронутые респондентами темы, во-вторых, посчитать частоту упоминания каждой темы.

Результаты исследования. Роль родителей при выборе профессии упоминалась в 90 % эссе, причем в 59 % эссе упомянуты оба родителя, только мать или только отец – в 14 % и в 16 % случаев соответственно, бабушка – в 10 %, дедушка – в 18 % эссе. Не упоминалось родительское влияние всего в 10 % эссе.

Способы включения родителей в процесс становления профессиональной направленности описывались через указание на поддержку (60 %), включение в процесс выбора направления (23 %), реже это был совместный поиск (6 %) или настаивание на выборе определенной профессии (8 %), указывалось и неприятие родителями выбранной профессии (2 %).

Особенно часто (в шестидесяти случаях) респонденты упоминали свои впечатления как во взрослом, так и в детском возрастах. Детские впечатления чаще всего были связаны с семьей. Они возникали в моменты совместных занятий с одним или обоими родителями, с бабушкой и/или дедушкой. Среди таких занятий описываются чтение книг, совместные прогулки, рассказы о своей жизни, эксперименты и т. д. Упоминались также впечатления от подарков, которые родители делали в соответствии с интересами и увлечениями ребенка.

Размышляя по ходу написания текста эссе, некоторые респонденты приходили к выводу, что они, будучи взрослыми, так или иначе занимаются тем же, что им нравилось в детстве, пусть и в видоизмененном виде.

Обнаружилось и гендерное своеобразие во влиянии семьи. Так, мальчики часто указывают на мужчин как источник профессиональных моделей. Они часто ориентированы получить ту же профессию, что отец, дед или дядя. Тогда как у девочек в качестве профессиональных моделей указываются родственники как женского, так и мужского пола.

Необходимо указать и на влияние профессиональных династий, которые упоминались в текстах эссе (в математических науках – три случая, в биологических науках – четыре). Наличие в ежедневной жизни элементов профессиональных занятий (книги, оборудование и пр.) приводило к стимулированию интереса детей и их активного включения в ту или иную свою профессионально направленную деятельность.

Заключение. Таким образом, семья влияет на профессиональное становление не только через систему взаимоотношений и позиций в семейной системе, поддержку во время обучения в школе, участие в выборе профессии, но и через событийное взаимодействие, совместное проживание момента. Впечатления от этих событий оказывают влияние на направленность личности, закладывая фундамент для развития профессиональной направленности.

Литература

1. Бабайкова Е.С. *Взаимоотношения с родителями как залог профессионального самоопределения старшеклассников* / Е.С. Бабайкова, Е.В. Гурова // *Культурно-исторический подход в современной психологии развития: достижения, проблемы, перспективы*. – М.: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2018. – С. 327–334.

2. Бочева Н.А. *Исследование профессионального личностного типа, доминирующего в нуклеарной семье* / Н.А. Бочева, А.С. Григорьева // *Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и лингводидактических исследований: сборник материалов Международной научно-практической конференции (Москва, 17–18 апреля 2019 г.)*. – М., 2019. – С. 14–20.

3. Григорьева А.С. *Аспекты семейной детерминации выбора профессии в юношеском возрасте* / А.С. Григорьева // *Мир образования – образование в мире*. – 2020. – № 1 (77). – С. 262–268.

4. Коваленко А.А. Анализ факторов, влияющих на выбор профессии молодежи: международный аспект / А.А. Коваленко // *Наука и современность*. – 2013. – № 26-1. – С. 1–5.
5. Науменко М.В. Особенности профессиональной направленности подростков из неполных семей / М.В. Науменко // *Профессиональные представления*. – 2023. – № 1(15). – С. 42–52.
6. Скрынникова Н.В. Семья как фактор профессионального самоопределения подростков / Н.В. Скрынникова, Н.Л. Оганесова // *Педагогика: история, перспективы*. – 2021. – № 4 (4). – С. 27–34.
7. Солотина Е.В. Профессиональное самоопределение подростков из неблагополучных семей в условиях реабилитационного центра: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.В. Солотина. – Тамбов, 2007. – 24 с.
8. Старикова М.А. Взаимосвязь карьерной направленности и особенностей родительской семьи (на примере профессиональных династий и семей, не являющихся династиями) / М.А. Старикова // *Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта*. – 2013. – № 3 (97). – С. 174–180.
9. Шабельников В.К. Семья в образовательном процессе: учебное пособие / В.К. Шабельников, С.И. Григорьева. – М.: Московский государственный областной университет, 2017. – 113 с.
10. Braun V. Using thematic analysis in psychology / V. Braun, V. Clarke // *Qualitative Research in Psychology*. – 2006. – Vol. 3. – Is. 2. – P. 77–101.
11. Dorot R. Parental influence on adult children's choice of career / R. Dorot, N. Davidovitch // *SCIREA Journal of Education*. – 2023. – Vol. 8. – Is. 6. – P. 263–286.
12. Koçak O. The Role of Family Influence and Academic Satisfaction on Career Decision-Making Self-Efficacy and Happiness / O. Koçak, N. Ak, S.S. Erdem et al. // *International Journal of Environmental Research and Public Health (IJERPH)*. – 2021. – Vol. 18. – Is. 11. – P. 5919.
13. Xing X. Family Influences on Career Decision-Making Self-Efficacy of Chinese Secondary Vocational Students / X. Xing, J.W. Rojewski // *New Waves Educational Research and Development*. – 2018. – Vol. 21. – Is. 1. – P. 48–67.
14. Zlotky G. Factors Influencing Female Aviation Professionals' Choice of Career / G. Zlotky, W.S. Beckman // *16th International Symposium on Aviation Psychology*. – 2011. – P. 650–655.

УДК 159.99

**Х.Х. Сахабиев, студент,
Г.Ф. Шакирова, кандидат психологических наук,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

СПЕЦИФИКА ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СЕМЬЯХ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

Аннотация. Отношения в семье влияют на всестороннее развитие ребенка, в том числе на развитие его способностей. Однако некоторые явления системы семейных отношений остаются малоизученными и по настоящее время. Данное исследование является попыткой рассмотреть одну из таких явлений: влияние семейных отношений на уровень интеллектуальных способностей ребенка **Цель исследования:** определение специфики детско-родительских отношений в семьях с детьми с признаками интеллектуальной одаренности. **Теоретической основой исследования** послужили концепции отечественных и зарубежных исследователей, рассматривающих особенности развития и поддержания одаренных детей: теория когнитивного развития (Ж. Пиаже), изучение возрастных особенностей развития одаренности (Н.С. Лейтес), факторная теория личности (Г.Ю. Айзенк), двухфакторная

теория интеллекта (Ч. Спирмен), многофакторная модель интеллекта (Л. Терстоун), онтологическая теория интеллекта (М.А. Холодная) и др. **Результаты исследования.** Значимость работы обосновывается возможностью применения результатов, полученных экспериментальным путем, в деятельности педагогов и психолого-педагогических специалистов, которые работают с одаренными детьми для разработки новых методик и программ обучения. Также потенциальной группой применения результатов исследования являются родители одаренных детей, которые могут использовать полученные данные для корректировки воспитательного процесса в своих семьях.

Ключевые слова: одаренность, интеллект, интеллектуальные способности, семейные отношения.

*H.H. Sakhabiev, Student,
G.F. Shakirova, Candidate of Psychological Sciences,
Kazan (Volga region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE SPECIFICS OF CHILD-PARENT RELATIONS IN FAMILIES WITH INTELLECTUALLY GIFTED CHILDREN

Abstract. Family relationships affect the comprehensive development of a child, including the development of his abilities. However, some phenomena of the family relations system remain poorly understood to this day. This study is an attempt to consider one of these phenomena: the influence of family relationships on the level of intellectual abilities of a child. **The purpose of the study:** determination of the specifics of child-parent relations in families with children with signs of intellectual giftedness. **The theoretical foundation of the study** was the concepts of domestic and foreign researchers considering the peculiarities of the development and maintenance of gifted children: theories of cognitive development (J. Piaget), study of age-related features of the development of giftedness (N.S. Leites), factor theory of personality (G.Y. Aizenk), two-factor theory of intelligence (Ch. Spearman), multifactorial model of intelligence (L. Thurstone), ontological theory of intelligence (M.A. Kholodnaya), etc. **Research results.** The significance of the work is justified by the possibility of applying the results obtained experimentally in the activities of teachers and psychological and pedagogical specialists who work with gifted children to develop new teaching methods and programs. Parents of gifted children are also a potential application group for the results of the study, who can use the data obtained to adjust the educational process in their families.

Keywords: giftedness, intelligence, intellectual abilities, family relations.

Введение. В современном мире человеческий ресурс становится одним из важнейших факторов развития общества, а интеллектуально одаренные люди являются передовой частью, обеспечивающей импульс для этого развития. Эти условия формируют необходимость выявления и дальнейшего сопровождения интеллектуально одаренных детей. При этом фактор детско-родительских отношений является одним из ключевых в формировании детей, следовательно, исследование влияния этих отношений на уровень интеллектуальной одаренности становится одним из важнейших элементов развития общества.

Цель исследования: выявление и определение специфики детско-родительских отношений в семьях с детьми с признаками интеллектуальной одаренности.

Выборка составила 207 человек, а именно 69 подростков от 11 до 15 лет, отдохавших в профильных летних лагерях организации «Сэлэт», а также обоих родителей (отца и мать) каждого из этих подростков.

Методы исследования: теоретические – анализ зарубежной и отечественной литературы, эмпирические – для оценки уровня интеллектуальной одаренности использовался тест «Стандартные прогрессивные матрицы Равена для детей 11–15 лет» (Дж. Равен, Л. Пенроуз, 1956) [4]; опрос с использованием методики «Взаимодействие родитель-ребенок» (И.М. Марковская, 1998) в четырех вариантах (подросток об отце, подросток о матери, отец о ребенке, мать о ребенке) [1].

Результаты. Для определения контрольной группы среди детей от 11 до 15 лет был проведен тест, результаты распределения которого приведены на рис. 1.

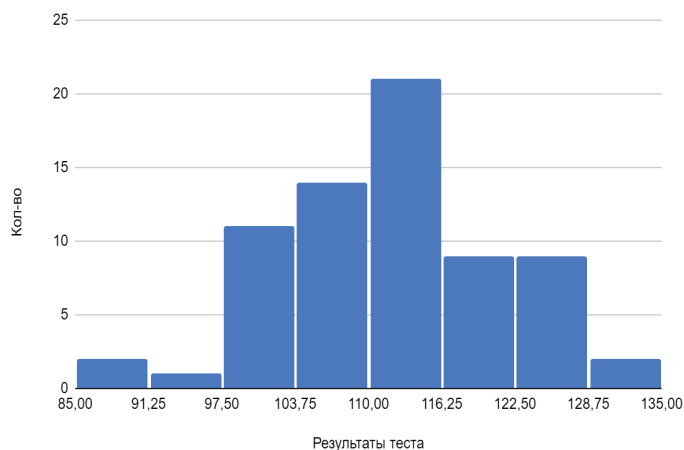


Рис. 1. Распределение результатов теста Равена

В инструкции к методике указано, что дети с результатом от 110 баллов являются интеллектуально одаренными. По итогам теста 41 подросток оказался в группе с признаками интеллектуальной одаренности, а 28 – в группе без признаков одаренности.

Ниже будут представлены показатели по *U*-критерию Манна-Уитни по методике «Взаимоотношение родитель-ребенок» (табл. 1, 2, 3 и 4). Аббревиатуры означают:

- нетр_треб – нетребовательность-требовательность родителя;
- мяг_строг – мягкость-строгость родителя;
- автон_контроль – автономность-контроль по отношению к ребенку;
- эдист_эблиз – эмоциональная дистанция-эмоциональная близость ребенка к родителю;
- отверж_прин – отвержение-принятие ребенка родителем;
- отсотр_сотр – отсутствие сотрудничества-сотрудничество;
- несогл_согл – несогласие-согласие между ребенком и родителем;
- непосл_послед – непоследовательность-последовательность родителя;
- авторитетность_род – авторитетность родителя;
- удовл_отношениями – удовлетворенность отношениями ребенка с родителем.

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей оценки подростком матери.
Достоверные различия выявлены по показателям «нетребовательность-требовательность» (Манн-Уитни $U_{эмп} = 331$ при $p < 0,05$), «автономность-контроль» (Манн-Уитни $U_{эмп} = 300$ при $p < 0,05$), «непоследовательность-последовательность» (Манн-Уитни $U_{эмп} = 372$ при $p < 0,05$)

Статистические критерии^а

	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контроль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Неполсл_Послед	Авторитетность_род	Удовл_отношениями
U Манна-Уитни	331.000	552.500	300.500	489.000	513.000	512.000	524.000	372.000	520.500	502.500
W Вилкоксона	1192.000	958.500	1161.500	895.000	919.000	918.000	1385.000	778.000	926.500	1363.500
Z	-2.976	-.263	-3.349	-1.041	-.747	-.760	-.612	-2.477	-.655	-.875
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	.003	.792	.001	.298	.455	.447	.540	.013	.512	.382

а. Группирующая переменная: Группа

Таблица 2

Сравнительный анализ показателей оценки подростком отца.
Достоверные различия выявлены по показателю «отвержение-принятие ребенка родителем» (Манн-Уитни $U_{эмп} = 409$ при $p < 0,05$)

Статистические критерии^а

	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контроль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Неполсл_Послед	Авторитетность_род	Удовл_отношениями
U Манна-Уитни	563.000	572.500	481.500	569.000	409.000	456.500	573.000	500.500	499.000	542.000
W Вилкоксона	1424.000	1433.500	1342.500	1430.000	815.000	1317.500	979.000	1361.500	905.000	1403.000
Z	-1.135	-.018	-1.133	-.061	-2.020	-1.439	-.012	-.900	-.919	-.392
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	.893	.985	.257	.951	.043	.150	.990	.368	.358	.695

а. Группирующая переменная: Группа

Таблица 3

Сравнительный анализ показателей оценки матерью подростка.
Достоверные различия выявлены по показателям «нетребовательность-требовательность» (Манн-Уитни $U_{эмп} = 358$ при $p < 0,05$), «автономность-контроль» (Манн-Уитни $U_{эмп} = 400$ при $p < 0,05$)

	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контроль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Неполсл_Послед	Авторитетность_род	Удовл_отношениями
U Манна-Уитни	358.500	420.000	400.000	441.000	465.000	555.000	470.000	506.000	454.500	497.500
W Вилкоксона	1219.500	826.000	806.000	847.000	871.000	1416.000	876.000	1367.000	1315.500	1358.500
Z	-2.640	-1.887	-2.131	-1.629	-1.334	-.233	-1.274	-.833	-1.463	-.936
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	.008	.059	.033	.103	.182	.816	.203	.405	.143	.349

Таблица 4

Сравнительный анализ показателей оценки отцом подростка.
Достоверные различия выявлены по показателю «отвержение-принятие ребенка родителем» (Манн-Уитни $U_{эмп} = 353$ при $p < 0,05$)

	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контроль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Неполсл_Послед	Авторитетность_род	Удовл_отношениями
U Манна-Уитни	538.500	540.000	563.000	554.500	353.000	509.500	535.000	505.000	438.500	462.000
W Вилкоксона	1399.500	1401.000	1424.000	1415.500	1214.000	1370.500	1396.000	911.000	844.500	868.000
Z	-.435	-.417	-.135	-.239	-2.706	-.791	-.478	-.846	-1.660	-1.373
Асимптотическая значимость (2-сторонняя)	.664	.677	.893	.811	.007	.429	.633	.398	.097	.170

Ниже представлены результаты диагностики уровня интеллекта и особенностей детско-родительских отношений, собранных в ходе эмпирического исследования. В ходе работы корреляционный анализ был проведен по четырем таблицам: подросток оценивает отношения с матерью, подросток оценивает отношения с отцом, мать оценивает отношения с подростком, отец оценивает отношения с подростком (табл. 5, 6, 7 и 8).

Для изучения связи между данными явлениями были использован корреляционный анализ по методу Спирмена в программе статистической обработки данных SPSS Statistics 23.

Таблица 5

Корреляционный анализ показателей оценки подростком отношений с матерью

Ро	Группа	Корреляция	Группа	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контр_оль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Неполс_После_д	Автори_тетност_ь_род	Удовл_отно_шения_ми
Спирмена	Группа	Корреляция	1.000	.361**	-.032	.406**	-.126	-.091	-.092	.074	-.300*	-.079	.106
		Знач. (двухсторонняя)	.	.002	.795	.001	.302	.459	.452	.544	.012	.516	.386
	Нетр_Треб	Корреляция	.361**	1.000	.038	.271*	.187	.158	-.002	-.002	.000	.008	-.020
		Знач. (двухсторонняя)	.002	.	.757	.024	.196	.989	.988	1.000	.946	.871	
	Мяг_Строг	Корреляция	-.032	.038	1.000	.184	-.233	-.072	-.028	-.102	.052	.085	.101
		Знач. (двухсторонняя)	.795	.757	.	.130	.054	.559	.821	.406	.670	.489	.410
	Автон_Контроль	Корреляция	.406**	.271*	.184	1.000	-.226	-.307*	.098	.332**	-.132	.027	.129
		Знач. (двухсторонняя)	.001	.024	.130	.	.062	.010	.423	.005	.280	.827	.289
	Эдист_Эблиз	Корреляция	-.126	.187	-.233	-.226	1.000	.302*	.204	-.116	-.072	-.067	-.273*
		Знач. (двухсторонняя)	.302	.124	.054	.062	.	.012	.093	.342	.558	.583	.023
	Отверж_Прин	Корреляция	-.091	.158	-.072	-.307*	.302*	1.000	.001	-.251*	.132	-.041	-.069
		Знач. (двухсторонняя)	.459	.196	.559	.010	.012	.	.991	.038	.281	.738	.573
	Отсотр_сотр	Корреляция	-.092	-.002	-.028	.098	.204	.001	1.000	-.040	-.198	-.005	-.082
		Знач. (двухсторонняя)	.452	.989	.821	.423	.093	.991	.	.746	.103	.968	.505
	Несогл_Согл	Корреляция	.074	-.002	-.102	.332**	-.116	-.251*	-.040	1.000	-.064	.027	-.153
		Знач. (двухсторонняя)	.544	.988	.406	.005	.342	.038	.746	.	.603	.825	.209
	Неполс_Послед	Корреляция	-.300*	.000	.052	-.132	-.072	.132	-.198	-.064	1.000	-.032	-.002
		Знач. (двухсторонняя)	.012	1.000	.670	.280	.558	.281	.103	.603	.	.797	.990
	Авторитетность_род	Корреляция	-.079	.008	.085	.027	-.067	-.041	-.005	.027	-.032	1.000	-.012
		Знач. (двухсторонняя)	.516	.946	.489	.827	.583	.738	.968	.825	.797	.	.923
	Удовл_отношениями	Корреляция	.106	-.020	.101	.129	-.273*	-.069	-.082	-.153	-.002	-.012	1.000
		Знач. (двухсторонняя)	.386	.871	.410	.289	.023	.573	.505	.209	.990	.923	.

Таблица 6

Корреляционный анализ показателей оценки подростком отношений с отцом

Группа	Корреляция	Группа	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контр_оль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Неполс_После_д	Автори_тетност_ь_род	Удовл_отно_шения_ми
Группа	Корреляция	1.000	.016	.002	.137	.007	-.245*	.174	-.001	.109	-.111	.048
	Знач. (двухсторонняя)	.	.894	.986	.260	.952	.042	.152	.990	.372	.362	.698
Нетр_Треб	Корреляция	.016	1.000	.056	-.098	.031	-.075	.119	.039	-.061	-.107	-.113
	Знач. (двухсторонняя)	.894	.	.646	.421	.803	.540	.331	.751	.619	.380	.356
Мяг_Строг	Корреляция	.002	.056	1.000	-.110	-.014	.014	-.076	.156	.072	-.104	-.215
	Знач. (двухсторонняя)	.986	.646	.	.368	.907	.911	.534	.201	.556	.394	.076
Автон_Контроль	Корреляция	.137	-.098	-.110	1.000	.107	.103	.109	-.209	.003	.199	.025
	Знач. (двухсторонняя)	.260	.421	.368	.	.383	.399	.374	.084	.982	.101	.838
Эдист_Эблиз	Корреляция	.007	.031	-.014	.107	1.000	.743**	-.060	-.188	.004	-.023	.024
	Знач. (двухсторонняя)	.952	.803	.907	.383	.	.000	.626	.123	.974	.851	.847
Отверж_Прин	Корреляция	-.245*	-.075	.014	.103	.743**	1.000	-.093	-.095	-.152	.072	.104
	Знач. (двухсторонняя)	.042	.540	.911	.399	.000	.	.449	.440	.211	.555	.393
Отсотр_сотр	Корреляция	.174	.119	-.076	.109	-.060	-.093	1.000	.013	-.085	-.188	.135
	Знач. (двухсторонняя)	.152	.331	.534	.374	.626	.449	.	.916	.488	.122	.270
Несогл_Согл	Корреляция	-.001	.039	.156	-.209	-.188	-.095	.013	1.000	.095	-.068	-.002
	Знач. (двухсторонняя)	.990	.751	.201	.084	.123	.440	.916	.	.437	.577	.990
Неполс_Послед	Корреляция	.109	-.061	.072	.003	.004	-.152	-.085	.095	1.000	-.029	-.080
	Знач. (двухсторонняя)	.372	.619	.556	.982	.974	.211	.488	.437	.	.811	.512
Авторитетность_род	Корреляция	-.111	-.107	-.104	.199	-.023	.072	-.188	-.068	-.029	1.000	-.058
	Знач. (двухсторонняя)	.362	.380	.394	.101	.851	.555	.122	.577	.811	.	.638
Удовл_отношениями	Корреляция	.048	-.113	-.215	.025	.024	.104	.135	-.002	-.080	-.058	1.000
	Знач. (двухсторонняя)	.698	.356	.076	.838	.847	.393	.270	.990	.512	.638	.

Таблица 7

Корреляционный анализ показателей оценки матерью отношений с подростком

		Группа	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контроль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Непол_Послед	Авторитетность_род	Удовл_отношениями
Группа	Коэффициент корреляции	1.000	.320**	-.229	-.258*	-.198	-.162	.028	-.154	.101	-.177	.113
	Знач. (двухсторонняя)	.	.007	.059	.032	.104	.184	.818	.205	.409	.145	.353
Нетр_Треб	Коэффициент корреляции	.320**	1.000	-.094	.050	-.224	.091	-.186	.111	.106	-.060	.103
	Знач. (двухсторонняя)	.007	.	.441	.683	.065	.458	.126	.365	.385	.626	.401
Мяг_Строг	Коэффициент корреляции	-.229	-.094	1.000	-.191	.091	-.032	.100	-.009	-.158	.033	-.267*
	Знач. (двухсторонняя)	.059	.441	.	.117	.455	.794	.414	.943	.195	.790	.027
Автон_Контроль	Коэффициент корреляции	-.258*	.050	-.191	1.000	.003	-.013	.045	.035	-.024	-.068	.223
	Знач. (двухсторонняя)	.032	.683	.117	.	.980	.917	.711	.775	.842	.577	.066
Эдист_Эблиз	Коэффициент корреляции	-.198	-.224	.091	.003	1.000	.020	.194	-.017	.042	-.123	-.284*
	Знач. (двухсторонняя)	.104	.065	.455	.980	.	.869	.110	.887	.730	.315	.018
Отверж_Прин	Коэффициент корреляции	-.162	.091	-.032	-.013	.020	1.000	-.229	-.073	-.104	-.078	-.071
	Знач. (двухсторонняя)	.184	.458	.794	.917	.869	.	.059	.551	.395	.523	.563
Отсотр_сотр	Коэффициент корреляции	.028	-.186	.100	.045	.194	-.229	1.000	.107	-.123	-.115	.019
	Знач. (двухсторонняя)	.818	.126	.414	.711	.110	.059	.	.380	.316	.345	.875
Несогл_Согл	Коэффициент корреляции	-.154	.111	-.009	.035	-.017	-.073	.107	1.000	.041	-.026	.032
	Знач. (двухсторонняя)	.205	.365	.943	.775	.887	.551	.380	.	.737	.829	.797
Непол_Послед	Коэффициент корреляции	.101	.106	-.158	-.024	.042	-.104	-.123	.041	1.000	-.017	-.057
	Знач. (двухсторонняя)	.409	.385	.195	.842	.730	.395	.316	.737	.	.890	.640
Авторитетность_род	Коэффициент корреляции	.177	-.060	.033	-.068	-.123	-.078	-.115	-.026	-.017	1.000	.112
	Знач. (двухсторонняя)	.145	.626	.790	.577	.315	.523	.345	.829	.890	.	.362
Удовл_отношениями	Коэффициент корреляции	.113	.103	-.267*	.223	-.284*	-.071	.019	.032	-.057	.112	1.000
	Знач. (двухсторонняя)	.353	.401	.027	.066	.018	.563	.875	.797	.640	.362	.

Таблица 8

Корреляционный анализ показателей оценки отцом отношений с подростком

		Группа	Нетр_Треб	Мяг_Строг	Автон_Контроль	Эдист_Эблиз	Отверж_Прин	Отсотр_сотр	Несогл_Согл	Непол_Послед	Авторитетность_род	Удовл_отношениями
Группа	Коэффициент корреляции	1.000	.053	.051	.016	.029	.328**	.096	.058	-.103	-.201	-.167
	Знач. (двухсторонняя)	.	.667	.680	.894	.813	.006	.433	.636	.402	.097	.171
Нетр_Треб	Коэффициент корреляции	.053	1.000	.070	.025	-.113	.109	.170	-.200	-.098	-.041	.009
	Знач. (двухсторонняя)	.667	.	.567	.839	.354	.373	.163	.099	.422	.740	.940
Мяг_Строг	Коэффициент корреляции	.051	.070	1.000	-.014	-.048	.012	-.017	-.051	-.112	-.125	-.104
	Знач. (двухсторонняя)	.680	.567	.	.910	.696	.925	.888	.678	.358	.308	.397
Автон_Контроль	Коэффициент корреляции	.016	.025	-.014	1.000	.063	-.017	-.007	-.021	.127	-.015	-.060
	Знач. (двухсторонняя)	.894	.839	.910	.	.609	.892	.957	.866	.300	.900	.622
Эдист_Эблиз	Коэффициент корреляции	.029	-.113	-.048	.063	1.000	.109	-.200	-.287*	-.096	-.223	-.044
	Знач. (двухсторонняя)	.813	.354	.696	.609	.	.372	.100	.017	.435	.066	.719
Отверж_Прин	Коэффициент корреляции	.328**	.109	.012	-.017	.109	1.000	.178	.110	-.057	.075	-.024
	Знач. (двухсторонняя)	.006	.373	.925	.892	.372	.	.144	.367	.642	.541	.844
Отсотр_сотр	Коэффициент корреляции	.096	.170	-.017	-.007	-.200	.178	1.000	.200	-.106	.280*	-.129
	Знач. (двухсторонняя)	.433	.163	.888	.957	.100	.144	.	.100	.385	.020	.289
Несогл_Согл	Коэффициент корреляции	.058	-.200	-.051	-.021	-.287*	.110	.200	1.000	-.055	.226	-.130
	Знач. (двухсторонняя)	.636	.099	.678	.866	.017	.367	.100	.	.656	.061	.287
Непол_Послед	Коэффициент корреляции	-.103	-.098	-.112	.127	-.096	-.057	-.106	-.055	1.000	.064	.009
	Знач. (двухсторонняя)	.402	.422	.358	.300	.435	.642	.385	.656	.	.604	.941
Авторитетность_род	Коэффициент корреляции	-.201	-.041	-.125	-.015	-.223	.075	.280*	.226	.064	1.000	-.137
	Знач. (двухсторонняя)	.097	.740	.308	.900	.066	.541	.020	.061	.604	.	.261
Удовл_отношениями	Коэффициент корреляции	-.167	.009	-.104	-.060	-.044	-.024	-.129	-.130	.009	-.137	1.000
	Знач. (двухсторонняя)	.171	.940	.397	.622	.719	.844	.289	.287	.941	.261	.

Корреляционный анализ по r -критерию Спирмена результатов эмпирического исследования показал, что существуют значимые прямые и обратные взаимосвязи. Остановимся подробнее на каждой из полученных плеяд.

При оценке подростками отношений с матерью выявлены следующие значимые корреляции:

1. Значимые прямые связи уровня интеллектуальной одаренности и шкалы «нетребовательность-требовательность родителя» ($r = 0,36; p < 0,01$). По сравнению с детьми без признаков одаренности дети с признаками одаренности оценивают своих матерей как менее требовательных.

2. Значимые прямые связи уровня интеллектуальной одаренности и шкалы «автономность-контроль по отношению к ребенку» ($r = 0,4; p < 0,01$). По сравнению с детьми без признаков одаренности дети с признаками одаренности оценивают своих матерей как более автономных.

3. Значимые обратные связи уровня интеллектуальной одаренности и шкалы «непоследовательность-последовательность родителя» ($r = -0,3; p < 0,05$). По сравнению с детьми без признаков одаренности дети с признаками одаренности оценивают своих матерей как более последовательных.

При оценке подростками отношений с отцом выявлены следующие значимые корреляции:

1. Значимые обратные связи уровня интеллектуальной одаренности и шкалы «отвержение-принятие ребенка родителем» ($r = -0,25; p < 0,05$). По сравнению с детьми без признаков одаренности дети с признаками одаренности оценивают своих отцов как более принимающих.

При оценке матерями отношений с ребенком выявлены следующие значимые корреляции:

1. Значимые прямые связи уровня интеллектуальной одаренности и шкалы «нетребовательность-требовательность родителя» ($r = 0,32; p < 0,01$). Матери детей с признаками одаренности оценивают себя как менее требовательных по сравнению с матерями детей без признаков одаренности.

2. Значимые обратные связи уровня интеллектуальной одаренности и шкалы «автономность-контроль по отношению к ребенку» ($r = -0,26; p < 0,05$). По сравнению с матерями детей без признаков одаренности матери детей с признаками одаренности оценивают своих детей как более автономных.

При оценке отцами отношений с ребенком выявлены следующие значимые корреляции:

1. Значимые прямые связи уровня интеллектуальной одаренности и шкалы «отвержение-принятие ребенка родителем» ($r = 0,33; p < 0,01$). Отцы детей с признаками одаренности оценивают себя как более принимающих по сравнению с отцами детей без признаков одаренности.

Заключение. При обработке результатов оказалось, что дети с признаками одаренности воспринимают своих матерей как менее требовательных, более автономных и последовательных. Их матери также оценивают себя как менее требовательных, а своих детей как более автономных по сравнению с детьми без признаков одаренности.

Интерпретировать это можно следующим образом: с одной стороны, одаренные дети нуждаются в меньшем контроле со стороны других людей, поэтому их матери больше им доверяют. С другой стороны, можно предположить, что матери, которые больше доверяют своим детям и меньше их опекают, дают им свободу действий, что приводит к развитию ребенка, его понимания себя, своих

интересов и способностей. А оценивание одаренными детьми своих матерей как более последовательных может говорить о том, что такой ребенок развивается в условиях определенности и испытывает меньше стресса по сравнению с детьми без признаков одаренности, которые формируются в условиях неопределенности и отсутствия понимания того, чего ждать от родителей в тех или иных обстоятельствах.

При оценке отношений с отцами оказалось, что дети с признаками одаренности воспринимают своих отцов как более принимающих. Отцы таких детей также оценивают себя как более принимающих по сравнению с отцами детей без признаков одаренности.

Интерпретировать эту часть исследования можно следующим образом: отец является первым человеком, способствующим сепарации ребенка от матери и вступлению его во взаимодействие с обществом, и если он является более принимающим, то ребенок не боится раскрывать себя и свои способности, воспринимая мир безопасным для себя.

Литература

1. Марковская И.М. Опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми / М.И. Марковская // Журнал практического психолога. – 1998. – № 3. – С. 24–38.
2. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.
3. Психология индивидуальных различий: хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: ЧеРо, 2000. – 775 с.
4. Равен Дж. Руководство к прогрессивным матрицам Равена и словарным шкалам. Раздел 3. Стандартные прогрессивные матрицы (включая параллельные и плюс-версии) / Дж. Равен, Дж.К. Равен, Дж.Х. Корт; пер. с англ. В.И. Белопольского. – М.: Когито-Центр, 2012.
5. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям / М.А. Холодная. – М.: Институт психологии РАН, 2012. – 288 с.

УДК 377.5

*М.Ю. Сигачев, аспирант,
А.М. Галимов, доктор педагогических наук, доцент,
А.Г. Сигачева, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ЦИФРОВОГО РЕСУРСА: ПРАКТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В современных условиях цифровой трансформации образования, обусловлена стратегия на качественную разработку содержания цифровой образовательной среды. Особая роль при этом отводится способам подготовки будущих педагогов к взаимодействию с учащимися с использованием цифровых обучающих ресурсов (ЦОР). Будущие педагоги по физкультуре и спорту должны обладать необходимыми знаниями, умениями и навыками, а также профессиональными компетенциями, чтобы использовать цифровую образовательную среду (ЦОС) для обеспечения дистанционного обучающего взаимодействия с учащимися. При этом необходимо учитывать специфические требования к физкультурно-спортивной деятельности для своевременной взаимосвязи с учащимися, поддерживающего реагирования

на их запросы, физическое, моральное и психическое состояние. Возникшие противоречия между необходимостью подготовки студентов к разработке и использованию цифровых обучающих ресурсов для внедрения в учебный процесс и недостаточностью практических научно-обоснованных разработок актуализирует **проблему исследования**: каковы эффективные методы разработки образовательных ресурсов с использованием цифровых инструментов в процессе подготовки педагогов по физкультуре и спорту к взаимодействию в ЦОС. **Цель исследования** заключается в разработке методов подготовки будущих педагогов к созданию образовательных ресурсов с использованием цифровых инструментов. **Методы исследования**. Для получения объективных и полных данных, а также с целью выявления уровня проработанности научной проблемы использовались методы изучения, обобщения, сравнения, анализа педагогической научной литературы и педагогического опыта, систематизации полученной информации, а также метод пилотного проектирования. **Выводы и рекомендации**. В результате исследования представлены практические рекомендации по созданию цифрового обучающего ресурса, разработаны критерии оценки его эффективности. Результаты исследования могут использовать педагоги-исследователи, аспиранты и магистранты, работающие над проблемами становления и развития цифровой образовательной среды в среднем профессиональном образовании. Дальнейшие перспективы исследования могут быть направлены на выявление эффективных способов мониторинга знаний студентов, полученных с использованием ЦОР.

Ключевые слова: цифровой обучающий ресурс, цифровая образовательная среда, педагог, физкультура, спорт.

*M. Yu. Sigachev, Graduate Student,
A.M. Galimov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.G. Sigacheva, Assistant,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

DESIGNING A DIGITAL RESOURCE: A CASE STUDY

Abstract. In modern conditions of digital transformation of education, a strategy for the development of the content of the digital educational environment is determined. A special role is given to preparing future teachers to interact with students using digital learning resources (DLR). Future physical education and sports teachers must have the necessary knowledge, abilities and skills, as well as professional competencies to use the digital educational environment (DEE) to ensure distance learning interaction with students. At the same time, it is necessary to take into account the specific requirements for physical culture and sports activities for timely interaction with students, a supportive response to their requests, physical, moral and mental state. The contradictions that have arisen between the need to prepare students for the development and use of digital learning resources in the educational process and the lack of practical scientifically based works actualize **the research problem**: what are the effective methods for developing educational resources using digital tools in the process of preparing physical education and sports teachers to interact in DEE. **The purpose of the study** is to develop methods for preparing future teachers to create educational resources using digital tools. **Research methods.** To obtain objective and complete data, as well as to identify the level of elaboration of a scientific problem, methods of study, generalization, comparison, analysis of pedagogical scientific literature and pedagogical experience, systematization of the information received, as well as the pilot design method were used. **Conclusions and recommendations.** As a result of the study, practical recommendations for creating a digital learning resource are presented, and criteria for assessing its effectiveness are developed. The results of the study can be used by teacher-researchers, graduate students and undergraduates working on the problems of formation and development of the digital educational environment in secondary vocational education. Further

prospects for research can be aimed at identifying effective ways to monitor students' knowledge acquired using DLR.

Keywords: *digital learning resource, digital educational environment, teacher, physical education, sports.*

Введение. Создание цифровой образовательной среды (ЦОС) в профессиональной школе физической культуры и спорта предполагает не только разработку содержания цифровых обучающих ресурсов, но и подготовку будущих педагогов по физкультуре и спорту к их созданию и использованию в процессе профессиональной деятельности. При этом разработчики должны учитывать не только обычные требования, характерные любой образовательной организации к подобным обучающим средствам, но и специфические. Создатели ресурса должны осознавать, что главная образовательная цель физкультурного училища – это подготовка педагога-спортсмена и физкультурника, нацеленного на достижение результатов в спорте и педагогической работе, готового к организации взаимодействия с учащимися в сфере физической культуры и спорта, к дальнейшему образованию с использованием цифровых технологий. Будущие педагоги по физкультуре и спорту осуществляют учебную деятельность в сочетании с тяжелыми физическими и морально-психологическими нагрузками. Именно поэтому ЦОС и ее компоненты – обучающие ресурсы должны стать целостной, интерактивной коммуникативной платформой для организации и реализации взаимодействия субъектов образовательного процесса, т. е. контролируемой и подвижной системой информационных педагогических технологий, средств, используемых для личностного физического, психологического и познавательного развития будущих педагогов.

При разработке цифровых образовательных ресурсов следует принимать во внимание наиболее значимые специфические характеристики ЦОС физкультурно-спортивного училища:

- необходимость дистанционного информационно-методического сопровождения учебной и физкультурно-спортивной деятельности;
- учет физкультурно-спортивных мероприятий при календарно-тематическом планировании содержательного и материально-технического обеспечения образовательного процесса;
- необходимость дистанционного мониторинга учебного процесса и физкультурно-спортивной подготовки;
- необходимость дистанционного консультативного взаимодействия субъектов образовательного процесса в период участия студентов в спортивных сборах и соревнованиях.

Возникающее при этом противоречие между необходимостью подготовки будущих педагогов по физкультуре и спорту к разработке и использованию цифровых обучающих ресурсов для внедрения в учебный процесс и недостаточностью практических научно-обоснованных разработок актуализирует **проблему исследования:** каковы эффективные методы разработки образовательных ресурсов с использованием цифровых инструментов в процессе подготовки педагогов по физкультуре и спорту к взаимодействию в ЦОС. Проблема исследования

определяет поставленную **цель**, которая заключается в разработке методов подготовки будущих педагогов к созданию образовательных ресурсов с использованием цифровых инструментов.

Теоретический анализ литературы. Современная педагогическая парадигма, нацеливающая систему образования на трансформацию цифровой образовательной среды, определяет привлечение интереса научного сообщества, что демонстрирует увеличение количества публикаций. Изучение и анализ педагогических исследовательских трудов Д.А. Антоновой, Е.В. Оспенникова и Е.В. Спирина свидетельствует о наибольшем интересе отечественных ученых к проблеме развития современной цифровой образовательной среды в высшей школе [1]. О.В. Калимуллина, И.В. Троценко анализируют проблемы и тенденции развития современных цифровых образовательных инструментов, а также цифровую компетентность педагогов и студентов [2]. В.Г. Лапин считает цифровую образовательную среду важным условием эффективной подготовки студентов в условиях среднего профессионального образования [3]. Н.Ю. Сурова, Т.Н. Шутова, Л.Б. Андриющенко и А.Г. Ростеванов разрабатывают концепции содержательного компонента цифровой образовательной среды в области физической культуры и спорта в вузе с помощью сетевых ресурсов и педагогических сайтов [4]. Исследователи обосновывают теорию и обмениваются опытом методики подготовки специалистов физической культуры и спорта с применением обучающих цифровых технологий, а также подчеркивают связь цифровых средств обучения и цифровой компетентности [4]. Литературный обзор показал недостаточное количество теоретических и практических исследований, определяющих методы подготовки будущих педагогов к созданию образовательных ресурсов с использованием цифровых инструментов, а критерии оценки эффективности цифровых образовательных ресурсов в физкультурном училище. Вышесказанное подтверждает корректность установленной научной проблемы и цели исследования.

База исследования. Пилотное внедрение цифрового обучающего ресурса в учебный процесс осуществлялось на базе Казанского училища олимпийского резерва. В экспериментальном исследовании принимали участие 45 студентов второго курса – будущих педагогов по физкультуре и спорту.

Методы и методики исследования. В исследовании использовались методы изучения, обобщения, сравнения, психолого-педагогической научной литературы и анализа практического педагогического опыта, систематизации и структурирования информации, а также пилотного проектирования.

Результаты исследования. Разработка дисциплины «Проектирование и создание цифрового образовательного ресурса» определяется целью экспериментального курса – повысить уровень ИКТ-компетентности у будущих педагогов по физкультуре и спорту. Для достижения педагогической цели необходимо сформировать у студентов осознание значимости владения ИКТ-компетенциями для разработки образовательных ресурсов и применения их в профессиональной деятельности, ознакомить студентов с понятиями «цифровая образовательная

среда» и «цифровой образовательный ресурс», с правовыми нормами применения цифровых педагогических технологий, сформировать у студентов базовые умения в области безопасности и защиты информации, сформировать навыки использования баз данных и информационных порталов и сервисов в образовании, а также каналов взаимодействия с преподавателем.

Общая трудоемкость дисциплины составляет одну зачетную единицу, всего 36 ч. Контактная работа обучающихся с преподавателем – 20 ч, в том числе лекции – 12 ч, практические занятия – 8 ч. Самостоятельная работа студентов – 16 ч, в том числе индивидуальное проектное задание – 12 ч, подготовка отчета по проектному заданию в виде презентации Power Point – 4 ч. Форма промежуточного контроля дисциплины: зачет во втором семестре.

Тематический план дисциплины «Проектирование и создание цифрового образовательного ресурса» включает следующие лекционные темы:

1. Цифровая трансформация среднего профессионального образования в области физкультуры и спорта.
2. Цифровая образовательная среда физкультурного училища.
3. Цифровые образовательные ресурсы и их специфика в области физкультуры и спорта.
4. Мультимедийные технологии для реализации ЦОР.
5. Цифровые педагогические технологии, сервисы и порталы в среднем образовании.
6. Базы данных и информационных систем для разработки ЦОР.

Занятия, направленные на овладение студентами практическими навыками разработки ЦОР и педагогического взаимодействия и сотрудничества в цифровой образовательной среде, включают следующие темы:

1. Цифровые инструменты и ресурсы. Создание и использование электронных образовательных ресурсов с помощью цифровых инструментов (практическое задание: сравнить два электронных образовательных ресурса с помощью таблицы, отражающей название ресурса, форму освоения, оплату ресурса, целевую аудиторию, содержание курсов, дать собственную оценку визуального наполнения).
2. Дистанционные формы, методы обучения в сфере ФКС и их педагогические возможности (практическое задание: составить таблицу специфических методов обучения ФКС и примеров их использования на практике).
3. Этика взаимодействия для создания образовательного контента с использованием прикладных программных средств (групповое практическое задание: составить список баз данных для создания образовательного контента и сделать презентацию об одной из открытых образовательных платформ).
4. Педагогический контроль в учебно-воспитательном процессе ФКС с использованием информационно-коммуникационных технологий (практическое задание: разработать анкетный опрос с использованием Yandex Forms для учащихся о намерениях по выбору будущей профессии).

Самостоятельная работа студентов необходима для закрепления получаемых знаний, умений и навыков будущих педагогов по организации взаимодействия сотрудничества с обучающимися в цифровой образовательной среде и включала такие задания, как:

1. Изучить и проанализировать результаты самооценки личностно-профессиональной готовности будущих педагогов к работе в цифровой среде с учащимися в сфере ФКС. Создать страницу презентации по теме с визуальным контентом.

2. Изучить общепедагогические и специфические задачи обучения и воспитания в сфере ФКС, представить полученные материал в виде презентации с использованием программ подготовки электронных презентаций (Prezi, ClearSlide, VoiceThread, TopHat).

3. Разработать макет будущего ЦОР с использованием ресурса Telegram.

4. Изучить инструменты для создания графики: Canva, PosterMyWall, Piktochart, GesidnCap, Visme, Storybird. Создать презентацию по теме, включающую визуальный контент.

В качестве итогового зачетного задания студенты представили проект ЦОР «Цифровая педагогическая технология в учебном процессе».

В результате изучения дисциплины студент должен знать:

– содержание нормативных документов, необходимых для проектирования ЦОР в области физкультуры и спорта;

– требования к проектированию образовательных программ к дисциплинам с использованием ЦОР в области физкультуры и спорта;

– теоретико-методологические основы разработки ЦОР в области физкультуры и спорта;

– структуру и содержание педагогической деятельности с использованием цифровых технологий в сфере ФКС;

– виды, стили и этические принципы цифрового педагогического взаимодействия в сфере ФКС;

– интернет-ресурсы для разработки, редактирования, оформления, сохранения, передачи и поиска информационно-обучающих материалов, а также профессионального и личностного развития в сфере ФКС.

В результате изучения дисциплины студент должен уметь:

– применять педагогические методы эффективного взаимодействия с использованием ЦОР в профессиональной деятельности;

– использовать этические нормы поведения в процессе межличностного взаимодействия с использованием ЦОР;

– применять современные методы контроля и оценки уровня физического развития, основанные на использовании цифровых технологий;

– создавать, редактировать, оформлять, сохранять, передавать информационные объекты различного типа с помощью современных информационных технологий для обеспечения образовательного процесса;

– использовать сервисы и информационно-телекоммуникационной сети Интернет в профессиональной деятельности.

В результате освоения дисциплины студент должен владеть навыками:

- проектирования и разработки ЦОР в области физкультуры и спорта;
- организации эффективной командной работы и взаимодействия с субъектами образовательной деятельности;
- постановки цели и задач при планировании и разработке ЦОР.

Проектирование ЦОР осуществляется на базе системы Telegram, которая не является образовательным ресурсом, но может быть адаптирована под образовательные цели, с использованием Yandex Forms и Google Forms для создания обучающего материала. Telegram в данном случае выполняет координирующую функцию, а Yandex Forms и Google Forms служат для разработки одного из компонентов ЦОР, например, тестов. Использование таких сервисов, как Yandex Disk в качестве хранилища цифровых данных, позволяет сохранять учебники или видеоматериалы с последующим предоставлением их учащимся в любое удобное для них время, в том числе с мобильного приложения. Telegram-бот может использоваться для наглядной демонстрации обучающих материалов, передачи учебной задачи или инструкции учащимся. Использование Telegram-мессенджера позволяет педагогу вносить учебную информацию в специально созданную для студентов группу, представлять материал структурированно – по отдельным папкам, например: «Лекция», «Практические задания», «Видеоматериалы», «Тесты», «Литература», «Форум».

Рамки данного исследования предполагают изучение проблемы обеспечения качества проектирования и разработки цифровых образовательных ресурсов. С этой целью установлены критерии оценки эффективности реализации цифрового проекта. Структура оценки качества ЦОР может включать три компонента – содержание учебного ресурса, доступность использования средства обучения, учебные результаты учащихся и их контроль, возможность для студентов взаимодействия с педагогом. Содержание ресурса является самым важным компонентом и оценивается с учетом демонстрации различных точек зрения и способов познания, связи между обучением, исследованиями и практикой, поставленных четких педагогических целей.

Заключение. Цифровая трансформация среднего профессионального образования в сфере физкультуры и спорта устанавливает, что проектирование и разработка цифровых образовательных ресурсов становится необходимой компетенцией современного педагога. Подготовка будущих педагогов по физкультуре и спорту к использованию цифровых обучающих ресурсов для внедрения в учебный процесс возможна с использованием специального курса «Проектирование и создание цифрового образовательного ресурса». В качестве критериев оценки эффективности ЦОР следует использовать содержание учебного ресурса, доступность использования цифрового средства обучения, учебные результаты учащихся и их контроль, возможность для студентов взаимодействия с педагогом. Дальнейшая разработка способов оценки эффективности обучающего ресурса, в том числе, показателей и уровней, а также поиск ресурсов для обеспечения своевременного и доступного взаимодействия студентов с педагогами являются перспективами научного исследования.

Литература

1. Антонова Д.А. Цифровая трансформация системы образования / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. – № 14. – С. 5–37.

2. Калимуллина О.В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций / О.В. Калимуллина, И.В. Троценко // Открытое образование. – 2018. – Т. 22. – № 3. – С. 61 – 73.

3. Лапин В.Г. Цифровая образовательная среда как условие обеспечения качества подготовки студентов в среднем профессиональном образовании / В.Г. Лапин // Инновационное развитие профессионального образования. – 2019. – № 1 (21). – С. 55–59.

4. Сурова Н.Ю. Цифровая образовательная среда по физической культуре и спорту в вузе / Н.Ю. Сурова, Т.Н. Шутова, Л.Б. Андриященко и др. // Теория и практика физической культуры. – 2021. – № 1. – С. 47–49.

УДК 378

А.Г. Сизачева, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

КОНКУРСНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Данная статья посвящена **проблеме** развития предпринимательских способностей студентов посредством участия в конкурсной деятельности. На современном этапе государством реализуется поддержка студенческого предпринимательства, выделяются средства на студенческие гранты и стартапы, которые, в случае выигрыша заявки студента, реализуются им при исполнении своего научного замысла. Однако для того, чтобы сделать из научной идеи бизнес-идею и эффективно распорядиться выигранными средствами, среди прочих личностных качеств у студента также должны быть предпринимательские способности. Согласно гипотезе данного исследования, конкурсная деятельность может стать фактором развития предпринимательских способностей у студентов при грамотном использовании данного инструмента. Также, по нашей гипотезе, не каждый студент способен на реализацию бизнес-идеи, если у него нет определенных предпринимательских задатков. Таким образом, понятия «предпринимательские способности» и «конкурсная деятельность» находятся во взаимосвязи. В качестве решения данной проблемы предлагается представление условий и этапов развития предпринимательских способностей студентов в конкурсной деятельности, а также разработка критериев оценки развития данных способностей. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: обосновать развитие предпринимательских способностей студентов в конкурсной деятельности, представить условия и этапы развития данных способностей, разработать критерии оценки развития. Ведущим **методом исследования** является теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование помогает сделать вывод о том, что понятия «предпринимательские способности» и «конкурсная деятельность» находятся во взаимосвязи. Для участия в конкурсной деятельности вузам необходимо мотивировать студентов, у которых есть задатки или уже развитые предпринимательские способности, так как это повышает шанс заявки на успех. Также, если студент имеет хороший научный задел, но не имеет указанных способностей, проводить работу над их развитием. Разработанные критерии оценки помогут оценить результативность развития предпринимательских способностей студентов в конкурсной деятельности и помочь вузам при выдвижении кандидатов на подачу заявок в конкурсах.

Ключевые слова: конкурсная деятельность, предпринимательские способности, студенческое предпринимательство, государственная поддержка, бизнес-идея, студенты.

*A.G. Sigacheva, Assistant,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

COMPETITIVE ACTIVITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF BUSINESS ABILITIES OF STUDENTS

Abstract. This article is devoted to the **problem** of development of business abilities of students by means of participation in competitive activity. At the present stage the state realizes support of student businesses, allocates finances for student grants and startups. These resources are spent on the realization of a scientific idea. The student must have the business skills to turn a scientific idea into a business idea and spend the money wisely. According to the hypothesis of this study, competitive activities can be a factor in the development of business abilities in students if this tool is used properly. Also, we believe that if students do not have business ability, they are not able to realize the business idea. Thus, the concepts of “business ability” and “competitive activity” are in interrelation. Based on the above, **the aim of the study** is: to provide a rationale for the development of business abilities of students in competitive activities, to present the conditions and stages of the development of these abilities, to develop criteria for evaluating the development. **Research method** is analyzing domestic and foreign literature on the research problem. **Conclusion and recommendations.** The conducted research helps to conclude that the concepts of “business ability” and “competitive activity” are in interrelation. We need to motivate students who have business skills, as this increases the chance of success of the application. It is also needed to develop business skills in a student who has an academic background. The developed evaluation criteria will help to assess the effectiveness of the development of business abilities of students in competitive activities and help universities when nominating candidates to apply for competitions.

Keywords: competition activity, business skills, student business, state support, business idea, students.

На современном этапе развития отечественного образования к вузам предъявляются повышенные требования к подготовке будущих специалистов. В обучении студента задаются целью не только развить важные профессиональные навыки, но и привить особые личностные качества, которые помогли бы ему в дальнейшей работе. В данной статье речь пойдет о применении такого инструмента, как конкурсная деятельность студентов, которая применяется для повышения их предпринимательских качеств. Идея включения в систематизированную подготовку студентов в том числе развития у них способности к коммерциализации научных знаний находит все больше сторонников.

Согласно нормативно-правовой документации в сфере образования [4], профессионал должен обладать особым складом личности, в которой переплетаются важные черты характера. Он должен не бояться ответственности, уметь на себя ее брать, не пасовать перед трудностями, быть инициативным, творческим и целеустремленным. Его не должно пугать новое, он, наоборот, должен быть к нему открыт. Также специалист должен быть конкурентоспособным. Это правило, хоть и по большей части распространяется на большие города, не теряет своей актуальности повсеместно. Развитие конкурентоспособности должно начаться еще в студенчестве. Студентам на этапе обучения необходимо понять,

что такое конкуренция среди себе подобных в профессиональной среде, и научиться достойно ее выдерживать.

Одним из инструментов для работы по повышению способности к конкуренции и развития личностных качеств студентов является конкурсная деятельность [1]. В современных исследованиях под конкурсной деятельностью понимается «целенаправленный процесс взаимодействия обучающихся в конкурентной соревновательной обстановке с целью реализации потребностей в самореализации, а результатом данного взаимодействия становится овладение знаниями, формирование навыков и развитие личности» [3]. Исходя из данного понимания, мы видим, что понятие конкурсной деятельности содержит в себе элементы здоровой конкуренции между студентами. Мы склоняемся к мнению о том, что заведомо не каждый студент способен к участию в конкурсной деятельности. Мы обосновываем это так: чтобы вступить в конкурентную борьбу и выдержать ее, у студента должны быть некоторые личностные характеристики [2]. Мы находим, что подобные личностные характеристики можно встретить в понятии «предпринимательские способности». Объясним, почему.

В современной системе высшего образования студенческие конкурсы имеют под собой финансовый фундамент, т. е. они так или иначе по большей части связаны с материальным поощрением или, иначе говоря, мотивацией. В настоящее время существует несколько видов студенческих научно-исследовательских конкурсов:

1. Гранты, где студенты соревнуются за получение определенной суммы денег, которая в случае выигрыша заявки будет потрачена на реализацию их научной идеи.

2. Конкурсы студенческих стартапов. Для участия в конкурсе стартапов студентам необходимо представить бизнес-идею, в основе которой лежит коммерциализированная научная идея, и представить свой бизнес-план. В случае выигрыша идеи студентам выделяется определенная сумма, применив которую они должны открыть ИП и в рамках собственного предприятия создать минимально жизнеспособный продукт, покрывающий актуальные потребности общества и готовый к продаже и внедрению.

3. И одна из наиболее простых форм организации конкурса – это конкурсы, в которых предусмотрены премии за выигрыш на очном этапе представления студенческой работы. Для участия в данном конкурсе студентам зачастую необходимо собрать портфолио с собственными научными достижениями в виде сертификатов о выигрыше в научных конкурсах, сертификатов об участии в международных конференциях, публикациях в изданиях, рецензируемых в научных базах данных WoS, Scopus, ВАК и РИНЦ.

В предыдущих исследованиях автора было выявлено, что некоторых студентов страшит материальный момент участия в конкурсной деятельности, они чувствуют в этом большую ответственность. Мы связали это с тем, что у данной категории студентов недостаточно развиты предпринимательские способности и выдвинули гипотезу, которая ложится также в основу данного исследования:

участие студентов в конкурсной деятельности будет успешным, если данные студенты имеют достаточный уровень развития предпринимательских способностей. Соответственно, мы видим явную взаимосвязь между понятиями «конкурсная деятельность» и «предпринимательские способности».

В данном смысле мы рассматриваем необходимость развития предпринимательских способностей студентов для того, чтобы студенты могли коммерциализировать собственные научные идеи. Мы видим в этом также некий элемент мотивации, которая необходима студентам для занятия научной деятельностью.

Принимая во внимание вышеуказанное, нами была предпринята попытка разработки следующего перечня *условий развития предпринимательских способностей студентов* в конкурсной деятельности:

1. Конкурс, в котором участвует студент, должен предполагать материальное поощрение, например: премия за лучшую научную идею, грантовые средства на реализацию научной идеи, средства для развития студенческого стартапа. Студенту необходимо иметь именно финансовую мотивацию, которая станет одной из движущих сил его включения в занятие научно-исследовательской деятельностью.

2. Вузу, в котором обучается студент, необходимо создать систему поддержки студенческого предпринимательства. Как один из вариантов, со студентами можно проводить открытые лекции с экспертами, которым удалось во время студенчества коммерциализировать научную идею. Студентам необходимо иметь живой пример того, что студенчество – это не ограничение, а возможность.

3. Необходимо создать определенную систему диагностики предпринимательских способностей студентов. В начале статьи было заявлено, что не каждый студент способен к научно-исследовательской деятельности, связанной с финансами. Мы полагаем, что это связано с недостаточной осведомленностью студента о собственных способностях. В основном студентами движет страх неудачи и провала, страх показать свою задумку миру, неуверенность в собственных силах, наличие предубеждений и отсутствие опыта в подобной деятельности. Однако вместе с этими ограничениями у студента может быть действительно искреннее желание попробовать свои силы. Диагностика, которая включала бы в себя расширенный анализ личности и способностей студента помог бы подсветить слабые места для их дальнейшей проработки, по-иному оценить их силы, а также придала бы студентам уверенность в себе для важного шага.

4. Одним из заключительных условий мы видим создание в вузе системы наставничества. Необходимо, чтобы в вузе были лица, способные оказать студентам информационную и моральную поддержку, способные сопровождать их на всех этапах реализации идеи от момента возникновения замысла до успеха заявки.

Исходя из вышеуказанного, мы считаем необходимым выделить следующие *этапы развития предпринимательских способностей студентов* в конкурсной деятельности:

1. Первый этап – вводный. На этом этапе у студентов происходит первичный позыв испытать свои силы на конкурсе научно-исследовательской деятельности. Студенту попадает информация о проведении подобного конкурса, которой он может заинтересоваться, и он начинает размышлять, способен ли он с таким справиться. Мы считаем первый этап одним из наиболее сложных, так как в этот момент перед студентом стоит выбор. Большинство студентов не идут дальше первого этапа из-за собственных сомнений, и научная идея погибает. На этом этапе важно, чтобы рядом со студентом оказался грамотный наставник, который поддержит его заинтересованность и поможет оценить собственные силы. Наставником может выступать научный руководитель студента, заведующий кафедрой, лицо из руководства вуза, ментор стартапов и т. д.

2. Второй этап – формирующий. На этом этапе студент уже почти прошел фазу «метаний» и решил испытать собственные силы. На формирующем этапе студент прилагает к делу такие личностные качества, как выдержка, терпеливость, настойчивость, уверенность в себе. Студент работает над собственной научной идеей, которую необходимо защитить перед обществом. Данный этап мы считаем самым длительным, так как сомнения все еще присутствуют, и студент с ними все еще борется, но ему необходимо подключить к делу свои лучшие качества и не бросить его. Результатом успешного прохождения данного этапа является отправленная заявка на участие в конкурсе.

3. Третий этап – завершающий. На данном этапе студент видит плоды собственных усилий, к нему приходит уверенность в себе, гордость за свои старания и приумножение того потенциала, который у него уже есть. Удача или неудача его заявки здесь имеет небольшое значение, так как студент приобретает гораздо больше: он горд собой за то, что пошел на риск, и это дает ему силы для дальнейших действий. Способность рисковать мы видим одной из движущих сил развития предпринимательских способностей.

Исходя из вышеуказанного, мы предлагаем выделить следующие *критерии оценки развития предпринимательских способностей студентов* в конкурсной деятельности:

- студент способен оценить свой задел к участию в конкурсной деятельности с помощью анализа личностных и профессиональных качеств, а в случае недостаточного уровня развития данных качеств работать над его повышением;
- знает свой потенциал в научной деятельности и умеет с ним работать для достижения успеха;
- готов принять помощь со стороны наставника, открыт к критике и умеет адекватно ее воспринимать;
- обладает достаточным уровнем финансовой грамотности, имеет четкий план по реализации денежных средств в научной деятельности;
- способен рисковать и понимает, что выдержит риск.

Таким образом, подводя итог всему исследованию, мы видим участие студентов в конкурсной деятельности как потенциал для развития их предпринимательских способностей, а также наличие предпринимательских способностей мы

видим как одно из условий участия студентов в конкурсной деятельности, чем подтверждаем гипотезу нашего исследования.

Литература

1. Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 467 с.
2. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М., 1993.
3. Соловьева С.И. Конкурсная деятельность как средство повышения конкурентоспособности студентов учреждений среднего профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук / С.И. Соловьева. – М., 2021. – 214 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. – URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/> (дата обращения: 04.04.2024).

УДК 159.9.072.42

**О.В. Сеницын, доктор исторических наук, профессор,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

СУБЪЕКТИВНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ УЧИТЕЛЯ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОЙ ИСТОРИОГРАФИИ

Аннотация. В последние десятилетия проблема субъективного благополучия (*subjective well-being*) все чаще становится предметом исследования педагогов, психологов, социологов. В настоящий момент актуален вопрос: каковы особенности субъективного благополучия учителя XXI в.? Ответы на него, разумеется, разные, причем они варьируются в различные отрезки времени и сегодня, конечно, отличаются от ответов на него сорок-пятьдесят лет назад. Истоки теоретического обоснования феномена «психологическое благополучие» зародились в западной психологической литературе и связано с работами 1980-х гг. американского ученого Э. Динера (E. Diener), который и ввел в научный оборот понятие «субъективное благополучие». В настоящее время активно изучается связь субъективного благополучия с различными особенностями личности учителя (жизненными ориентациями, суверенностью психологического пространства, стратегиями жизни и т. д.) и ее социальными характеристиками, исследуется также влияние разнообразных объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие личности, в том числе и учителя. Исходя из этого, **цель исследования** – охарактеризовать теоретические подходы к понятию субъективного благополучия как актуальной проблеме в современной историографии. Этот многофакторный конструкт раскрывается посредством подробного проблемно-хронологического описания данного феномена, детального разбора понятия, с опорой на идеи классических и современных зарубежных и отечественных психолого-педагогических теорий. **Методы исследования:** основными методами являются теоретический анализ феноменов субъективного благополучия; обобщение, интерпретация полученного материала, направленная на осмысление изучаемых понятий. **Выводы и рекомендации.** Субъективное благополучие – это самооценочный показатель, который охватывает такие вещи, как высокий уровень приятных эмоций и настроений, низкий уровень негативных эмоций и настроений и высокую удовлетворенность жизнью. Применительно к учителю, благополучие рассматривается с точки зрения широкого понятия «хорошее самочувствие и хорошее функционирование», это состояние, при котором учителя испытывают удовлетворение от работы, положительные эмоции чаще, чем отрицательные, и хорошо действуют в других своих жизненных ролях.

Ключевые слова: субъективное и психологическое благополучие, историография, учитель, эмоции, удовлетворенность жизнью, счастье, профилактика депрессивных состояний, социум.

**O.V. Sinitzyn, Doctor of Historical Sciences, Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

SUBJECTIVE WELL-BEING OF A TEACHER AS A PROBLEM OF MODERN HISTORIOGRAPHY

Abstract. *In recent decades, the problem of subjective well-being has increasingly become the subject of research by educators, psychologists, and sociologists. At the moment, the question is relevant: what are the features of the subjective well-being of a teacher of the XXI century? The answers to it, of course, are different, and they vary at different times and today, of course, differ from the answers to it forty to fifty years ago. The origins of the theoretical substantiation of the phenomenon of “psychological well-being” originated in Western psychological literature and is associated with the works of the 1980s American scientist E. Diener, who introduced the concept of “subjective well-being” into scientific circulation. Currently, the relationship of subjective well-being with various characteristics of the teacher’s personality (life orientations, sovereignty of the psychological space, life strategies, etc.) and its social characteristics is being actively studied, and the influence of various objective and subjective factors on the psychological well-being of the individual, including the teacher, is also being investigated. Based on this, **the purpose of the study** is to characterize theoretical approaches to the concept of subjective well-being as an urgent problem in modern historiography. This multifactorial construct is revealed through a detailed problem-chronological description of this phenomenon, a detailed analysis of the concept, based on the ideas of classical and modern foreign and domestic psychological and pedagogical theories. **Research methods:** the main methods are the theoretical analysis of the phenomena of subjective well-being; generalization, interpretation of the obtained material aimed at understanding the concepts studied. **Conclusions and recommendations.** Subjective well-being is a self-assessment indicator that covers such things as a high level of pleasant emotions and moods, a low level of negative emotions and moods, and high life satisfaction." In relation to the teacher, well-being is considered from the point of view of the broad concept of “well-being and good functioning”, this is a condition in which teachers experience satisfaction from work, positive emotions more often than negative ones, and act well in their other life roles.*

Keywords: *subjective and psychological well-being, historiography, teacher, emotions, life satisfaction, happiness, prevention of depressive states, society.*

Введение. Субъективное благополучие (СБ) – это особое психологическое состояние бытия человека, свидетельствующее о его ощущениях своего собственного внутреннего самочувствия. Оно может восприниматься точно также как чувство счастья. СБ может относиться к повседневности личности любого возраста и уже к взрослому человеку в ситуации его профессиональной деятельности. Нас интересует последнее состояние в отношении современного учителя и его ощущения субъективного благополучия в процессе педагогической деятельности. Речь при этом не про объективные показатели этого психологического состояния (здоровье, образование, доход, успешность карьеры и т. п.), а переживание благополучия, обусловленное особенностями самооценки, которое по своей природе субъективно. В последние десятилетия этой

теме посвящено множество исследований и на наш взгляд есть необходимость провести ее обобщенный историографический анализ.

Теоретический анализ литературы. Впервые о феномене субъективного благополучия личности написал в 1984 г. американский психолог Эдвард Динер, профессор университета штата Иллинойс, в статье “Subjective Well-Being», опубликованной в 95 томе «Психологического бюллетеня». Он отмечал, что «на протяжении всей истории философы считали счастье высшим благом и высшей мотивацией человеческих действий. Тем не менее на протяжении десятилетий психологи в основном игнорировали положительное субъективное благополучие, хотя человеческое несчастье исследовалось глубоко. За последнее десятилетие ученые-бихевиористы и социологи исправили эту ситуацию, и теоретические и эмпирические работы развиваются все более быстрыми темпами» [9, с. 542]. Субъективное благополучие в концепции Динера имеет трехкомпонентный состав: удовлетворение, приятные эмоции и неприятные эмоции. Позднее оно было дополнено элементом удовлетворенности в конкретных сферах жизни, т. е. в какой-то и профессиональной деятельности, в том числе в интересующей нас педагогической деятельности. Исследователи выделяют несколько детерминант субъективного благополучия, среди них основные это – когнитивный и эмоциональный. К ним присоединяют волевой компонент (позитивные стремления) и превалирование позитивных переживаний над негативными (Н. Бредберн [8], Э. Динер, А.С. Вотерман [13], К. Рифф [10], С. Сото [12], У. Шиммак [11] и др.).

В трудах российских исследователей СБ рассматривается как системообразующий фактор толерантности (Н.К. Бахарева [1]), во взаимосвязи ценностных ориентаций, стратегий поведения и климата в коллективе (Е.Е. Бочарова [2], Р.М. Шамионов [7]), как необходимый фактор самоактуализации личности (Г.Л. Пучкова [15]) и т. д.

Цель исследования. Интерес ученых к психологическому состоянию субъективного благополучия в том числе и педагогов определил появление разных теоретических подходов и эмпирических исследований, разрабатывающих это понятие позитивного аспекта человеческого бытия. В связи с этим возникает необходимость классифицировать подходы исследователей к этому состоянию человека и определить основные тенденции и варианты подходов к природе СБ в историографии.

Методы исследования: теоретические – историографический анализ психолого-педагогической литературы, сравнение, типологический ее анализ и систематизация полученных данных для осмысления рассматриваемых понятий.

Результаты исследования. В историографии понятие «субъективное благополучие» по-разному соотносится с близкими понятиями: «счастье», «психологическое благополучие», «удовольствие», «удовлетворение жизнью». Это привело к формированию разных направлений в их соотношении друг с другом. Первое называется гедонистическим (от греч. *hedonia* – наслаждение). Оно восходит к философии Эпикура, когда внимание акцентируется на положительных эмоциях человека от своей жизни и деятельности. Второе именуется в

историографии эвдемонистическим (от др.-греч. eudaimonic – процветание, блаженство, счастье) (используется Аристотелем), когда основой поведения человека является его стремление к достижению счастья. Но даже сторонники одного и того же направления по-разному трактуют понятие «субъективное благополучие». Так, представитель первого направления Н. Бредберн видел его структуру как соотношение позитивного и негативного аффектов, возникающих в ответ на события внешней среды. В его понимании это «психологическое благополучие». Э. Динер, продолжая эту линию размышлений, считал, что субъективное благополучие – лишь компонент психологического благополучия и для его описания необходимо вводить дополнительные характеристики, и ввел дополнительный когнитивный компонент – удовлетворенность жизнью – это оценочные суждения (убеждения) о своей жизни и деятельности. Этот подход более всего подходит к субъективному благополучию педагогов вообще и учителей средней школы в частности. М. Аргайл ассоциирует такое удовлетворению жизнью со «счастьем» и понимает это в качестве определенного уровня СБ. Отечественный представитель этого направления Е.Е. Бочарова дополняет к когнитивному и эмоциональному компонентам субъективного благополучия еще один – коннотативный (поведенческий), а Е.Б. Лактионова – эмоциональный комфорт [4, с. 5]. С.Е. Зенина компонентами субъективного благополучия педагогов в профессиональной сфере определила «1) ценностные аспекты отношения педагогов к профессиональной деятельности, 2) уровень удовлетворенности трудом» [3, с. 128].

В координатах эвдемонистического подхода субъективное благополучие рассматривается как личностный рост, развитие собственной индивидуальности. Данный подход получил свое обоснование в труде и модели американского психолога К. Рифф. Она выделила шесть аспектов психологического благополучия: наличие цели в жизни, самопринятие, взаимоотношения с окружающими, контроль над окружающей средой, самостоятельность и личностный рост. Но и эвдемонисты сохраняют счастье в качестве цели жизни и деятельности (Дж. Гриффин, Э. Деци, Р. Райан). Их кредо в том, что правильно жить – это ставить правильные цели и находить способы их достижения. А правильными являются такие цели, которые соответствуют природе человека, раскрывают его возможности, развивают его лучшие положительные качества. Это важно и для целеполагания в работе учителя XXI в. и наполняемости позитивными эмоциями в процессе своего труда. В структуру собственной удовлетворенности сферой педагогической деятельности входят: трудовые задания и их реализация, условия работы, успехи в обучении учащихся, атмосфера в коллективе (стиль взаимоотношений с руководством, коллегами, обучающимися, их родителями), вознаграждение за качественно выполненные трудовые задания, возможность карьерного роста и продвижения, развития собственной модели педагогического творчества, инновационности и т. д. [6, с. 366].

Заключение. Таким образом, историографический анализ показал, что проблема субъективного благополучия личности и конкретно современного

учителя активно анализируется и обсуждается в многочисленных теоретических и эмпирических исследованиях. При этом выявляются два основных направления в подходах к пониманию и объяснению сущности составных элементов СБ. В них проявляются как различия в подходах, так и некоторые общие черты.

Если в гедонистическом варианте благополучие – это результат, то в эвдемонистическом – это процесс самореализации человека. Преимуществом гедонизма является естественность стремления человека к положительным эмоциям и счастью. Эвдемонизм же требует соответствия определенным объективным факторам, стандартам и условиям жизни, без чего невозможно полноценное ощущение счастья. Поэтому он более рационален по своей внутренней сути. Первое направление более субъективно, второе – более объективно, но оба они предлагают стратегии достижения субъективного благополучия в жизни человека. И все это, безусловно, касается и бытия современного учителя.

Литература

1. Бахарева Н.К. *Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: автореф. дис. ... канд. психол. наук* / Н.К. Бахарева. – Хабаровск, 2004. – 20 с.
2. Бочарова Е.Е. *Взаимосвязь ценностных ориентаций, стратегий поведения и субъективного благополучия личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук* / Е.Е. Бочарова. – Саратов, 2005. – 23 с.
3. Бочарова Е.Е. *К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности* / Е.Е. Бочарова // *Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В.Г. Белинского*. – 2008. – № 10. – С. 226–236.
4. Зенина С.Р. *Особенности субъективного благополучия педагогических работников в профессиональной сфере* / С.Р. Зенина // *Теория и практика общественного развития*. – 2012. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-subektivnogo-blagopoluchiya-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-professionalnoy-sfere/> (дата обращения: 03.02.2024).
5. Лактионова Е.Б. *Субъективное благополучие учителя в образовательной среде школы* / Е.Б. Лактионова // *Экспертиза психологической безопасности образовательной среды: информационно-методический бюллетень городской экспериментальной площадки II уровня* / ред.-сост.: И.А. Баева, В.В. Ковров. – М.: Экон-Информ, 2009. – № 5. – С. 3–8.
6. Пучкова Г.Л. *Субъективное благополучие как фактор самоактуализации личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук* / Г.Л. Пучкова. – Хабаровск, 2003. – 22 с.
7. Синицын О.В. *Когнитивный компонент субъективного благополучия учителя истории XXI в.* / О.В. Синицын // *VIII Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. III. - Казань: Издательство Казанского университета, 2022. – Ч. III. – С. 363–369.*
8. Шамионов Р.М. *Субъективное благополучие и ценностно-смысловые образования личности в профессиональной сфере* / Р.М. Шамионов // *Известия Саратовского университета*. – 2006. – Т. 6. – С. 104–109.
9. Bradburn N. *The structure of psychological well-being* / N. Bradburn. – Chicago: Aldine Publishing Company, 1969. – 320 p.
10. Diener E. *Subjective well-being* / E. Diener // *Psychological Bulletin*. – 1984. – Vol. 95. – Is. 3. – P. 542–575.
11. Ryff C.D. *Psychological Well-Being Revisited: Advances in Science and Practice of eudaimonia* / C.D. Ryff // *Psychotherapy and Psychosomatic*. – 2014. – Vol. 83. – Is. 1. – P. 10–28.
12. Schimmack U. *The structure of subjective well-being* / U. Schimmack. – N.Y., 2008. – P. 97–123.

13. Soto C.J. *Is happiness good for your personality? Concurrent and prospective relations of the big five with subjective well-being* / C.J. Soto // *Journal of Personality*. – 2015. – Vol. 83. – Is. 1. – P. 45–55.

14. Waterman A.S. *Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective* / A.S. Waterman // *Journal of Positive Psychology*. – 2008. – Vol. 3. – P. 234–252.

УДК 378

*Е.Г. Скобельцына, кандидат педагогических наук, директор лицея,
И.А. Хавкина, заместитель директора по учебной работе,
А.Т. Гараева, заместитель директора по учебной работе
Р.М. Даминова, заместитель директора по учебной работе
О.О. Романенко, заместитель директора по воспитательной работе
Н.В. Тележников, учитель,
Лицей имени Н.И. Лобачевского Казанского федерального университета,
г. Казань, Россия*

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ НАСТАВНИЧЕСТВА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КЛАСТЕРА «УНИВЕРСИТЕТ – ШКОЛА: НАУКА – ОБРАЗОВАНИЕ – ПРОИЗВОДСТВО» (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ОШИ «ЛИЦЕЙ ИМЕНИ Н.И. ЛОБАЧЕВСКОГО» КФУ)

*В деле обучения и воспитания, во всем школьном деле
ничего нельзя улучшить, минуя голову учителя.*

К.Д. Ушинский

Аннотация. Авторы многочисленных исследований и практики сходятся во мнении о том, что сетевое взаимодействие школы и вуза – это способ организации образовательной деятельности учреждений, основанный на интеграции и кооперации информационных, инновационных, методических, кадровых, материально-технических, финансовых ресурсов [1, 4]. Исследователи инновационных процессов отмечают, что «преимущество интеграции проявляется в появлении синергетического эффекта» [10, 11, 12]. Теоретический анализ показывает, что единого подхода к определению синергетического эффекта нет [10]. В контексте настоящего исследования синергетический эффект определяется как «результат сочетания, соединения, интеграции, слияния отдельных частей в единую систему за счет так называемого системного эффекта или эмерджентности, т. е. возникновения новых качеств полученной системы» [2]. Оценка синергетического эффекта наиболее распространенных моделей «Университет – школа» позволила выявить противоречие между тем, что большинство из них ориентировано на привлечение ресурсов высшей школы для подготовки мотивированных абитуриентов к сдаче ЕГЭ с высокими результатами, и тем, что ресурсы школы для подготовки учителей нового поколения используются весьма ограниченно [3, 10, 12]. Сбор и анализ эмпирических фактов показывают, что организованная вузами педагогическая практика студентов на базе школ-партнеров в основном носит поверхностно-ознакомительный и формальный характер, что противоречит принципам системно-деятельностного подхода к подготовке качественно иного поколения педагогов.

Ключевые слова: *наставничество, образовательный процесс, университет, школа.*

*E.G. Skobeltsyna, candidate of pedagogical sciences, director of the lyceum,
I.A. Khavkina, deputy director for academic work,
A.T. Garaeva, deputy director for academic work,
R.M. Daminova, deputy director for academic work,
O.O. Romanenko, deputy director for educational work,
N.V. Telezhnikov, teacher,
Lyceum named after N.I. Lobachevsky of Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

DEVELOPMENT OF A MENTORING SYSTEM IN THE CONTEXT OF THE EDUCATIONAL CLUSTER “UNIVERSITY – SCHOOL: SCIENCE – EDUCATION – PRODUCTION” FROM THE EXPERIENCE OF THE OSHI “LYCEUM NAMED AFTER N.I. LOBACHEVSKY KFU

***Abstract.** The authors of numerous studies and practices agree that network interaction between a school and a university is a way of organizing the educational activities of institutions, based on the integration and cooperation of information, innovation, methodological, personnel, logistics, financial and resources [1, 4]. Researchers of innovation processes note that “the advantage of integration is manifested in the emergence of a synergistic effect” [10, 11, 12]. Theoretical analysis shows that there is no single approach to determining the synergistic effect [10]. In the context of this study, a synergetic effect is defined as “the result of a combination, connection, integration, merging of individual parts into a single system due to the so-called system effect or emergence, that is, the emergence of new qualities of the resulting system” [2]. An assessment of the synergistic effect of the most common “university – school” models revealed a contradiction between the fact that most of them are focused on attracting higher school resources to prepare motivated applicants for passing the Unified State Exam with high results and the fact that school resources are used to a great extent to train teachers of the new generation limited [3, 10, 12]. The collection and analysis of empirical facts show that the pedagogical practice of students organized by universities at partner schools is mainly of a superficial, introductory and formal nature, which contradicts the principles of a systemic activity approach to the preparation of a qualitatively different generation of teachers.*

***Keywords:** mentoring, educational process, university, school.*

Актуальность исследования. Потребность общества и школы в учителе нового поколения, обладающего компетенциями профессионала XXI в., главной из которых является умение учиться в условиях практической педагогической деятельности, актуализирует необходимость разрешения выявленного противоречия и поиск научно обоснованных инструментов повышения синергетического эффекта модели «Университет – школа». Данные социологических исследований Общероссийского народного фронта и фонда «Национальные ресурсы образования» свидетельствуют об усилении дефицита педагогических кадров: доля руководителей, которые сообщают о нехватке в своих школах педагогов-предметников, за год выросла с 48 до 51 %. Чаще всего российские школы испытывают трудности с учителями математики (34 %) и физики (18 %). При этом мониторинговые исследования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» указывают на тенденции повышения среднего возраста, стажа работы, квалификации педагогических кадров. Одновременно с этим возрастает потребность общества и школы в новых образовательных возможностях, способствующих выстраиванию индивидуальной образовательной

траектории для ученика и освоения учителем новых педагогических ролей [11]. «Эффективность таких процессов напрямую связана с обеспеченностью школ гибкими и мобильными управленческими и педагогическими кадрами», – считает автор. По мнению исследователей, реализация мер по внедрению новой системы профессионального роста педагогов является приоритетной в развитии систем отечественного образования (https://fulledu.ru/news/4903_onf-zayavili-deficite-uchitelei-shkolah.html).

Цель исследования: разработать, научно обосновать, экспериментально апробировать модель «Образовательный кластер “университет – школа”», которая обеспечит усиление синергетического эффекта (возрастание качества образования во взаимодействующих организациях) «в процессе слияния разрозненных процессов в мощную, слаженную систему для приобретения ею новых качеств при сохранении партнерами своих различий» [11].

Проблема исследования: каковы педагогические условия повышения синергетического эффекта модели «Университет – школа».

Объект исследования: инструменты управления синергетическим эффектом образовательной модели «Университет – школа»: повышением качества общего и высшего образования одновременно.

Предмет исследования: модель «Образовательный кластер “наука – образование – производство”» как инструмент управления синергетическим эффектом (повышением качества общего и высшего образования одновременно) сетевого взаимодействия школы и университета.

Гипотеза исследования: модель «Образовательный кластер “наука – образование – производство”» может рассматриваться как инструмент повышения синергетического эффекта сетевого взаимодействия школы и университета, если:

1) будут выявлены, научно обоснованы и экспериментально доказаны критерии оценки синергетического эффекта сетевого взаимодействия школы и университета;

2) моделирование обеспечит создание инновационной образовательной среды на основе развития горизонтальных, вертикальных и интеграционных связей между образовательными организациями общего и высшего образования. Получение взаимной выгоды взаимодействующих организаций будет проявляться в форме:

– совместного использования ресурсов (кадровых, материально-технических, методических, информационных);

– создания и распространения педагогических новаций: педагогических технологий, новых образовательных продуктов (в том числе цифровых методических материалов и рекомендаций);

– создания и развития образовательного бренда «Образовательный кластер “университет – школа”»;

3) в образовательном кластере школа будет выступать как производственная площадка для научных исследований, разработки и внедрения образователь-

ных технологий, обеспечивающих повышение качества общего и высшего педагогического образования;

4) моделирование будет опираться на принципы средового подхода к созданию условий для интеграции школы и университета, принципы системно-деятельностного подхода при планировании образовательного процесса в кластере;

5) модель «Университет – школа» будет построена на основе результатов научных исследований и систематического мониторингового процессов взаимодействия образовательных организаций по направлениям:

– повышение качества образования обучающихся по предметам естественно-научного профиля, математике и информатике и, как следствие, подготовка конкурентоспособных абитуриентов для поступления в вузы соответствующего профиля, в том числе педагогического профиля;

– усиление практической направленности педагогического образования в университете;

– формирование и развитие новых форм наставничества в образовательном кластере (в том числе научное руководство исследовательской деятельностью участников образовательных отношений);

6) будут созданы условия, при которых: школа и вуз будут взаимно обогащать друг друга недостающими ресурсами и совместными проектами, сохраняя свои традиции и исключительность;

7) модель обеспечит реализацию системно-деятельностного подхода к организации образовательного процесса в условиях образовательного кластера – согласованность в содержании, методах, средствах, формах обучения и в системе оценивания образовательных результатов, устранение существенных различий в характере и способах познавательной деятельности школьников и студентов, а также организацию сотрудничества участников образовательных отношений школы и вуза в процессе работы над проектами;

8) механизмом реализации модели будут являться образовательные проекты, вовлекающие всех участников новой образовательной среды «Образовательный кластер» в активную деятельность.

Ведущая педагогическая идея, ее актуальность. Теоретический анализ проблемы повышения синергетического эффекта взаимодействия школы и университета [2, 10, 12, 15], исследование лучших образцов образовательной практики, многолетний положительный опыт развития Лицея имени Н.И. Лобачевского в статусе структурного подразделения Казанского федерального университета – производственной площадки институтов КФУ по направлению развития «Педагогическое образование» (<https://kpfu.ru/liceum>) позволили аргументированно выделить образовательную модель «Образовательный кластер» в качестве теоретического инструмента управления синергетическим эффектом взаимодействия школы и университета. По мнению исследователей, образовательный кластер предполагает внутреннюю связь сегментов образования: вуз ориентирован на работу со школами и принимает активное участие в повышении качества школьного обучения, а школа – на развитие системы профессиональной подготовки педагогов нового поколения и усиление практической

направленности педагогического образования [18]. Научно и практически доказано, что преимущество интеграции в форме кластера проявляется в усилении синергетического эффекта: в возрастании качества образования во взаимодействующих организациях «в процессе слияния разрозненных процессов в мощную, слаженную систему для приобретения ею новых качеств при сохранении партнерами своих различий» [17].

Кластерная образовательная модель «Наука – образование – производство» отвечает на вопрос «Что и как следует делать руководителям и педагогическим коллективам школ и университетов, чтобы создать инновационную образовательную среду (образовательный кластер), в которой университет и школа будут развиваться синхронно и непрерывно, взаимно обогащая друг друга недостающими ресурсами и совместными проектами, сохраняя при этом свои традиции и исключительность?».

Новизна идеи, модели, методики, разработки.

Новизна идеи. Концепция модели опирается на результаты теоретических исследований проблемы повышения синергетического эффекта образовательного кластера «школа – вуз» [2, 10, 12, 16], идеи, заимствованные из сферы бизнеса [13, 16], принципы интеграции общего, дополнительного и высшего образования, системно-деятельностного и средового подходов [5, 6, 15, 16].

До настоящего времени все существующие модели «Университет – школа» ориентированы на сильное участие вуза в подготовке конкурентоспособных абитуриентов. Вклад школы в подготовку учителя нового поколения весьма незначителен. Новизна модели образовательного кластера «наука – образование – производство» (модель) заключается в том, что на ее основе создана инновационная образовательная среда, в которой высшее педагогическое образование в Казанском федеральном университете и общее образование в Лицее имени Н.И. Лобачевского КФУ интегрированы в целостную образовательную систему, обладающую синергетическим эффектом: участники образовательных отношений обоих уровней развиваются синхронно во взаимно обогащающем сотрудничестве и общении в процессе совместной работы над образовательными проектами. Разработанная и апробированная модель обеспечивает совместную деятельность школы и университета в трех направлениях:

1) повышение качества образования обучающихся по предметам естественно-научного профиля, математике и информатике и, как следствие, подготовка конкурентоспособных абитуриентов для поступления в вузы соответствующего профиля, в том числе педагогического профиля;

2) усиление практической направленности педагогического образования в университете;

3) формирование и развитие новых форм наставничества в образовательном кластере.

Модель создана с учетом выявленных, научно и практически доказанных особенностей образовательного кластера. Теоретическим обоснованием модели являются труды Ю.В. Ананьиной [4], Т.И. Пуденко [17] и др. Авторы выделяют такие особенности образовательного кластера, как:

1) участники кластера не обязательно являются потребителями конечного образовательного продукта – «образованности индивида, адаптированной к соответствующему сегменту профессиональной деятельности»;

2) участники кластера создают и развивают лучшие образцы наставничества, разрабатывают образовательные технологии, гарантирующие выпускникам взаимодействующих организаций необходимый для успешной социализации в современном обществе уровень функциональной грамотности (знаний, умений и навыков в области исследовательской деятельности);

3) субъекты образовательного кластера создают устойчивый образовательный бренд «университет – школа» на основе добровольных многосторонних соглашений, совместно используя кадровые, материально технические, интеллектуальные и информационные ресурсы в процессе достижения образовательных целей и решения поставленных задач.

Новизна методики. Методика создания модели опирается на метод моделирования, уникальность которого «состоит в том, что он позволяет переносить выявленные теоретические положения в практику и наоборот, подмеченные практические факты включать в существующую теорию, обеспечивая устойчивую органическую связь теории с практикой, а также устанавливать причинно-следственные связи между явлениями, при которой одно явление, называемое причиной, при наличии определенных условий порождает другое явление, называемое следствием» [32]. В процессе создания модели был разработан и апробирован авторский метод исследования ключевых педагогических ситуаций при помощи направляющих вопросов «Кто? Что? Почему? Как? Когда? Где?» (табл. 1). Ранее метод исследования ключевых ситуаций применялся только при изучении физических явлений и решении задач по физике (один из разработчиков метода – Л.Э. Генденштейн). Метод исследования ключевых педагогических ситуаций при помощи направляющих вопросов «Кто? Что? Почему? Как? Когда? Где?» разработан в процессе создания модели и применяется впервые при построении педагогических моделей. Метод является универсальным инструментом построения модели образовательного кластера «университет – школа» и разработки сценариев образовательных проектов, наполняющих ее практическим содержанием по отношению к адекватным планируемым образовательным результатам.

Таблица 1

**Кластерная образовательная модель
«Университет – школа: наука – образование – производство»**

Шаг	Вопрос	Ответ	Результат
Шаг первый – поиск ключевой идеи	Почему?	Заказ государства и общества. Вызовы времени. Потребности участников образовательных отношений	Концепция модели «Образовательный кластер “университет – школа”»

Шаг второй – стратегия управления развитием образовательного бренда	Как?	Системно-деятельностный подход. Средовой подход. Проектный метод	Высокий уровень удовлетворенности участников образовательных отношений качеством и условиями образовательного процесса в кластере «университет – школа»
Шаг третий – создание кругов поддержки	Кто? С кем?	Круги поддержки	Формирование и развитие новых форм наставничества
Шаг четвертый – формирование дорожной карты реализации стратегии развития	Когда? Где?	Дорожная карта реализации стратегии развития бренда и проектных событий	Реализация дорожной карты
Шаг пятый – оценка результата	Как?	Системный мониторинг	Выявление сильных и слабых сторон в стратегии развития ОБ
Шаг шестой – создание и совершенствование имиджа	Почему?	Формирование положительного впечатления от качества образования в образовательном кластере «университет – школа»	Наличие устойчивой группы лояльных потребителей

Новизна разработки. В образовательном кластере «наука – образование – производство» Лицею имени Н.И. Лобачевского КФУ отведена роль производственной площадки – лаборатории по созданию и апробации новых образовательных технологий по направлению «Формирование и развитие функциональной грамотности, в том числе исследовательских компетенций». Создание и реализация образовательных программ осуществляются на основе системно-деятельностного подхода организации образовательного процесса школьников и студентов педагогических специальностей в статусе «ассистент учителя», методов проблемного и проектного обучения в условиях образовательного кластера [7]. Как показывают результаты мониторинга динамических характеристик модели, образовательный кластер гарантированно обеспечивает положительную динамику синергетического эффекта, которая проявляется в совокупности его характеристик. К ним относятся:

- 1) повышение качества отбора абитуриентов, поступающих в институты КФУ на педагогические специальности;
- 2) повышение качества подготовки будущего педагога под руководством сильного преподавателя высшей школы в сотрудничестве с учителем-наставником общеобразовательной школы;
- 3) повышение качества обучения школьников средствами консолидации усилий школы и вуза;

4) оптимизация затрат, в том числе материально-технических, финансовых, кадровых на реализацию практико-ориентированных образовательных программ общего и высшего образования одновременно;

5) ориентация выпускников лицея на приобретение педагогических профессий (в том числе, в институтах КФУ);

6) привлечение в образовательный процесс не только преподавателей и ученых КФУ, но и студентов и магистрантов институтов КФУ в качестве ассистентов учителя;

7) формирование кадрового резерва учителей лицея и преподавателей институтов КФУ из лучших студентов-практикантов (в том числе, выпускников лицея);

8) создание и развитие бренда «Лицей КФУ» как системы с высоким синергетическим эффектом интеграции науки, образования, производства.

В конструировании, реализации, в экспертной оценке образовательных программ, технологий обучения и воспитания обучающихся 6–11-х классов непосредственное участие принимают ученые КФУ, педагоги высшей школы, учителя лицея, студенты-практиканты в роли ассистентов учителя, а также ученики старших классов-волонтеры образовательных проектов «Педагогический класс» и «Вожатый 2.0» [5, 6]. В процессе реализации модели теоретически разработаны и апробированы на практике такие образовательные проекты, как «Олимпиадный клуб “Лицей 2.0”» [20], «Лицей – образовательный бренд», «Цифровая методическая лаборатория учителя “Методический блокчейн “Лицей 5.0”» [29] и др. Проект «Растим учителя» предусматривает траекторию непрерывного развития компетенций учителя на разных этапах профессионального становления, начиная с обучения будущего учителя в школе (рис. 1). Все перечисленные выше проекты прошли экспертизу ученых и практиков, заслужили победы в различных конкурсах. Опыт реализации проектов обобщен в научных статьях и в сборниках тезисов докладов на научно-практических педагогических конференциях [5, 6, 20–29], представлен на стажировках для руководителей и педагогов школ Республики Татарстан и Российской Федерации. Проекты «Олимпиадный клуб “Лицей 2.0”» и «Цифровая методическая лаборатория учителя “Методический блокчейн “Лицей 5.0”» были неоднократно поддержаны грантами РТ и РФ [20, 29].

В основе взаимодействия субъектов представленной модели лежат научно обоснованные принципы [2, 10, 12, 15, 16]:

– принцип результативности, предполагающий четкое определение целей и задач каждого субъекта, нацеливание на конечный результат, выражающийся в создании образовательно-продуктивной среды для самоопределения обучающихся, развития их творческого потенциала;

– принцип синергетичности, в основе которого лежит консолидация материальных и нематериальных ресурсов (идеи, образовательные продукты (проекты), научные разработки, кадры, материально-техническое оснащение);

– принцип системности и персональной ответственности каждого субъекта модели.



Рис. 1. Проект «Растим учителя»

Взаимодействие участников образовательных отношений всех уровней организовано на основе идей наставничества, описанных в теории современного бизнес-менеджмента [13, 14, 16] и кураторской методике, предложенной К. Ушаковым (<http://8sch.ru/wp-content/uploads/2020/07/Posobie-dlya-kuratora.pdf>). Стратегия управления взаимосвязями «упакована» в проект «Круги поддержки» (табл. 2). Проект предполагает распределение ролей среди участников образовательных проектов, создание сценариев проектных событий, планирование результатов и их оценку с учетом специфических образовательных целей и задач. Метод рекомендован к распространению Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России», решением экспертного совета конкурса Федерации психологов России от 28.11.2018 (протокол № 1), и обобщен в научных работах [23, 26, 27].

Таблица 2

Проект «Круги поддержки»

Круги поддержки	Цели и задачи	Состав участников
Круг поддержки № 1. «Близкие люди»	Создание стимулирующего (с точки зрения позитивного педагогического влияния) окружения для каждого участника образовательных отношений (ученика, родителя, студента, молодого учителя, учителя, испытывающего определенный профессиональный дефицит, и т. п.)	Администрация школы, ученые и преподаватели КФУ, педагог-психолог, классные руководители, руководители педагогической практики, волонтеры из числа специально подготовленных старшеклассников и выпускников лицея – студентов КФУ, родителей

Круг поддержки № 2. «Эксперты, специалисты, поставщики информации»	Подбор специалистов для создания индивидуальной образовательной траектории, подробного информирования всех заинтересованных лиц о предоставляемых образовательным кластером возможностях удовлетворения образовательных потребностей и ожиданий	Администрация школы, педагог-психолог, руководители педагогической практики, классные руководители, волонтеры из числа старшеклассников и представители школьной компании «Вожатый 2.0»
Круг поддержки № 3. «Посредники»	Создание специального окружения (сообществ участников образовательных отношений, в том числе сверстников, близких по интересам) для решения поставленных задач и проведения мероприятий по информированию и интеграции в сообщества по интересам	Заместитель директора по учебной работе, куратор работы с институтами КФУ, учителя-предметники, наставники
Круг поддержки № 4. «Наставники»	Индивидуальный подбор наставников, которые будут на протяжении определенного периода служить образцом творческой (в том числе профессиональной) деятельности	Директор, заместитель директора по учебной работе, куратор олимпиадного движения, педагог-психолог, учителя-наставники, руководители кружков олимпиадной подготовки и др. (по согласованию)
Круг поддержки № 5. «Открытая группа неформальных наставников»	Создание более широкого окружения, авторитет которого будет укреплять мотивацию участников проектов, воодушевлять успешным педагогическим или учебным опытом, будет интересен с позиций как позитивного примера, так и возможной конкуренции	Педагог-психолог, представители администрации, учителя, родители, ученые, вожатые, волонтеры проекта и др.
Круг поддержки № 6. «Писатели, авторы научных теорий и других публикаций, в том числе размещенных в сети Интернет»	Создание собственного «консультационного совета» из числа авторитетных людей, авторов, с которыми можно общаться через их книги, передачи, изучив их биографии и автобиографии и т. п.	Формируется на основании личных предпочтений участника образовательных отношений

Цель разработки и внедрения проекта.

Цель создания модели: прототипирование теоретической модели в процессе конструирования образовательной среды, которая, благодаря «слиянию раз-

розненных процессов в мощную, слаженную систему, приобретает новые качества при сохранении партнерами своих различий» [4].

Задачи создания модели:

- минимизация затрат на усиление практической направленности педагогического образования в КФУ и профессионально-личностно-ориентированного обучения школьников;
- максимизация качества педагогического и общего образования одновременно;
- привлечение высококвалифицированных кадров для участия в образовательном процессе на базе взаимодействующих сторон;
- формирование кадрового потенциала систем образования Республики Татарстан и Российской Федерации.

Цель внедрения проекта:

1. Повышение синергетического эффекта сетевого взаимодействия школы и вуза путем создания образовательного кластера «Университет – школа: наука – образование – производство», обладающего научно обоснованными динамическими характеристиками единой стратегией развития:

- сбалансированным процессом образования внутри кластера;
- интеграцией и согласованностью образовательных программ общего и высшего образования с учетом требований ФГОС ОО и ФГОС ВО с потребностями заказчика образовательных услуг;
- наличием ориентированной на заказчика учебно-методической базы, в том числе учебно-методическими комплексами и электронными образовательными ресурсами;
- наличием программ инновационного развития, предусматривающих вовлеченность участников кластера всех уровней;
- наличием единого информационного ресурса;
- наличием системы сетевого обмена образовательными модулями и преподавательскими ресурсами;
- наличием актуальной лабораторной, стажировочной базы и базы практик;
- наличием форм и методов обучения и воспитания, обеспечивающих высокое качество социализации, как обучающихся школ, так и студентов/магистрантов – будущих педагогов;
- согласованностью в содержании, методах, средствах, формах обучения и в системе оценивания образовательных результатов, обеспечивающих устранение существенных различий в характере и способах познавательной деятельности школьников и студентов;
- организацией сотрудничества участников образовательных отношений школы и вуза в процессе работы над проектами.

2. Создание инновационной образовательной среды, которая основана на развитии горизонтальных, вертикальных и интеграционных связей между образовательными организациями общего и высшего образования и направлена на получение взаимной выгоды:

1) на совместное использование ресурсов (кадровых, материально-технических, методических, информационных);

2) на создание и распространение педагогических новаций, современных технологий, новых образовательных продуктов (в том числе методических материалов и рекомендаций);

3) на создание и развитие образовательного бренда «Лицей КФУ», которая обеспечит синергетический эффект модели «Университет – школа».

Задачи разработки и внедрения проекта:

1. Создать и научно обосновать теоретическую модель «Образовательный кластер “университет – школа: наука – образование – производство”»:

а) провести теоретический анализ и выявить детерминанты, влияющие на повышение синергетического эффекта кластерной образовательной модели «Наука – образование – производство»;

б) создать модель «Университет – школа» на основе результатов научных исследований и систематического мониторинга процессов взаимодействия образовательных организаций по направлениям:

– повышение качества образования обучающихся по предметам естественно-научного профиля, математике и информатике и, как следствие, подготовка конкурентоспособных абитуриентов для поступления в вузы соответствующего профиля, в том числе педагогического профиля;

– усиление практической направленности педагогического образования в университете;

– формирование и развитие новых форм наставничества в образовательном кластере (в том числе научное руководство исследовательской деятельностью участников образовательных отношений);

в) на основе теоретического анализа убедиться в справедливости теоретических положений выдвинутой гипотезы и адекватности сформулированных задач.

2. Экспериментально доказать справедливость выдвинутой гипотезы путем проецирования разработанной теоретической модели в реальный образовательный процесс и решения поставленных задач:

а) создать условия, при которых: школа и вуз будут взаимно обогащать друг друга недостающими ресурсами и совместными проектами, сохраняя свои традиции и исключительность;

б) организовать образовательный процесс в условиях образовательного кластера, обеспечив: согласованность в содержании, методах, средствах, формах обучения и в системе оценивания образовательных результатов, устранение существенных различий в характере и способах познавательной деятельности школьников и студентов; организацию сотрудничества участников образовательных отношений школы и вуза в процессе работы над проектами;

в) в качестве механизма реализации модели разработать сценарии образовательных проектов, предполагающие вовлечение всех участников новой образовательной среды «Образовательный кластер» в активную деятельность;

г) обеспечить объективную систему оценивания синергетического эффекта кластерной образовательной модели «Наука – образование – производство»;

д) организовать совместную работу лицей и КФУ по выявлению и устранению причин, влияющих на положительный и отрицательный характер синергетического эффекта кластерной образовательной модели «Наука – образование – производство»;

е) обобщить и распространить опыт реализации инновационной кластерной образовательной модели «Наука – образование – производство».

База эмпирической или экспериментальной (если проводился эксперимент) проверки и внедрения модели, подхода, технологии, методики. Эксперимент по созданию и прототипированию кластерной образовательной модели «Наука – образование – производство» проводился на базе школы-интерната «Лицей имени Н.И. Лобачевского» – структурного подразделения Казанского федерального университета с 2013 г. по 2022 г.

На констатирующем этапе (2013–2014 гг.) эксперимента была выдвинута гипотеза исследования и сформулированы адекватные ей задачи. На данном этапе был осуществлен теоретический анализ существующих моделей сетевого взаимодействия «Университет-школа», сбор и группирование эмпирических фактов на основе изучения примеров из практики. Изучение теоретических источников по проблеме исследования позволило выявить преимущества кластерной образовательной модели «Наука – образование – производство», определить и научно обосновать динамические характеристики синергетического эффекта модели. К ним относятся:

- 1) качество отбора абитуриентов, поступающих в педагогические вузы;
- 2) качество практической подготовки педагога нового поколения под руководством сильного преподавателя высшей школы в сотрудничестве с учителем-наставником общеобразовательной школы;
- 3) повышение качества обучения школьников средствами консолидации усилий школы и вуза.

На констатирующем этапе эксперимента была теоретически доказана справедливость выдвинутой гипотезы и теоретически разработаны научно обоснованные подходы к решению адекватных ей задач.

На формирующем этапе эксперимента был осуществлен перенос теоретически разработанной модели в реальный образовательный процесс, в котором участники образовательных отношений общего и высшего уровней образования признаны равноправными субъектами. На этапе формирующего эксперимента справедливость выдвинутой гипотезы была проверена и доказана путем практического решения сформулированных задач. Основными показателями, подтверждающими решение поставленных задач, являются:

- 1) качество отбора абитуриентов, поступающих в педагогические вузы: средний балл ЕГЭ выпускников лицей, поступивших в вузы по педагогическому направлению, за последние три года увеличился на 7,9 балла. В настоящее время в лицее работают в должности учителя и педагога дополнительного образования

13 выпускников, из них 4 обучаются в аспирантуре КФУ по направлению «Педагогика». Все они на этапе обучения в лицее были участниками проекта «Вожакий 2.0» и отмечают положительное влияние проекта «Круги поддержки» на их профессиональное самоопределение;

2) выросло качество практической подготовки педагога нового поколения под руководством сильного преподавателя высшей школы в сотрудничестве с учителем-наставником общеобразовательной школы: за последние три года на базе лицея прошли педагогическую практику в статусе «студент – ассистент учителя» будущие учителя – студенты и магистранты КФУ (1 238 человек); были проведены стажировки учителей и руководителей школ Республики Татарстан, Российской Федерации по проблеме проекта (1 189 человек);

3) повышение качества обучения школьников средствами консолидации усилий школы и вуза подтверждают:

– высокие баллы выпускников лицея на этапе ЕГЭ, превышающие аналогичные показатели выпускников других школ Республики Татарстан и Российской Федерации, а также включение Лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ в рейтинг лучших школ РФ по конкурентоспособности выпускников (https://raex-a.ru/releases/2021/29_1September);

– высокий профессиональный и научный потенциал педагогического коллектива лицея (доля учителей с высшей и первой квалификационной категорией составляет 92 %, кандидатов наук – 6 человек) и профессорско-преподавательского состава КФУ, занятого в реализации образовательных программ основного общего и среднего общего образования, программ дополнительного образования (кандидатов наук – 11, человек, докторов наук – 6 человек), а также экспертов, оказывающих консультационную и методическую поддержку по реализации программы инновационной деятельности лицея, – 9 человек.

Наличие у Лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ опыта инновационной деятельности в качестве муниципальной, региональной, федеральной инновационных площадок наставничества подтверждает сформированная и действующая разветвленная система сетевого взаимодействия лицея с институтами КФУ, филиалами КФУ, Приволжским центром повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования КФУ, Институтом развития образования Республики Татарстан, Университетом талантов Республики Татарстан, образовательными организациями – партнерами КФУ, общеобразовательными организациями – лидерами по работе с одаренными детьми в области математики, естественных наук, информатики, международными партнерами.

Результаты самообследования Лицея имени Н.И. Лобачевского КФУ показывают, что консолидация ресурсов школы и университета существенно улучшила материально-техническую базу и лицея, и КФУ без лишних затрат.

Наличие единого информационного пространства школы и университета обеспечивает открытость деятельности образовательного кластера для обобщения, трансляции и масштабирования результатов инновационной педагогиче-

ской деятельности средствами телевидения, на сайте КФУ, с помощью публикаций (<https://kpfu.ru/liceum/osnovnye-svedeniya>, <https://kpfu.ru/it-liceum/direktorat>), выступлений (184), мастер-классов (129) и т. п.

Заключение. Экспериментальная модель «Образовательный кластер “университет – школа”» обеспечивает усиление синергетического эффекта (возрастание качества образования во взаимодействующих организациях), если будет обеспечено слияние разрозненных процессов общего и высшего педагогического образования в мощную, слаженную систему, обеспечивающее приобретение ею новых качеств при сохранении партнерами своих различий. Необходимыми условиями реализации модели на практике являются:

1) высокий уровень подготовки учителей школы и преподавателей вузов, выступающих в роли наставников;

2) общие основания для синхронного развития учителей школы, преподавателей вузов и других участников образовательных отношений в системе «школа – вуз»;

3) повышении качества отбора абитуриентов, поступающих в педагогические вузы;

4) качество практической подготовки педагога нового поколения под руководством сильного преподавателя высшей школы в сотрудничестве с учителем-наставником общеобразовательной школы;

5) повышение качества обучения школьников средствами консолидации усилий школы и вуза: наличие образовательных программ, которые обеспечат взаимосвязанные и скоординированные действия школы и вуза, слияние и кооперацию детей и молодежи в работе над проектами.

Одновременно с этим реализация программных мероприятий и привлечение как в школу, так и в университет талантливых молодых педагогов требует достойного финансирования. Неконкурентная заработная плата снижает привлекательность профессии педагога для молодежи.

Литература

1. Абанкина И.В. Рекомендации по порядку межведомственного согласования создания интегрированных структур, их ресурсного обеспечения и моделей управления / И.В. Абанкина, Т.В. Абанкина, А.И. Вавилов. – М.: ГУ-ВШЭ, 2010. – 92 с.

2. Абдокова Л.З. Синергетический эффект как результат эффективного управления / Л.З. Абдокова // *Фундаментальные исследования*. – 2016. – № 10. – С. 581–584.

3. Аверьянова М.А. Анализ российского опыта создания инновационных образовательных структур в вузах / М.А. Аверьянова, Н.Л. Курт // *Непрерывное образование: XXI век*. – 2017. – № 4 (20). – С. 1–8.

4. Ананьина Ю.В. Образовательная среда: развитие образовательной среды среднего профессионального образования в условиях сетевой кластерной интеграции / Ю.В. Ананьина, В.И. Блинов, И.С. Сергеев; под общ. ред. В.И. Блинова. – М.: Аванглион-Принт, 2012. – 152 с.

5. Баклашова Т.А. Технологии практико-ориентированного обучения в условиях школьно-университетского партнерства: контекст магистратуры по направлению подготовки «Педагогическое образование» / Т.А. Баклашова, Е.Г. Скобельцына, Е.Б. Машанина // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2019. – № 8.

6. Баклашова Т.А. Роль университетских школ в формировании профессионально-педагогического самоопределения обучающихся / Т.А. Баклашова, Е.Б. Машанина, Е.Г. Скобельцына и др. // VI Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 25–26 марта 2021 г.). – Казань: Издательство Казанского университета, 2021. – С. 70–74.
7. Бобылева О.В. Теория проблемно-развивающего обучения М.И. Махмутова / О.В. Бобылева, В.В. Чаркова // Молодой ученый. – 2020. – № 12 (302). – С. 257–259. – URL: <https://moluch.ru/archive/302/68316/> (дата обращения: 30.10.2022).
8. Волков В. Актуальные вопросы педагогического наставничества / В. Волков // Школа управления образовательным учреждением. – 2013. – № 2. – С. 34–37.
9. Дудченко В.С. Абсолютный консультант, или секреты успешного консультирования / В.С. Дудченко. – М.: Кватро-Принт, 2004. – 240 с.
10. Журова Л.И. Подходы к оценке синергетического эффекта корпоративной системы / Л.И. Журова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2016. – № 3. – С. 26–31.
11. Заир-Бек С.И. Кадры школьного образования: возможности и дефициты / С.И. Заир-Бек, Т.А. Мерцалова, К.М. Анчиков. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. – Вып. 18.
12. Коречков Ю.В. Синергетический эффект интеграционных процессов и мультипликация инвестиций в интегрированных организациях / Ю.В. Коречков, О.В. Джиоев // Науковедение. – 2015. – № 2. – С. 101–109.
13. Грант Д. Манифест инноваций бренда. Как создаются бренды, переориентация рынков и преодоление стереотипов / Д. Грант; пер. с англ. – М.: ООО «Группа ИДТ», 2007. – 272 с.
14. Михайлова В.Е. Образовательная политика в подготовке кадров для экономики страны / В.Е. Михайлова // Символ науки. – 2016. – № 8. – С. 124–127.
15. Патутина Н.А. Построение социально-педагогического пространства как одно из направлений формирования организационной культуры компании / Н.А. Патутина // Управление корпоративной культурой. – 2010. – № 3 (7). – С. 204–224.
16. Прикот О.Г. Стратегическое развитие образовательных систем и организаций на основе проектного менеджмента: учебно-методическое пособие / О.Г. Прикот, В.Н. Виноградов. – СПб.: Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ – Санкт-Петербург, 2011. – 147 с.
17. Пуденко Т.И. Образовательные кластеры как модель управления развитием образования на муниципальном уровне, повышающая доступность качественных образовательных услуг / Т.И. Пуденко // Управление образованием: теория и практика. – 2014. – № 3. – С. 33–45.
18. Романова О.В. Кластерная модель организации социального партнерства в муниципальной сфере образования / О.В. Романова // Траектория науки. – 2016. – № 3 (8). – С. 5.1–5.11.
19. Сазонкина Ю.В. Внутренние конкурсы – новые возможности для карьерных достижений и профессионального развития / Ю.В. Сазонкина, А.В. Маркеленкова // Управление человеческим потенциалом. – 2012. – № 1 (29). – С. 32–37.
20. Скобельцына Е.Г. Практико-ориентированная модель психолого-педагогической поддержки одаренного ребенка в условиях реализации проекта Олимпиадный клуб «Лицей 2.0» (из опыта работы общеобразовательной школы-интерната «Лицей имени Н.И. Лобачевского») / Е.Г. Скобельцына, Р.М. Даминова, Е.Б. Машанина и др. // Сборник научных трудов конференции / под общ. ред. А.Н. Хузиахметова. – Казань: Отечество, 2021. – 151 с.
21. Скобельцына Е.Г. Основные направления развития системы повышения квалификации работников образования Республики Татарстан в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов / Е.Г. Скобельцына // Идеи инклюзивной педагогики в свете современных требований к дошкольному, школьному и профессиональному образованию: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным

участием (Казань, 20 февраля 2013 г.). – Казань: Издательство «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – С. 52–55.

22. Скобельцына Е.Г. Особенности образовательной программы Лицея имени Н.И. Лобачевского при КГУ в аспекте саморазвития личности школьника / Е.Г. Скобельцына // Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования: материалы XXI Всероссийской научной конференции / под ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2011. – С. 421–424.

23. Скобельцына Е.Г. Проект «Практико-ориентированная модель программно-целевого управления процессами адаптации и самореализации школьников в условиях специализированной общеобразовательной организации – интерната для одаренных детей «Круги поддержки» (из опыта работы ОШИ «Лицей имени Н.И. Лобачевского» КФУ) / Е.Г. Скобельцына // Обучение. Воспитание. Развитие – 2016: материалы Всероссийского психологического форума. – Сочи, 2016.

24. Скобельцына Е.Г. Профессиональное саморазвитие учителя – необходимое условие повышения качества образования (из опыта работы МАОУ «Лицей имени Н.И. Лобачевского при КГУ») / Е.Г. Скобельцына // Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: материалы Всероссийской научной конференции / под ред. В.И. Андреева. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – С. 474–478.

25. Скобельцына Е.Г. Повышение квалификации учителя как педагогическая категория и ее интерпретация через изменение профессиональных состояний личности / Е.Г. Скобельцына и др. // Вестник Чувашского государственного педагогического университета имени И.Я. Яковлева. – 2013. – № 3 (79). – С. 150–156.

26. Скобельцына Е.Г. Практико-ориентированная модель программно-целевого управления процессами адаптации и самореализации школьника в условиях специализированной образовательной организации для одаренных детей «Круги поддержки»: методическое пособие для педагогов-психологов / Е.Г. Скобельцына, Э.Х. Баилай // Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. – 2018. – 358 с.

27. Скобельцына Е.Г. Практико-ориентированная модель психолого-педагогической поддержки одаренного ребенка / Е.Г. Скобельцына, Э.Х. Баилай, Е.Б. Машанина и др. // Вестник Университета талантов. – 2018. – № 3-4.

28. Скобельцына Е.Г. Развитие самостоятельности обучающихся средствами внутришкольного контроля / Е.Г. Скобельцына, Е.Б. Машанина, И.А. Хавкина и др. // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 1 (126).

29. Скобельцына Е.Г. Методический блокчейн «Цифровая лаборатория “Лицей 5.0”» – инструмент управления саморазвитием корпоративной системы повышения квалификации педагогических работников / Е.Г. Скобельцына, И.А. Хавкина // Образовательные онлайн-платформы: управленческие аспекты. – 2021. – № 1. – С. 18–26.

30. Фурта С.Д. Корпоративные программы обучения как инструмент решения комплексных задач развития персонала / С.Д. Фурта // Управление развитием персонала. – 2013. – № 4 (36). – С. 308–314.

31. Ченцов А. О бизнесе образовательных услуг / А. Ченцов // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 120–123.

32. Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; Л.: Наука, 1966. – 302 с.

*Е.В. Смольникова, заместитель директора,
Центр перспективного развития Казанского федерального университета,
г. Казань, Россия*

СПЕЦИФИКА ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

***Аннотация.** В системе высшего образования происходит неизбежная перестройка привычных образовательных процессов, обусловленная влиянием четвертой промышленной революции: от тривиальных форм к более прогрессивным, от консервативных, ориентированных на энциклопедические знания, к бизнес-ориентированным, дающим навыки и компетенции, вузы становятся частью информационной среды, в которой взаимодействуют студенты, преподаватели, сотрудники, выпускники и индустриальные партнеры. **Целью исследования** является определение специфики использования цифровых инструментов в современной образовательной среде вуза. В качестве **методов исследования** автором были применены такие общенаучные методы как сбор, конструктивный и структурный анализ первичной информации, позволяющие эффективно исследовать образовательную политику ведущих вузов. В статье также рассматривается возможная эффективность развития образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности менеджера вуза на основе внедрения новейших технологий в образовательную политику вуза, выделены особенности информационно-аналитической среды вуза для образовательного процесса, выявлены эффекты влияния четвертой промышленной революции на образование. Полученные **результаты** можно использовать в качестве информационного материала в дальнейших исследованиях, связанных с изучением развития системы образования в современных цифровых условиях, и могут быть использованы руководителями высших учебных заведений для успешного развития своих профессиональных компетенций с применением цифровых инструментов в информационно-аналитической среде вуза.*

***Ключевые слова:** цифровые технологии, цифровые инструменты, профессиональные компетенции, информационно-аналитическая среда.*

*E.V. Smolnikova, Deputy Director,
Center for Perspective Development of Kazan Federal University,
Kazan, Russia*

SPECIFICITY OF INFORMATION-ANALYTICAL ENVIRONMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONDITIONS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION

***Abstract.** The system of higher education is undergoing an inevitable restructuring of the usual educational processes due to the influence of the fourth industrial revolution: from trivial forms to more progressive ones, from conservative ones focused on encyclopedic knowledge to business-oriented ones that provide skills and competencies. Higher education institutions are becoming part of the information environment in which students, faculty, staff, graduates and industrial partners interact. **The purpose of the study** is to determine the specifics of the use of digital tools in the modern educational environment of a higher education institution. As **methods of research** the author applied general scientific methods as collection, constructive and structural analysis of primary information, which allow to effectively investigate the educational policy of leading universities. The article also considers the possible effectiveness of educational development, research and innovation activities of the university manager on the basis of the introduction of the latest technologies in the educational policy of the university. Moreover, the article highlights the features of the information-analytical*

*environment of the university for the educational process, reveals the effects of the fourth industrial revolution on education. The obtained **results** can be used as information material in further studies related to the study of education system development in the modern digital environment, and can be used by managers of higher education institutions for the successful development of their professional competencies using digital tools in the information-analytical environment of the university.*

Keywords: *digital technologies, digital tools, professional competencies, information-analytical environment.*

Цифровая трансформация образования предполагает совершенствование информационной и образовательной деятельности вуза, развитие его информационной инфраструктуры, обновление содержания и структуры подготовки специалистов, изменения в использовании цифровых технологий при решении ими профессиональных задач. Процессы образовательной и информационной деятельности, обеспечивающие необходимые взаимодействия ее субъектов, реализуются сегодня на основе функционала информационно-образовательной системы вуза, включающей актуальные цифровые инструменты.

Педагогическая реализация образовательного взаимодействия базируется на организации информационного обмена между его участниками и интерактивным наполнением учебно-информационного и учебно-методического обеспечения процесса обучения с учетом реализации к нему понятного доступа. Технологическая реализация образовательного взаимодействия основана на использовании интеллектуальных, информационно-образовательных или информационно-аналитических систем, коммуникативных платформ, предоставляемых вузом.

Внедрение цифровых технологий во все сферы деятельности, включая систему высшего образования, обусловлено развитием четвертой промышленной революции, что определило кардинальные изменения в жизни общества. Одним из таких изменений выступают новые требования к содержанию профессиональных компетенций сотрудников университета, необходимых для активного участия в процессах разработки и внедрения инноваций. Цифровые инструменты определяют кардинальный пересмотр образовательного процесса вуза как интеллектуального объекта, использующего когнитивные вычисления через облачные серверы с поддержкой интернета вещей. Кроме того, связанные процессы цифровизации формируют новую реальность, новые отношения между обществом и образовательной организацией, самым серьезным образом оказывают влияние на ключевые требования к подготовке кадров в системе высшего образования.

Вузы активно адаптируются к новым технологиям, цифровым инструментам и требованиям рынка труда, что позволяет обеспечить студентов, преподавателей и сотрудников необходимыми компетенциями в современной индустрии. Информационно-аналитическая среда вуза способствует развитию образовательной, научно-исследовательской и инновационной работы по подготовке новых специалистов с учетом передовых технологий. Цифровые технологии подготовки специалистов в рамках стратегии адаптации российских вузов к происходящим изменениям с учетом их программ развития и подходов к трансформации определяют основной контент информационно-аналитической среды,

а цифровые инструменты обеспечивают эффективное управление подготовкой специалистов по развитию профессиональных компетенций выпускников вуза.

Автор четвертой промышленной революции Клаус Шваб предполагает, что формирование информационной среды при создании современных моделей университета основано на интеграции образования, исследований и инноваций, университеты должны стать центрами междисциплинарных исследований, обучения и предпринимательства, способствуя развитию человеческого капитала и созданию новых технологий [9]. При изучении научной литературы по данной тематике выявлено, что в своих работах И.В. Роберт, Г.И. Кирилова отмечают важность исследования методологий образовательного процесса, технологические разработки и эффективное использование в информационно-аналитической среде цифровых инструментов, направленных на реализацию целей и задач обучения. Кроме того, цифровая трансформация вузов реализуется в рамках приоритетных федеральных проектов «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 г.» и «Кадры для цифровой экономики» [3].

Ключевая задача современной системы высшего образования – подготовка квалифицированных кадров, востребованных современным обществом и производством. В связи с этим целью нашего исследования определено изучение специфики цифровых инструментов в современной образовательной среде вуза по подготовке менеджеров высшего звена, которые позволят будущему специалисту при работе в информационно-аналитической среде вуза получать новые возможности и компетенции с учетом новых технологий.

На основе необходимости преобразований, вызванных потребностью цифровизации образовательной деятельности вуза, в Казанском федеральном университете в рамках исследования проведен теоретический анализ информационно-аналитической среды вуза. Предварительный анализ результатов исследования позволяет оценить процессы цифровизации и переход на новые интеллектуальные платформы, которые являются одним из ведущих цифровых инструментов развития ключевых компетенций будущих менеджеров. Технологии, построенные на сетевом и краудсорсинговом взаимодействии, а также одноранговых, пиринговых системах, социальных сетях, блокчейн-технологиях, создают качественно новую проекцию (виртуальное образовательное пространство) и содействуют появлению новых возможностей для развития системы высшего образования [3].

В исследовании рассмотрены цифровые инструменты, применяемые в информационно-аналитической среде Казанского федерального университета, которые обеспечивают эффективное управление научно-образовательной деятельностью и способствуют развитию новых компетенций сотрудников и выпускников с учетом современных технологий. Внедрение цифровых инструментов в вузах позволяет ликвидировать издержки, связанные с управленческими процессами, и способствует их ускорению и масштабированию [3].

Для эффективной реализации научной и образовательной деятельности в университете создана IT-инфраструктура, включая информационно-аналитическую систему «Электронный университет», которая является основой взаимодействия преподавателей, студентов и сотрудников университета.

Таким образом, можно сделать вывод, что образование будущего должно быть готово адаптироваться к быстро изменяющимся условиям и требованиям современного мира. Информационно-аналитическая среда вуза как один из современных цифровых инструментов позволяет сотрудникам университета получать и анализировать информацию по основным направлениям образовательной, научно-исследовательской и управленческой деятельности вуза, а обучающимся запустить и развивать собственные проекты и инициативы, повышая тем самым уровень профессиональных компетенций выпускника.

Литература

1. Закон Российской Федерации «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 (последняя редакция) (утратил силу). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 15.02.2024).
2. Сафиуллин М.Р. Высшие учебные заведения на пути к мультидисциплинарности / М.Р. Сафиуллин, М.В. Савеличев, Е.В. Смольникова // Научные труды Центра перспективных экономических исследований. – 2014. – № 8. – С. 72–80. – EDN: URJXFF.
3. Сафиуллин М.Р. Цифровые инструменты подготовки менеджеров в информационной среде вуза: опыт цифровой трансформации Казанского федерального университета / М.Р. Сафиуллин, В.Г. Закирова, Е.В. Смольникова // Вестник НЦБЖД. – 2022. – № 4 (54). – С. 120–133. – EDN: MRIGPH.
4. Смольникова Е.В. Университеты как драйверы инновационного развития / Е.В. Смольникова // Электронный экономический вестник Татарстана. – 2013. – № 3-4. – С. 46–51. – EDN: SBJRAT.
5. Смольникова Е.В. Подготовка эффективных менеджеров в цифровой образовательной среде вуза: основные понятия и подходы / Е.В. Смольникова, В.К. Власова, В.Г. Закирова // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2022. – № 4 (79). – С. 81–91. – DOI: 10.26105/SSPU.2022.79.4.015. – EDN: EILOHT.
6. Смольникова Е.В. О роли федеральных университетов в развитии федеральных округов (опыт Казанского федерального университета) / Е.В. Смольникова // Казанский экономический вестник. – 2014. – № 1 (9). – С. 98–103. – EDN: SBZHNV.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 11.02.2024).
8. Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики»: протокол президиума Правительственной комиссии по цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности от 28 мая 2019 г. № 9.
9. Шваб К. Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – М.: Издательство «Э», 2018.
10. Leydesdorff L. Globalization and growth of US university patenting (2009–2014) / L. Leydesdorff, H. Etzkowitz, D. Kushnir // Industry and Higher Education. – 2016. – Vol. 30. – Is. 4. – P. 257–266.

*М.Г. Соколова, кандидат философских наук, доцент,
Смоленский государственный медицинский университет,
г. Смоленск, Россия*

*Т.А. Сидорчук, кандидат психологических наук, доцент,
Смоленский государственный университет,
г. Смоленск, Россия*

ГАРМОНИЧНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

***Аннотация.** Проблема исследования связана с необходимостью гармоничного развития личности студента и формирования гибких профессиональных навыков в условиях современных вызовов. Сравнительный анализ уровня эмпатии у студентов медицинского и педагогического вузов показал, что личностные качества студентов, связанные с помогающим поведением, имеют тенденцию к снижению. В современном образовательном пространстве отдается приоритет групповым образовательным технологиям, таким как групповой тренинг, проектная деятельность, командообразование. Перекос в сторону таких методов обучения снижают индивидуальный, самостоятельный потенциал развития студента, в том числе и уровень эмпатийности. **Целью исследования** является: изучение уровня эмпатии студентов медицинского и педагогического вузов, выявление факторов образовательного процесса, направленных на повышение эмпатических качеств личности студента, как основы его дальнейшей профессиональной деятельности. В статье исследуется опыт образовательной деятельности Смоленского государственного медицинского университета и Смоленского государственного университета. **Методы исследования:** теоретические методы, предполагающие обобщение известных материалов в сфере исследования, диагностические (анкетирование, тестирование), эмпирические (изучение сравнительного опыта работы вузов за два года работы), метод анализа. Количество респондентов, принявших участие в тестировании, – 160 студентов. Анализ исследования показал, что высокий уровень эмпатии имеют только 25 % респондентов, средний – 20 %, остальные – низкий уровень, причем количество студентов с высоким и средним уровнем гораздо выше в педагогическом вузе по сравнению с медицинским. **Выводы и рекомендации.** По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о снижении эмпатийности и других личностных качеств, необходимых для профессий помогающего поведения, что требует оптимизации образовательных технологий, направленных на улучшения личностного потенциала студентов. Одной из технологий, успешно применяемой в вузах Смоленска, является межпоколенное взаимодействие студентов и ретро-студентов в едином полисубъектном пространстве, способствующее укреплению нравственных и семейных ценностей. Результаты исследования могут быть использованы в учебно-воспитательном процессе современного вуза, как способ формирования нравственных, гражданско-патриотических ценностей гармоничной личности.*

***Ключевые слова:** личность студента, эмпатия, межпоколенное взаимодействие, единое образовательное пространство.*

*M.G. Sokolova, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Smolensk State Medical University,
Smolensk, Russia*
*T.A. Sidorchuk, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Smolensk State University,
Smolensk, Russia*

HARMONIOUS DEVELOPMENT OF THE STUDENT'S PERSONALITY IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNIVERSITY AS THE BASIS OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

Abstract. *The research problem is related to the need for harmonious development of the student's personality and the formation of flexible professional skills in the context of modern challenges. A comparative analysis of the level of empathy among students of medical and pedagogical universities showed that the personal qualities of students associated with helping behavior tend to decrease. In the modern educational space, priority is given to group educational technologies, such as group training, project activities, and team building. A bias towards such teaching methods reduces the student's individual, independent development potential, including the level of empathy. The purpose of the study is to study the level of empathy of students at medical and pedagogical universities, to identify factors in the educational process aimed at increasing the empathic qualities of a student's personality, as the basis for his future professional activity. The article examines the experience of educational activities of Smolensk State Medical University and Smolensk State University. Research methods: theoretical methods, involving a generalization of known materials in the field of research, diagnostic (questionnaires, testing), empirical (studying the comparative experience of universities over two years of work), method of analysis. The number of respondents who took part in the testing was 160 students. Analysis of the study showed that only 25 % of respondents have a high level of empathy, 20 % have an average level, the rest have a low level, and the number of students with a high and average level is much higher in a pedagogical university compared to a medical one. Conclusions and recommendations. Based on the results of the study, we can conclude that there is a decrease in empathy and other personal qualities necessary for professions of helping behavior, which requires optimization of educational technologies aimed at improving the personal potential of students. One of the technologies successfully used in universities in Smolensk is intergenerational interaction between students and retro-students in a single multi-subject space, helping to strengthening moral and family values. The results of the study can be used in the educational process of a modern university, as a way to form moral, civil and patriotic values of a harmonious personality.*

Keywords: *student personality, empathy, intergenerational interaction, unified educational space.*

Введение. В современных условиях обучение специалистов направленно не только на освоение профессиональных компетенций, но и на формирование надпрофессиональных гибких навыков, таких как ответственность, доброжелательность, дисциплинированность, коммуникабельность, пунктуальность, стрессоустойчивость, саморазвитие, обучаемость. Такие навыки особенно необходимы в профессиях социально ориентированных, где постоянно происходит взаимодействие с людьми: обучающимися, пациентами, клиентами, сохранять эмпатию, сопереживание.

Теоретический анализ литературы. В условиях быстро меняющегося общества реформирование современного образования должно идти по пути гармоничного развития студента, под которым мы понимаем интегральное развитие его интеллектуального, духовно-нравственного, физического и эстетического потенциала. Современные вызовы требуют от будущих специалистов не только высокого профессионального углубления, учета индивидуальной образовательной траектории, но и воспитательной стратегии, направленной на духовно-нравственное саморазвитие личности, непрерывность образования, патриотическую направленность на благо Отечества.

Вопросами социализации и гармоничного развития личности в условиях глобализации занимались такие ученые, как Н.П. Любецкий, А.А. Князев, О.В. Савкина, Е.С. Топилина, Э.В. Онищенко и др. [4, 5, 7, 8].

В индивидуальный, самостоятельный потенциал развития студента входит эмпатия как важнейший фактор формирования помогающего поведения будущих врачей, психологов, социальных работников, педагогов. Под эмпатией мы понимаем эмоциональный отклик человека на переживания других людей, а под помогающим поведением «любые действия, направленные на благо других и за которые не предусматривается каких-либо внешних вознаграждений» [1]. Оно относится к просоциальному поведению и проявляется в различных формах: забота, поддержка, помощь, соучастие, сострадание, понимание.

При этом обязательно надо учитывать, что на индивидуально-психологические характеристики, связанные с эмоциональным реагированием, влияют такие факторы как пол, возраст, жизненный опыт, уровень стрессоустойчивости, социальные установки и др. Среди личностных детерминант оказания помощи можно выделить осознание вины, когда совершенный положительный поступок улучшает наше представление о самом себе. Кроме того, альтруистический поступок вызывает чувство удовлетворенности и улучшает настроение, повышает самооценку. Ученые доказали, что уровень ситуативного помогающего поведения выше у людей с высокой самооценкой и у тех, кто способен рисковать в экстремальных ситуациях. Также можно говорить о гендерных различиях, где женщины склонны к оказанию длительной помощи и долговременному альтруизму, в то время как мужчины более способны к оказанию быстрой, но кратковременной помощи нуждающемуся.

В случае ситуации индивидуального принятия решения по оказанию помощи другому важным оказывается и количество очевидцев в сложной ситуации, где присутствие других людей лишь снижает уровень альтруизма. Поэтому так важно научить студентов помогающих профессий уметь самостоятельно, в индивидуальном порядке, действовать и принимать нужное решение. Дискуссионным среди ученых остаются вопросы о влиянии уровня социализации различных категорий населения на их альтруистические качества, а также насколько современные мировые вызовы позволяют сохранять баланс между высокой мотивацией к помогающему поведению и эгоистическими проявлениями, и инстинктами самосохранения [2, 8].

Цель исследования. Изучение уровня эмпатии студентов медицинского и педагогического вузов, выявление факторов образовательного процесса, направленных на повышение эмпатических качеств личности студента, как основы его дальнейшей профессиональной деятельности.

База исследования. В лонгитюдном исследовании приняли участие 160 студентов очного отделения Смоленского государственного медицинского университета и Смоленского государственного университета (из них 80 студентов лечебного факультета медицинского университета и 80 студентов социологического факультета государственного университета (специальность «Социальная работа и психология»)).

Методы и методики исследования: теоретические – анализ психолого-педагогической и социологической литературы по теме исследования, анализ, сравнение, обобщение; эмпирические – констатирующий эксперимент, анкетирование, тестирование; качественный и количественный анализ полученных данных, изучение сравнительного опыта работы в течение двух лет.

Исследование уровня эмпатии осуществлялось с помощью методики диагностики эмпатии по И.М. Юсупову, для выявления склонности к помогающему поведению применялись опросник «Мотивация помощи» С.К. Нартовой-Бочавер и методика диагностики социально-психологических установок личности О.Ф. Потемкиной, а также опросник на щедрость как свойство личности, влияющее на помогающее поведение.

Период исследования – два учебных года (2022–2023 гг. и 2023–2024 гг.).

Результаты исследования. Анализ исследования показал, что высокий уровень эмпатии имеют только 25 % респондентов, средний – 20 %, остальные – низкий уровень [7].

К концу второго года с начала исследования количество студентов с высоким и средним уровнем эмпатии стало на 30 % выше в педагогическом вузе по сравнению с медицинским. На первоначальном этапе исследования этот уровень был примерно одинаковым в обоих вузах.

Исследование эмпатии по шкалам у студентов лечебного факультета Смоленского медицинского университета выявило, что примерно 10 % респондентов имеют низкий уровень эмпатии по отношению к детям, 10 % негативно относятся к животным, по 15 % – к родителям и своей семье, по 20 % – к пожилым и незнакомым людям (пациентам) [7].

Результаты диагностики выявления склонности к помогающему поведению на базах обоих университетов показал, что у четверти студентов ориентация на эгоизм преобладает над ориентацией на альтруизм. Причем сравнительный анализ по шкалам альтруизм-эгоизм выявил повышение уровня эгоизма за два года с 50 до 65 %.

Исследование на щедрость показало, что у 50 % респондентов средний уровень щедрости, а у 40 % – низкий уровень, что косвенно указывает на эгоистические проявления личности.

А ведь эмпатия как эмоциональный отклик человека на переживания других людей является необходимым личностным качеством будущего врача и социального работника, иначе очень быстро наступает личностная и профессиональная деформация.

Выводы и рекомендации:

1. Оказание помощи может быть связано с различными мотивами, но когда мы говорим о таких помогающих профессиях, как врач, психолог, социальный работник, педагог, то в условиях современных вызовов становится актуальным реформирование образования, направленного на гармоничное развитие личности студента в образовательном пространстве вуза с преобладанием альтруистических мотивов в основе деятельности. При этом истинный альтруистический мотив подразумевает «добровольное и сознательное поведение, не содержащее в себе иной конечной цели помимо блага другого человека» [1].

2. Результаты исследования студентов на выявление склонности к помогающему поведению на базах государственных университетов показали, что только четверть студентов имеют высокий уровень эмпатии, у более половины – низкий уровень эмпатии, при этом у четверти студентов ориентация на эгоизм преобладает над ориентацией на альтруизм. Причем показатели уровня эгоизма за два года увеличились с 50 до 65 %, что быстро приведет к профессиональной и личностной деформации будущих специалистов и резко снизит качество жизни их пациентов и клиентов.

3. Чем выше самооценка студента, чем выше принятие себя, тем выше его мотивация к помогающему поведению. При этом повышение уровня мотивации способствует развитию таких индивидуальных качеств как уверенность, самостоятельность, умение рисковать, саморуководство, щедрость, доброта. Когда мы говорим о групповых формах развития самосознания студента, то именно волонтерское движение позволяет повысить уровень мотивации к просоциальному поведению.

4. Ученые доказали, что альтруизму можно научиться через демонстрацию положительных образцов просоциального поведения, духовно-нравственного воспитания молодежи, укрепления семейных традиций и реформирования образования с ориентацией на индивидуальный, самостоятельный потенциал развития студента. важнейшую роль может сыграть межпоколенное наставничество в рамках единого образовательного пространства вуза [5, 6].

Заключение. Таким образом, можно констатировать, что обучающийся в процессе образования должен освоить не только профессиональные компетенции, но и сформировать устойчивые личностные качества, направленные на активность в самообучении, готовность обучать других, клиентоориентированность, отзывчивость, эмпатию, планирование (реорганизация) времени, самодисциплину, контроль и стрессоустойчивость, адаптивность.

Литература

1. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 243 с.

2. Канунникова Н.Г. *Современные вызовы и угрозы международной безопасности* / Н.Г. Канунникова // *Социально-политические науки*. – 2018. – № 5. – С. 230–232.
3. Левада Ю.А. *Поколения XX века: возможности исследования* / Ю.А. Левада // *Мониторинг общественного мнения*. – 2001. – № 5. – С. 7–14.
4. Касьянова Т.И. *Образовательный потенциал российских граждан пожилого возраста* / Т.И. Касьянова, Л.И. Воронина, Т.М. Резер // *Образование и наука*. – 2020. – Т. 22. – № 2. – С. 120–140.
5. Онищенко Э.В. *К вопросу о развитии российского института наставничества в контексте геронтообразования в высшей школе* / Э.В. Онищенко, Т.А. Сидорчук // *Социально-психологические проблемы просоциального поведения современного поколения детей и молодежи: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Севастополь, 28–30 сентября 2023 г.)*. – Севастополь: Севастопольский государственный университет, 2023. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54784322>.
6. *Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися»*. – URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosveshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf> (дата обращения: 12.03.2024).
7. Сидорчук Т.А. *Формирование духовно-нравственных ценностей в рамках межпоколенного взаимодействия (из опыта работы смоленских вузов)* / Т.А. Сидорчук, М.Г. Соколова, С.В. Нагорная // *Реализация идейного потенциала историко-педагогического знания в контексте современной образовательной политики: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXVI сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования*. – Оренбург, 2023. – С. 260–263.
8. Топилина Е.С. *Особенности социализации молодого поколения в современной России* / Е.С. Топилина // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. – 2006. – № 3. – С. 140.

УДК 373.2

*М.Ю. Стожарова, кандидат педагогических наук, доцент,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
А.А. Игонин, аспирант,
Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова,
г. Ульяновск, Россия*

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ КОГНИТИВНОЙ И ФИЗИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СПОРТИВНЫХ ИГР (НА ПРИМЕРЕ НАСТОЛЬНОГО ТЕННИСА)

Аннотация. В данной статье раскрывается проблема формирования основ когнитивной и физической компетентности детей старшего дошкольного возраста в процессе использования спортивных игр (на примере настольного тенниса). Изложены теоретические основы и доказана актуальность решения данной проблемы. Приведены данные констатирующего исследования, основанные на выявлении имеющегося уровня когнитивной компетентности старших дошкольников (через измерение основных познавательных процессов), а также физической компетентности (через измерение ведущих физических качеств). Намечены пути решения проблемы с помощью создания и апробации специальной парциальной программы по обучению детей настольному теннису.

Ключевые слова: когнитивная компетентность, физическая компетентность, спортивные игры, дети старшего дошкольного возраста.

*M.Yu. Stozharova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
A.A. Igonin, Graduate Student,
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov,
Ulyanovsk, Russia*

FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF COGNITIVE AND PHYSICAL COMPETENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF USING SPORTS GAMES (FOR EXAMPLE, TABLE TENNIS)

***Abstract.** This article reveals the problem of forming the foundations of cognitive and physical competence of older preschool children in the process of using sports games (for example, table tennis). The theoretical foundations are outlined and the relevance of solving this problem is proved. The data of the ascertaining study based on the identification of the existing level of cognitive competence of older preschoolers (through the measurement of basic cognitive processes), as well as physical competence (through the measurement of leading physical qualities) are presented. The ways to solve the problem are outlined by creating and testing a special partial program for teaching table tennis to children.*

***Keywords:** cognitive competence, physical competence, sports games, older preschool children.*

Проблема формирования основ когнитивной и физической компетентности детей старшего дошкольного возраста в настоящее время выходит на первый план по нескольким причинам. С одной стороны, когнитивная (познавательная) компетентность детей в старшем дошкольном возрасте чрезвычайно важна и с точки зрения формирования школьной зрелости дошкольников, и с точки зрения познания окружающей действительности в целом. С другой стороны, без физической компетентности (определенного уровня развития основных физических качеств) также невозможно формирование физического компонента школьной зрелости детей, кроме того, хорошее развитие физических качеств ребенка (быстроты, выносливости, гибкости, ловкости) обеспечивает ему необходимую для его возраста степень подвижности, способствует развитию зрительно-моторной координации, активной жизненной позиции и развитию познавательной активности в том числе. Таким образом, данные понятия и виды компетентности дошкольника оказываются взаимосвязаны и взаимозависимы.

Анализ существующих систем, проведенный Институтом возрастной физиологии Российской академии образования под руководством М.М. Безруких, показал, что целостной системы работы в данном направлении практически нет. Только около 20 % дошкольных учреждений комплексно и системно применяют здоровьесберегающие технологии; не в полной мере используется оздоровительный, развивающий потенциал различных видов спорта, обуславливающих как развитие основных физических качеств (ловкость, сила, выносливость, быстрота, гибкость), так и освоение основ спортивной культуры, формирования здорового образа жизни, мотивации к дальнейшим занятиям избранным видом спорта.

Необходимость формирования основ когнитивной и физической компетентности детей старшего дошкольного возраста дошкольников находит отражение в важных государственных документах нашей страны:

1. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. (распоряжение правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р) обозначает приоритетную задачу Российской Федерации, которая заключается в обеспечение условий для физического, психического, социального, духовно-нравственного развития детей, а также в формировании у подрастающего поколения ответственного отношения к своему здоровью и потребности в здоровом образе жизни.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155) определяет основные принципы, задачи дошкольного образования. Одной из задач Стандарта является вопрос «охраны и укрепления физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия» (ст. 1.6). Также во ФГОС ДО отмечается, что «физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движений, первоначальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере, становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами» [5, с. 7].

Наконец, основные содержательно-методические аспекты когнитивной и физической компетентности дошкольников находят отражение в принятых на данный момент программах дошкольного образования, в частности в федеральной образовательной программе дошкольного образования (ФОП ДО), которая вступила в силу в сентябре 2023 года во всех дошкольных учреждениях России, в том числе и в частных, и является обязательной к выполнению. В разделе «Цель и задачи федеральной программы» ставятся следующие задачи:

- охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах образования, охраны и укрепления здоровья детей.

В разделе 2.1.3.5 «Физическое развитие» в старшем дошкольном возрасте ставятся задачи: в возрасте от 5 до 6 лет «продолжать обогащать двигательный опыт, создавать условия для оптимальной двигательной деятельности, развивая умения технично, осознанно, активно, скоординировано, точно, дифференцируя мышечные усилия, выполнять физические и музыкально-ритмические упражнения, осваивать элементы спортивных игр, элементарные туристские навыки»; в возрасте от 6 до 7 лет основные задачи образовательной деятельности в области

физического развития: «продолжать обогащать двигательный опыт, развивать умения технично, точно, осознанно, активно, скоординировано, выразительно, выполнять физические упражнения, осваивать туристские навыки; развивать психофизические качества, самоконтроль, самостоятельность, творчество при выполнении движений» [6, с. 10].

Таким образом, необходимость формирования основ когнитивной и физической компетентности детей старшего дошкольного возраста в процессе использования спортивных игр очевидна, и все современные документы, касающиеся образования в целом и образования детей дошкольного возраста нацеливают нас на разработку и использование инновационных образовательных программ и технологий, которые могут послужить успешному решению этой задачи.

Если принять за основу самое краткое определение компетентности И.А. Зимней «компетентность – успешное действие в конкретной ситуации» либо «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека», то проявление компетентности заключается в достижении положительного результата в какой-либо деятельности и применении затем этого опыта в дальнейшей деятельности [3:12]. Проявление ребенком компетентности можно визуально определить в типично детских видах деятельности по фактам инициативы, самостоятельности, осознанности. Дошкольный возраст имеет определенные особенности, которые позволяют наиболее эффективно формировать универсальные когнитивные компетентности. Универсальные когнитивные (познавательные) компетентности старших дошкольников формируются с учетом образовательных задач согласно ФОП ДО.

У компетентного ребенка в каждом из возрастов формируются соответствующие виды деятельности, их опыт обобщается в форме психических образований, которые во внешнем плане представлены соответствующими обобщенными, а затем и универсальными способами действий. В первую очередь такие познавательные возможности ребенок получает благодаря развитым в определенной, соответствующей возрасту степени познавательным (когнитивным) процессам – мышлению, вниманию, восприятию, воображению, памяти.

Физическая компетентность дошкольника определяется способностями, знаниями, умениями и навыками эффективного самоуправления физическим состоянием организма в объемах не менее требуемых стандартами конкретной ситуации.

В плане физического развития компетентный ребенок владеет своим телом, различными видами движений на уровне, соответствующем его возрасту, умеет адекватно реагировать на изменения окружающей обстановки.

Рассматривая вопрос становления физической компетентности у детей старшего дошкольного возраста, нельзя не затронуть основные физические качества, такие как: быстрота, выносливость, гибкость, ловкость, сила. Именно достаточной степенью развития данных качеств в первую очередь и определяется физическая компетентность ребенка и его способность решать определенные двигательные задачи.

Перед нами как исследователями встал вопрос о поиске таких форм работы с детьми дошкольного возраста, которые бы способствовали одновременно формированию этих двух видов компетентности, были доступными и интересными детям и реальными для организации подобной работы на базе ДОО.

В данном случае мы предположили, что такими формами работы могут послужить спортивные игры, в частности настольный теннис.

В ФООП ДО в подразделе «Спортивные игры» говорится о том, что «педагог обучает детей элементам спортивных игр, которые проводятся в спортивном зале или на спортивной площадке в зависимости от имеющихся условий и оборудования» [6].

Настольный теннис обладает огромным потенциалом в плане познавательного и физического развития детей. Данный вид спорта очень хорошо развивает физические качества, такие как ловкость и быстрота реакции, положительно влияет на зрение, развивает концентрацию и улучшает работу мозга, тренирует вестибулярный аппарат, а также поддерживает тело в тонусе и укрепляет сердечно-сосудистую систему. Со стороны познавательных функций игра в настольный теннис, безусловно, развивает внимание, мышление и целенаправленное восприятие.

В связи с этим основной целью проводимого исследования стало: сформировать основы когнитивной и физической компетентности детей старшего дошкольного возраста в процессе использования спортивных игр (на примере настольного тенниса).

Задачами исследования являются:

- раскрыть сущность педагогических условий, способствующих формированию основ когнитивной и физической компетентности детей старшего дошкольного возраста;

- изучить имеющийся уровень когнитивной и физической компетентности у старших дошкольников;

- разработать методическую систему (содержание, формы и методы) формирования когнитивной и физической компетентности у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования спортивных игр (на примере настольного тенниса);

- проанализировать эффективность предложенной системы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 258» г. Ульяновска. Прежде всего было необходимо выявить имеющийся уровень когнитивной и физической компетентности у старших дошкольников. С этой целью были обследованы три группы детей старшего дошкольного возраста в детском саду.

Когнитивная компетентность характеризуется, как говорилось выше, в первую очередь развитыми познавательными (когнитивными) процессами дошкольников. Анализ фундаментальных исследований по обучению детей настольному теннису (О.Г. Галимская, Е.П. Гаспарян, В.Н. Золотов, О.А. Сабуркина) позволил выделить для дальнейшего экспериментального исследования наиболее важные познавательные процессы, развитие которых формирует успешность освоения спортивной дисциплины, такие как мышление, внимание,

восприятие, а также наиболее важные физические качества, такие как быстрота, выносливость, ловкость [1, 2, 7].

Для изучения познавательных процессов было обследовано 109 детей – воспитанников старших групп: 56 мальчиков и 54 девочки.

Входная диагностика была проведена в октябре – ноябре 2023 г.

Для выявления сформированности познавательного процесса *восприятия* использовались методика Р.С. Немова «Какие предметы спрятаны в рисунках?» и методика С.Д. Забрамной «Разрезные картинки».

По результатам первой методики 85 детей (78 %) показали низкий уровень сформированности восприятия, 6 детей (5 %) – высокий, 18 детей (17 %) – средний.

Анализ результатов детей по второй методике – «Разрезные картинки» – свидетельствует о том, что 94 ребенка (86 %) имеют высокий уровень сформированности восприятия, 2 ребенка (2 %) – низкий, 13 детей (12 %) – средний.

С целью выявления сформированности познавательного процесса *внимания* использовались две методики – методика «Найди такую же картинку» (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко) на устойчивость и распределение внимания и методика «Проставь значки» (Пьерон – Рузер).

Высокий уровень объема внимания по первой методике показали 13 детей (12 %), средний уровень отмечается у 22 детей (20 %), низкий – у 13 детей (12 %). Процесс переключения и распределения внимания (вторая методика) находится на среднем уровне у 48 детей (44 %), на низком – у 28 детей (26 %), на высоком – у 33 детей (30 %).

Для выявления сформированности познавательного процесса *мышления* применялись методики «Нелепицы» и «Четвертый лишний». Высокий уровень развития мышления показали 38 детей (35 %) по первой методике и 58 детей (53 %) – по второй. Средний уровень отмечается у 59 детей (54 %) по первой методике и у 38 детей (35 %) – по второй. Низкий уровень – у 12 детей (11 %) и 13 детей (12 %) соответственно (табл. 1).

Таблица 1

Результаты входной диагностики познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста

№	Методика	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
1	«Какие предметы спрятаны в рисунках?» (Р.С. Немов) (восприятие)	6 детей (5 %)	18 детей (17 %)	85 детей (78 %)
2	«Разрезные картинки» (С.Д. Забрамная) (восприятие)	94 ребенка (86 %)	13 детей (12 %)	2 ребенка (2 %)
3	«Найди такую же картинку» (Н.Н. Павлова, Л.Г. Руденко) (внимание)	74 ребенка (68 %)	22 ребенка (20 %)	13 детей (12 %)

4	«Проставь значки» (Пьерон – Рузер) (внимание)	33 ребенка (30 %)	48 детей (44 %)	28 детей (26 %)
5	«Нелепицы» (Р.С. Немов) (мышление)	38 детей (35 %)	59 детей (54 %)	12 детей (11 %)
6	Методика «Четвертый лиш- ний» (Н.Л. Белопольская)	58 детей (53 %)	38 детей (35 %)	13 детей (12 %)

Получив сводные данные из всех компонентов познавательных процессов детей старшего дошкольного возраста, мы объединили их в общие суммарные уровни и получили следующую картину (рис. 1).



Рис. 1. Результаты диагностики познавательных процессов

По результатам сводной исходной диагностики познавательных процессов дошкольников старшего возраста можно отметить следующее: из 100 % детей у 46 % – высокий уровень развития познавательных процессов восприятия, внимания, мышления, у 30 % – средний, у 24 % – низкий.

Как уже говорилось выше, наиболее важными физическими качествами, развитие которых формирует успешность освоения игры в настольный теннис, являются быстрота, ловкость, выносливость. Именно на выявление уровня развития этих качеств было направлено внимание на констатирующем этапе исследования.

Контрольные испытания проводились с помощью специальных упражнений или тестов – стандартизированных измерений или испытаний, проводимых с целью определения уровня развития физических качеств (двигательных способностей) детей. Для изучения физических качеств было обследовано 107 детей – воспитанников старших групп: 56 мальчиков и 51 девочка. В данном разделе основное внимание уделяется диагностике развития физических качеств у детей: ловкости, быстроты и выносливости.

Для выявления сформированности ловкости использовались методика Е.Н. Вавиловой и методика Е.А. Тарасовой.

По результатам методики Е.Н. Вавиловой на представленной диаграмме видно, что по сформированности ловкости у девочек 24 ребенка (47 %) имеют

высокий уровень, 27 детей (53 %) – средний, с низким уровнем детей не выявлено. По сформированности ловкости у мальчиков 24 ребенка (43 %) имеют высокий уровень, 30 детей (53 %) – средний, 2 ребенка (4 %) – низкий.

Анализ результатов детей по методике Т.А. Тарасовой свидетельствует о том, что 19 девочек (37 %) имеют высокий уровень, 9 девочек (18 %) – низкий, 23 девочки (45 %) – средний. У мальчиков высокий результат показали 23 ребенка (41 %), 7 мальчиков (13 %) имеют низкий результат, средний уровень отмечается у 26 мальчиков (46 %).

С целью выявления сформированности такого физического качества, как быстрота, использовались две методики – методика Е.Н. Вавиловой и методика Е.А. Тарасовой. Высокий уровень сформированности такого физического качества, как быстрота, по методике Е.Н. Вавиловой показали 12 девочек (24 %), средний уровень отмечается у 26 девочек (51 %), низкий – у 13 девочек (25 %). У мальчиков средний уровень – у 19 детей (34 %), низкий – у 5 детей (9 %), высокий – у 32 детей (57 %). Анализ результатов детей по методике Т.А. Тарасовой свидетельствует о том, что 12 девочек (24 %) показали высокий результат, средний уровень отмечается у 39 девочек (76 %), девочек с низким уровнем сформированности выявлено не было. У мальчиков высокий результат показали 26 детей (46 %), 2 ребенка (4 %) имеют низкий результат, средний уровень отмечается у 28 мальчиков (50 %).

С целью выявления сформированности такого физического качества, как выносливость, использовались две методики – методика Е.Н. Вавиловой и методика Е.А. Тарасовой. Высокий уровень сформированности такого физического качества, как выносливость, по методике Е.Н. Вавиловой показали 17 девочек (33 %), средний уровень отмечается у 24 девочек (47 %) детей, низкий – у 10 девочек (20 %) детей. У мальчиков средний уровень имеют 33 ребенка (59 %), низкий – 5 детей (9 %), высокий – 18 детей (32 %). Анализ результатов детей по методике Т.А. Тарасовой свидетельствует о том, что 20 девочек (39 %) имеют высокий уровень выносливости, 1 девочка (2 %) – низкий, средний уровень отмечается у 30 девочек (59 %). У мальчиков высокий результат показали 30 детей (54 %), с низким уровнем развития детей не выявлено, средний уровень отмечается у 26 мальчиков (46 %).

Анализируя полученные данные, можно сделать следующие выводы:

– исследование сформированности такого физического качества, как ловкость, по тестам Е.Н. Вавиловой не выявило детей с низким уровнем, а по тестам Т.А. Тарасовой 9 девочек (18 %) имеют низкий уровень развития ловкости;

– исследование сформированности такого физического качества, как быстрота, по тестам Е.Н. Вавиловой выявило 13 девочек (25 %) с низким уровнем развития быстроты;

– исследование сформированности такого физического качества, как выносливость, по тестам Е.Н. Вавиловой выявило 10 девочек (20 %) с низким уровнем развития выносливости.

Исходя из данных проведенной диагностики, были выявлены слабые стороны в физической подготовленности у девочек – это бег на скорость с места 30 м и подъем туловища из положения лежа на спине.

Анализируя данные по диагностике развития физических качеств у мальчиков, можно сказать, что по всем показателям развития физических качеств по тестам Т.А. Тарасовой и Е.Н. Вавиловой выявлены мальчики с низким уровнем развития этих качеств.

Получив сводные данные по всем показателям физических качеств детей старшего дошкольного возраста (и мальчиков, и девочек), мы объединили их в общие суммарные уровни и получили следующую картину (рис. 2).



Рис. 2. Результаты диагностики физических качеств

В целом исследование показало, что у мальчиков и девочек доминирует средний уровень развития таких физических качеств, как быстрота, ловкость и выносливость. Также имеются некоторые гендерные различия: такие качества, как быстрота и ловкость, в целом лучше развиты у девочек, выносливость несколько лучше развита у мальчиков.

Исходя из проведенного констатирующего исследования, можно сделать вывод, что уровни когнитивной и физической компетентности детей старшего дошкольного возраста не являются достаточными и требуют дальнейшего развития. Огромным потенциалом в этом плане обладают спортивные игры, в частности настольный теннис. На базе МБДОУ «Детский сад № 258» г. Ульяновска планируется проведение формирующей работы по этому направлению, разработка и апробация парциальной программы «Юный теннисист».

Литература

1. Гаспарян Е.П. Предварительная спортивная подготовка старших дошкольников к занятиям настольным теннисом: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.П. Гаспарян. – Майкоп, 2013. – 21 с.
2. Галимская О.Г. Формирование двигательного игрового опыта старших дошкольников посредством спортивных игр: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Галимская. – Тамбов, 2018. – 22 с.

3. Зимняя И.А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика / И.А. Зимняя // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»: материалы участников съезда. – М.: Российское психологическое общество, 2012. – Т. 1.

4. Игонин А.А. Обучение элементам игры в настольный теннис детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО / А.А. Игонин // Современные проблемы физического воспитания, спорта и туризма, безопасности жизнедеятельности в системе образования: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (Ульяновск, 2022 г.). – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова, 2022. – С. 94–99.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». – URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 12.02.2024).

6. Приказ Минпросвещения России от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования (зарегистрировано в Минюсте России 28.12.2022 № 71847).

7. Сабуркина О.А. Использование командных спортивных игр в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.А. Сабуркина. – Волгоград, 2020. – 22 с.

УДК 372.41

**Т.Т. Субанов, кандидат экономических наук, доцент,
Ошский государственный педагогический университет имени А.Ж. Мырсабекова,
г. Ош, Кыргызстан**

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ В ШКОЛАХ КЫРГЫЗСТАНА: ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. Проблема исследования. Сегодня под воздействием достижений научно-технического прогресса современная молодежь изменила свое отношение к чтению книг. Дети и подростки необходимые знания, востребованные школьной программой, в основном получают не из книг, а из интернет-ресурсов. В большинстве случаев в интернет-ресурсах представлены информационные материалы, основанные на зарубежной идеологической литературе. В связи с таким положением в школьной системе падает не только качество знаний учащихся, качество чтения и понимание прочитанного, но и уровень национального патриотизма и интернационализма. Большинство учащихся школ имеют знания ниже уровня, предъявленного в государственных образовательных стандартах. В связи с этим в последние годы возникла необходимость в реформировании всей системы школьного образования. Необходимо коренным образом изменить содержание и процесс обучения в системе образования подрастающего поколения, в особенности в начальном образовании. В целях претворения в жизнь вопросов, связанных с воспитанием молодого поколения, Правительством Кыргызской Республики были разработаны «Национальная стратегия Кыргызской Республики на 2018–2040 гг.» и «Концепция развития образования на 2021–2030 гг.». В этих документах в качестве одного из главных задач современной школы определены основные направления не только по идеологическому воспитанию, но и формированию и развитию функциональной (читательской, математической и др.) грамотности обучающихся. Кроме этого, в целях претворения в жизнь поставленных задач по улучшению качества обучения

был внедрен проект Агентства США по международному развитию (USAID) «Окуу керемет!» («Чтение – это чудо!») (2019–2024 гг.). Основной целью проекта было теоретическое обоснование технологий формирования функциональной (читательской, математической) грамотности у учащихся начальных классов, применяемых в начальных классах общеобразовательных школ Кыргызстана.

Цель исследования: выявить и проанализировать результативность используемых технологий, применяемых в формировании функциональной (читательской) грамотности по проекту Агентства США по международному развитию (USAID) «Окуу керемет!» («Чтение – это чудо!») (2019–2024 гг.), но и путей решения педагогико-психологических вопросов патриотического воспитания будущего поколения на основе введения в содержание предметов по кыргызскому и русскому языку произведений отечественных писателей и поэтов в программы начальных классов общеобразовательных школ Кыргызстана. **Методы исследования:** метод теоретического исследования, т. е. анализ и синтез сформированности читательской грамотности на основе изучения патриотических произведений отечественных писателей и поэтов. **Результаты исследования:** произведен анализ состояния уровня грамотности учащихся страны. Рассмотрены и проанализированы результаты участия школьников Кыргызстана в Международной программе по оценке образовательных достижений (PISA), программы развития образования на 2021–2040 гг. и результаты проверки уровня читательской грамотности в школах Кыргызстана на основе пятилетнего проекта Агентства США по международному развитию (USAID) «Окуу керемет!», примененные экспертами USAID технологии по формированию читательской грамотности в школах Кыргызстана: метод кейса, проблемных ситуаций, модульного обучения и развития критического мышления. Разработаны рекомендации по педагогико-психологическим технологиям Л.С. Выготского, Н.К. Крупской, И.Б. Первина, В.К. Дьяченко, С.Н. Лысенковой, Л.И. Божович, Л.С. Славиной и др.

Выводы и рекомендации. Перспектива развития страны зависит не только от уровня грамотности населения, но и от психологических факторов воспитания граждан страны. Поэтому с детских лет необходимо ввести образовательную и воспитательную деятельность на основе отечественной идеологии народов Кыргызстана. Как показывает практика, использование педагогико-психологических технологий, разработанных зарубежными отечественными учеными, окажет помощь в формировании таких важных компетенций XXI в., как читательская грамотность, функциональная грамотность. Результаты исследования могут быть использованы педагогами начальной школы при обучении детей младшего школьного возраста чтению, развитию читательской грамотности. Практическая значимость данного исследования заключается в анализе деятельности органов управления образованием Кыргызстана совместно с зарубежными исследователями и возможностью применения технологий по выявлению и повышению уровня читательской грамотности учащихся начальных классов на основе изучения отечественных патриотических произведений.

Ключевые слова: технологии формирования, читательская грамотность, начальная школа, трансформация образования, национальные приоритеты.

*T.T. Subanov, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Osh State Pedagogical University named after A.J. Myrsabekov,
Osh, Kyrgyzstan*

TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF FUNCTIONAL (READING) LITERACY IN SCHOOLS IN KYRGYZSTAN: THE PRACTICE-ORIENTED ASPECT

Abstract. Research problem. Today, under the influence of scientific and technological progress, modern youth have changed their attitude towards reading books. Children and adolescents

mainly receive the necessary knowledge required by the school curriculum not from books, but from Internet resources. In most cases, Internet resources present information materials based on foreign ideological literature. In connection with this situation in the school system, not only the quality of students' knowledge, reading quality and reading comprehension declines, but also the level of national patriotism and internationalism. The majority of school students have knowledge below the level required by state educational standards. In this regard, in recent years there has been a need to reform the entire school education system. It is necessary to radically change the content and process of education in the education system of the younger generation, especially in primary education. In order to implement issues related to the education of the younger generation, the Government of the Kyrgyz Republic developed the "National Strategy of the Kyrgyz Republic for 2018–2040" and "Concept for the development of education for 2021–2030". These documents define the main directions not only of ideological education, but also the formation and development of functional (reading, mathematical, etc.) literacy of students as one of the main tasks of a modern school. In addition, in order to implement the goals, set to improve the quality of education, the United States Agency for International Development (USAID) project "Okuu keremet!" ("Reading is a miracle!") (2019–2024). The main goal of the project was the theoretical substantiation of technologies for the formation of functional (reading, mathematical) literacy among primary school students, used in the primary classes of secondary schools in Kyrgyzstan.

Purpose of the study: to identify and analyze the results of the technologies used in the formation of functional (reading) literacy under the United States Agency for International Development (USAID) project "Okuu keremet!" ("Reading is a miracle!") (2019–2024), but also ways to solve pedagogical and psychological issues of patriotic education of the future generation based on the introduction of works of domestic writers and poets into the content of subjects in the Kyrgyz and Russian languages in the primary school programs of secondary schools in Kyrgyzstan. **Research methods:** theoretical research method, i.e. analysis and synthesis of the development of reading literacy based on the study of patriotic works of domestic writers and poets. **The results of the study:** the analysis of the state of the literacy level of the country's students was carried out. The results of the participation of Kyrgyz schoolchildren in the International Educational Achievement Assessment Program (PISA), the education development program for 2021–2040 and the results of checking the level of reading literacy in schools in Kyrgyzstan based on the five-year project of the United States Agency for International Development (USAID) "Okuu keremet!", technologies applied by USAID experts to form reader literacy in schools in Kyrgyzstan: the method of case studies, problem situations, modular learning and the development of critical thinking. Recommendations on pedagogical and psychological technologies have been developed by L.S. Vygotsky, N.K. Krupskaya, I.B. Pervin, V.K. Dyachenko, S.N. Lysenkova, L.I. Bozhovich, L.S. Slavina, etc.

Conclusions and recommendations. The prospect of the country's development depends not only on the level of literacy of the population, but also on the psychological factors of the education of citizens of the country. Therefore, from childhood it is necessary to introduce educational and educational activities based on the national ideology of the peoples of Kyrgyzstan. As practice shows, the use of pedagogical and psychological technologies developed by foreign domestic scientists will help in the formation of such important competencies of the XXI century as reading literacy, functional literacy. The results of the study can be used by primary school teachers when teaching children of primary school age to read and develop reading literacy. The practical significance of this study lies in the analysis of the activities of educational authorities in Kyrgyzstan together with foreign researchers and the possibilities of using technologies to identify and improve the level of reading literacy of primary school students based on the study of domestic patriotic works.

Keywords: technologies of formation, reading literacy, primary school, transformation of education, national priorities.

Введение. Как известно, с 1991 по 2020 г. система начального образования Кыргызстана переживала тяжелые времена. В связи с этим в системе школьного

образования проявлялись проблемы связанные со снижением качества учительского состава, преподавания, отсутствием современных подходов к организации образовательного процесса и финансированию школьного образования. В результате, уровень знаний учащихся начальных классов, особенно в сельской местности значительно были снижены. К тому же это доказывает и показатели качества школьного образования в 2006 г. по PISA. По результатам экспертизы PISA учащиеся общеобразовательных школ страны получили неутешительных результатов по чтению, математике и естественным наукам [8]. В связи с этим с 2019 г. у нас запустили системы измерения качества обучения школьников и уровня квалификации учителей начальных классов. Как нам известно, рост качества школьного образования имеет прямое влияние на рост уровня грамотности населения, производительности труда и экономики страны. Поэтому на сегодняшний день вопросы повышения уровня грамотности населения является одним из актуальных проблем системы образования Кыргызстана.

В целях решения этой проблемы в последние годы многие педагоги рассматривают опыт работы по методам обучения и воспитания зарубежных стран мира. Но, к сожалению, не все методы показывают положительных результатов. В связи с этим первоочередной задачей общества считается решение вопроса, связанных с качеством образования. Поэтому для дальнейшего обогащения и развития теории и практики повышения качества образования подрастающего поколения необходимо глубокое изучение и обобщение не только современного, но и прошлого опыта советской системы образования по подготовке учителей и обучения школьников.

Как мы знаем, советская педагогика на всех этапах развития государства, совершенствования системы народного образования в соответствии с требованиями общества служила интересам школы и педагога. В первые годы Советской власти такими выдающимися педагогами, как Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, М.Н. Покровский, были разработаны принципиально новое содержание образования и методы обучения с учетом возрастных особенностей учащихся школ. Они анализировали различных форм улучшения процессов обучения с учетом реальностей, в которых было организовано образовательный процесс. Советские педагоги обосновывая процесс обучения учащихся в образовательных учреждениях многократно обсуждали вопросы связанные с активизацией обучения [2, 3, 4].

Несмотря на различие эпох, и сегодня можно утверждать, что педагогическая работа советских просветителей являются основным источником для дальнейшего развития нашей отечественной дидактики. Это подтверждается педагогическими взглядами выдающихся педагогов Н.К. Крупской («О школе, которая должна научить учащихся самостоятельно мыслить и применять знания в жизни, связать обучение с жизнью»), С.Т. Шацкого («О всестороннем развитии детей»), П.П. Блонского («О новой школе»), В.Н. Сороки-Росинского («О демократичности воспитания и обучения»), А.С. Макаренко («О соединении обучения и воспитания детей с производительным творческим трудом») и

В.А. Сухомлинского («О теории и практике обучения и воспитания шестилеток»). В частности, Н.К. Крупская в труде «Чем должен владеть учитель, чтобы быть хорошим советским педагогом» писала о том, что «учитель прежде всего должен знать свой предмет, ту науку, которую он преподает, ее основы. Другим условием является умение передавать другим свои знания, умения показать предмет, явление, показать не вообще, а показать в нем самое существенное, важное, используя все средства современной техники. Мы должны изучить весь человеческий опыт в области преподавания – опыт стран, бывших долгое время передовыми в смысле своего культурного развития, в особенности должны его анализировать, переработать под нашим углом зрения, применительно к нашим условиям» [7, с. 183–184]. На наш взгляд, здесь речь идет не только о простом учителе, а об организаторе учебного процесса, т. е. о менеджере образовательного учреждения. Поэтому, согласно историческим фактам, с 1920-х гг. в Советском Кыргызстане проводилась работа по подготовке педагогов, направляемых на обучение с учетом особенностей детской психологии, т. е. будущие педагоги изучали возрастные и психологические особенности учеников. В этом деле с 1927 по 1930 г. большую помощь оказывали коллеги из Ленинградского государственного педагогического института имени А.И. Герцена (ныне Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена), Ленинградского педагогического техникума имени Н.А. Некрасова (ныне Педагогический колледж № 1 имени Н.А. Некрасова) и Московского государственного педагогического института имени А.С. Бубнова (ныне Московский педагогический государственный университет) [5, с. 161].

Этой же позиции придерживаются и современные ученые и практики. Например, доктор философских наук Дрезденского технического университета Ю.В. Койнова-Цельнер пишет: «При активном обучении учитель не говорит весь урок. Новая роль учителя – модератор, менеджер. Он не столько инициатор, стоящий один у доски, сколько модератор, который знакомит со стратегиями найти знания, консультирует, наблюдает. Он – менеджер, так как организует учебный процесс учащихся, координирует их деятельность, комментирует достигнутые результаты и сам соучаствует в педагогическом процессе. Таким образом, перед учителем стоят новые педагогические задачи: мотивировать обучающихся, поощрять; развивать у них творчество, общение, сотрудничество» [6, с. 17]. По ее мнению, современный учитель с учетом особенностей детской психологии и в целях повышения уровня функциональной грамотности учащихся должен моделировать обучение, создавая проблемные ситуации, используя нетрадиционные методы занятий, компьютерную наглядность, индуктивные и дедуктивные логические схемы, формы кооперативного и интерактивного обучения.

Основная часть. Сегодня в связи с недостаточностью квалификации педагогов и из-за отсутствия унифицированных программ на основе национальной идеологии отечественная школа утрачивает позицию в уровне подготовки учащихся. На наш взгляд, в связи с этим и функциональная грамотность населения с каждым годом снижается. Это подтверждается

и результатами участников в Международной программе международной оценки компетенций взрослых (PIAAC, 2018 г.). В результате оценки профессиональных навыков и компетенций взрослых показали то, что у 60 % взрослого населения Кыргызстана низкий уровень читательской грамотности, т. е. они не понимают прочитанное и не умеет применять свои знания на практике.

При этом особого внимания требует уровень грамотности школьников. Например, в 2009 г. школьники Кыргызстана участвовали в Международной программе по оценке образовательных достижений (PISA). Тест PISA позволяет оценить грамотность и умение применять приобретенные школьниками знания. В результате по показателям уровня грамотности школьников Кыргызстан занял 65 место, т. е. 83 % отечественных школьников находятся на первом уровне грамотности. В том году результаты тестирования показала самых низких показателей по биологии, химии, географии и физике. Таким образом, отечественные школьники отстают от сверстников на 4–5 лет. По сведениям Министерства образования и науки Кыргызской Республики, следующее тестирование в PISA запланировано на 2025 г. [8]. На наш взгляд, в такой ситуации необходимо с учетом функциональной грамотности модернизировать государственные стандарты не только по подготовке учителей, но и школьного образования. Сегодня в организации учебного процесса необходимо отдавать предпочтение новым методам преподавания, основанным на командных заданиях и дискуссиях, формирующих функциональные компетенции. В целях претворения в жизнь поставленных задач по улучшению уровня функциональной грамотности была принята Программа развития образования на 2021–2040 гг. (Указ Правительства Кыргызской Республики № 200 от 4 мая 2021 г.). На основе данной программы Правительство Кыргызстана планирует реформировать систему образования, в частности школьного просвещения.

На наш взгляд, сегодня для улучшения социального положения и профессиональной подготовленности педагогов необходимо коренное реформирование всей системы. Сегодня только коренная перестройка системы образования даст возможность не только подготовить современного педагога-организатора, но и улучшить качество образования. В связи со сложившейся ситуацией для развития в стране качественного образования необходимо заложить читательскую грамотность на уровне начального образования. Это возможно только при организации деятельности не простого учителя, а педагога-менеджера. Современный педагог в качестве менеджера должен построить эффективную систему управления образовательным процессом. Поэтому сегодня успех образовательной деятельности в значительной степени зависит от умения педагога настраивать учащихся на заинтересованное отношение к учебе. Это подтверждается словами русского писателя Н.Г. Чернышевского о том, что «только добровольная деятельность человека приводит к хорошим результатам» [11]. Поэтому, на наш взгляд, реформу нужно проводить с начального образования. В связи с этим роль педагога-менеджера в организации учебного

процесса в начальных классах заключается в повышении компетенции школьника путем улучшения функциональной грамотности учащегося.

На сегодняшний день в развитии читательской грамотности бесспорное место занимает обучение к чтению в дошкольных и общеобразовательных учреждениях Кыргызстана. Не зря в новых государственных образовательных стандартах отмечено и то, что развитие читательской компетенции младшего школьника считается приоритетной целью обучения художественному чтению, т.к. именно в младших классах отношение человека к книге определяет уровень привлекаемости к учебе. В связи с этим сегодня в Кыргызстане претворяется в жизнь различные проекты, связанные с улучшением состояния уровня читательской грамотности учащихся. Одним из таких планов действий МОиН КР является проект Агентства США по международному развитию (United States Agency for International Development, USAID) «Окуу керемет!» («Чтение – это чудо!») с программой на 2019–2024 гг.

Как нам известно, пятилетний проект Агентства США по международному развитию (United States Agency for International Development, USAID) «Окуу керемет!» в Кыргызстане был разработан в целях улучшения качества обучения чтению и математике учащихся 1–4 классов общеобразовательных школ. В ходе реализации проекта с апреля по май 2021 г. была проведена исходная оценка навыков чтения учащихся начальных классов 1 687 школ Кыргызстана (75 %). Согласно данным USAID и МОиН КР, в исследовании приняли участие 5 061 учащихся 2–4 классов, 234 специалиста библиотечного дела, 511 учителей и 263 заведующих учебным отделом национальных школ [9]. Основная исследовательская цель проекта заключалась в изучении и анализе тенденций в развитии навыков чтения у учащихся начальных классов. На сегодняшний день изучение результатов исследований позволили МОиН КР анализировать уровень читательской грамотности учащихся начальных классов и определить эффективность реализации проекта «Окуу керемет!» в Кыргызстане. В связи с этим в процессе реализации проекта (апрель – май 2021 г.) для оценки программы по чтению применялась наиболее распространенный метод оценки навыков чтения учащихся начальных классов (EGRA). При этом оценка уровня читательской грамотности учащихся проводилась с помощью адаптированного инструмента EGRA (инструмент для измерения наличия у учащихся каждого из базовых навыков, составляющих основу чтения) на кыргызском, русском и узбекском языках.

В начале исследования для изучения тенденций развития навыков чтения у учащихся начальных школ страны были собраны данные целевых и контрольных групп из школ с различным языком обучения. По мнению исследователей, итоговые данные позволили бы ответить на такие вопросы, как:

1. Каковы результаты учащихся 2–4 классов по развитию навыков чтения?
2. Каково воздействие проекта «Окуу керемет!» на уровень грамотности учащихся?

При этом для проверки базовых навыков учащихся 2–4 классов использовались такие разделы EGRA, как аудирование (прослушивание текста и

ответов на понимание), декодирование несуществующих слов (бегло прочитать 50 несуществующих слов за 60 с), беглое чтение с пониманием прочитанного (бегло прочитать текст за 60 с и ответить на пять вопросов на понимание) и чтение про себя (прочитать текст про себя и ответить на пять вопросов на понимание).

Результаты анализа и синтеза по исходным и итоговым данным позволили сравнить показатели по навыкам чтения учащихся начальных классов. В нашем случае проверка по требованиям метода EGRA свидетельствует о достаточности уровня развития навыков чтения у учащихся вторых классов. При этом по разделу «Беглое чтение» показатели читательской грамотности почти половины учащихся вторых классов достигли национального норматива (40 правильных слов в минуту), в общеобразовательных школах с кыргызским языком обучения – 49,7 %, с русским – 45,8 % и узбекским – 43,4 %. При проверке уровня читательской грамотности учащихся четвертых классов показатели указали на несоответствие установленным нормативам (80 правильных слов в минуту), они составили в общеобразовательных школах с кыргызским языком обучения – 29,0 %, с узбекским – 28,4 %. При этом в школах с русским языком обучения по сравнению с другими школами отмечается более высокий показатель – 55,2 % (рис. 1).

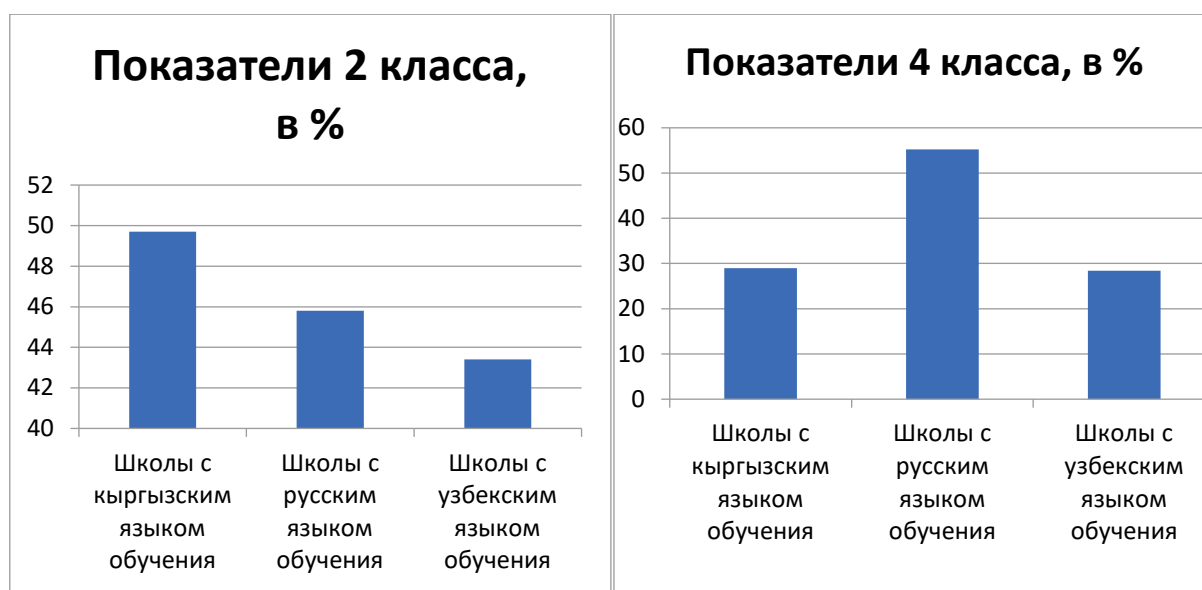


Рис. 1. Результаты исследования уровня читательской грамотности учащихся вторых и четвертых классов по беглому чтению

Итак, в результате эксперты получили сведения о том, что учащиеся вторых классов школ с кыргызским и русским языками обучения в среднем читают правильно более 40 слов в минуту, а с узбекским – 35,8. В четвертых классах учащиеся школ с русским языком обучения показали результат 84,7, а с кыргызским и узбекским – 66,7 и 59,9 правильных слов в минуту соответственно. По мнению исследователей, такие показатели позволяют считать, что уровни грамотности учащихся различны. Однако все они владеют навыками чтения в той или иной степени.

При исследовании уровня учащихся по пониманию прочитанного материала выяснилось, что в отличие от результатов по беглому чтению данные результаты во вторых классах очень низки, так как менее 40 % учащихся понимали смысл прочитанного. Таким образом, реальные показатели по пониманию смысла прочитанного материала составили у учащихся кыргызских школ – 38,4 %, русских – 23,4 % и узбекских – 39,1 %. А в четвертых классах показатели понимания прочитанного были повыше, чем во вторых классах, и составили в кыргызских школах – 45,7 %, русских – 48,9 %, узбекских – 52,4 % (рис. 2).

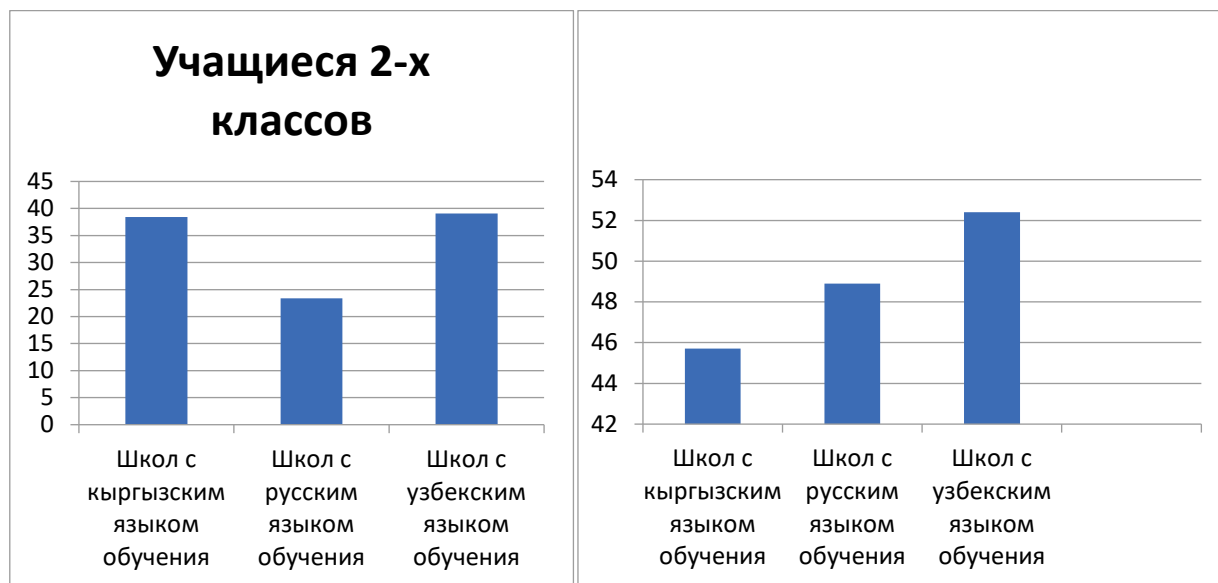


Рис. 2. Результаты исследования уровня читательской грамотности учащихся вторых и четвертых классов по пониманию прочитанного текста

Итак, средние баллы по навыку понимания прочитанного текста показывают, что учащиеся вторых классов школ с русским языком обучения (43,2) отстают от учащихся вторых классов кыргызских (52,0) и узбекских (60,1) образовательных учреждений. При этом показатели учащихся четвертых классов повыше по сравнению со вторыми классами. Результаты исследования по четвертым классам показали: в кыргызских школах – 62,5, русских – 62, узбекских – 71,6 балла.

В результате исследователи пришли к выводу о том, что «для устранения этих пробелов необходимы целенаправленные меры воздействия для улучшения навыков беглого чтения и понимания прочитанного для учащихся всех школ и классов. Учащиеся, которые продолжают отставать из года в год, особенно нуждаются в большей поддержке для улучшения навыков беглого чтения и понимания прочитанного. В целом результаты оценки по всем школам Кыргызской Республики показывают, что учащиеся обладают высоким уровнем беглости, необходимой для чтения или декодирования слов в тексте. Средние баллы по всем языкам были близки к национальным нормативам по скорости чтения, составляющего 40 и 80 правильных слов в минуту для вторых и четвертых классов соответственно» [10]. Кроме этого, по мнению экспертов на навыки по пониманию

прочитанного текста влияют и такие факторы, как расположение школ, окружающая среда учащегося начального класса. Поэтому в зависимости от местности расположения учреждений и среды проживания учащегося разрыв в успеваемости очень велика. К тому же учащиеся городских школ опережают своих сверстников от сельских и горных районов из-за имением большей возможности получения информации. В сельских и горных регионах у учащихся единственный источник знания – это школа. Поэтому руководству органами управления образованием необходимо расширять возможности повышения квалификации и переподготовки педагогов, а также по мере возможности реализовать волонтерское движение (приглашением зарубежных учителей, ученых и исследователей-практиков).

На наш взгляд, в целом учет и использование выводов экспертов могли бы улучшить состояние системы просвещения и дали бы возможность повысить уровень читательской грамотности учащихся начальных классов. При этом в процессе улучшения уровня читательской грамотности большое влияние оказывает и совместная работа педагога-психолога и семьи. Она как среда окружения может помочь в развитии читательской грамотности ребенка. По мнению психологов ребенок читая художественную литературу с родными получает возможность не только понять суть текста, но и представить образы героев произведения. В таких ситуациях, педагоги в целях улучшения читательской грамотности учащихся должны использовать и другие психологические методы влияния. Это могут быть исполнение ролей национальных героев путем внушения, убеждения, подражания, вовлечения и побуждения. Дети всегда хотят подражать положительным героям, так как в младшем школьном возрасте у детей повышается объем внимания, фантастические представления начинают уступать место познанию. Поэтому в этот период нужно больше выдавать необходимую информацию, так как у них в этот период развивается система переключения и распределения.

На наш взгляд, в эти детские годы для повышения уровня читательской грамотности ребенка необходимо использовать учебные материалы по национальным художественным произведениям. Такая система обучения не только улучшит уровень читательской грамотности молодого человека, но и даст возможность провести идеологическую работу среди детей.

Методические подходы. Сегодня по мере развития проекта Агентства США по международному развитию (USAID) «Окуу керемет!» (2019–2024 гг.) под руководством МОиН КР во всех регионах страны для учителей начальных классов общеобразовательных школ Кыргызстана начали организовываться курсы повышения квалификации, а также тренинги по улучшению уровня функциональной (читательской, математической и др.) грамотности учащихся начальных классов. В результате учителя начальных классов страны совершенствуют свои знания обучаясь на различных курсах функциональной грамотности по тренинговым модулям: 1 – фонематическое восприятие, 2 – знакомство с алфавитом, 5 – понимание прочитанного, 1–5 – дифференцированное и интегрированное обучение в начальной школе и т. д.

Таким образом, проект Агентства США по международному развитию (USAID) «Окуу керемет!» предлагает «отметить, что для развития навыков чтения важно формирование культуры чтения среди учащихся. По мере возможности следует проводить работу со школами по дальнейшему поощрению чтения не только в школе, но и дома, и улучшению наличия и доступа к разнообразным материалам для чтения на родных языках, а также на языке обучения, особенно в сельских школах по всей стране» [9, 10]. В связи с этим, на наш взгляд, проект Агентства США по международному развитию (USAID) «Окуу керемет!» предлагает формировать читательскую грамотность учеников начальных классов с помощью таких технологий, как кейс-метод, проблемные ситуации, модульное обучение и развитие критического мышления.

Как нам известно, при использовании кейс-метода экспертами USAID задавались ситуации, максимально приближенные к реальности, а ученики оценивались по умению анализировать ситуацию, обосновывать предложенные варианты и возможные пути решения проблем.

При использовании технологии проблемных ситуаций экспертами предлагались задачи из рассказов, и учащимся приходилось искать собственные пути решения этих задач. Оценка достижений производилась по уровню анализа проблемных ситуаций.

Технология модульного обучения использовалась экспертами путем разделения процесса учебы на дидактические блок-модули. Каждый модуль определялся темой и целями обучения.

При применении экспертами технологии развития критического мышления у учащихся не только формировались навыки чтения, но и расширялись аналитические способности. К тому же, по мнению экспертов, развитие мышления дало возможность учащимся выстраивать умозаключение в упорядоченную систему, т. е. анализировать свои действия и выявлять допущенные ошибки.

При этом большое внимание необходимо уделять вопросу эффективности восприятия учащегося с учетом его возрастных психологических возможностей. На наш взгляд, с учетом возрастных особенностей детей для эффективной организации учебного процесса по чтению рекомендуется использовать следующую схему:

1. Для учащихся первого класса (6–7 лет) – просмотр советских, кыргызских и российских мультипликационных и художественных фильмов-сказок. Они развивают у детей речь, расширяют словарный запас и фантазию. К тому же, по мнению психологов, фильмы-сказки, развивая интеллект ребенка, помогают в работе с детьми, имеющими проблемы с развитием речи. К примеру, в Кыргызстане можно рекомендовать такие фильмы-сказки по народному фольклору, как «Байыркы адам» («Древний человек») (<https://www.youtube.com/watch?v=RXa4gL0ZMUk>), «Адам жана карышкыр» («Человек и волк») (<https://www.youtube.com/watch?v=VPxSzUvH1As>), «Чыпалак бала» («Мальчик с пальчик») (https://www.youtube.com/watch?v=vidbfYR1_MI) и др.

2. Для учащихся второго класса (7–8 лет) – чтение советских и кыргызских детских сказок. По мнению психологов, чтение красиво иллюстрированных книг-сказок развивает у детей внимание, т. е. учащийся задействует все свое внимание и удерживает его в течение определенного времени. Одновременно с развитием внимания у ребенка формируются аналитические способности. Ребенок, рисуя и склеивая воображаемую картинку, передает свои эмоции и желания. Кроме того, при знакомстве с окружающим миром у него появляется понимание добра и зла. К таким народным сказкам относятся «Акылдуу кыз» («Мудрая девушка») (<https://www.youtube.com/watch?v=Re7lTmqYOdI>), «Жээренче-чечен жана Карачач» («Жээренче-красноречивый и Карачач») (<https://www.youtube.com/watch?v=YTUVi7nZ8Wg>), «Чал жана алп» («Старик и великан») (<https://www.youtube.com/watch?v=uUikWXnQ5lM>) и др.

3. Для учащихся третьего класса (8–9 лет) – чтение советской и кыргызской детской художественно-фантастической литературы. На наш взгляд, чтение художественно-фантастических книг развивает эмоциональный интеллект, креативность и навыки критического мышления. А также, по мнению многих психологов, чтение такой литературы дает детям позитивные ролевые модели и учит справляться с трудностями. В Кыргызстане самыми популярными произведениями подобного жанра являются басни И. Крылова «Карышкыр жана козу» («Волк и ягненок») (<https://www.youtube.com/watch?v=SQJ6ebslCug>), К. Эсенкоджоева «Саякатчы бала» («Мальчик-путешественник») (<https://knews.kg/2012/02/20/v-kyrgyzstane>) и др.

4. Для учащихся четвертого класса (9–10 лет) – чтение детской патриотической и фольклорной литературы. На наш взгляд, она открывает и объясняет ребенку суть жизни общества, мир человеческих чувств и взаимоотношений. Патриотическая литература развивает мышление и воображение ребенка, дает прекрасные образцы литературного языка. С советских времен в Кыргызстане к таким трудам относят произведения, посвященные подвигу отцов и дедов в годы Великой Октябрьской социалистической революции и Великой Отечественной войны. К примеру, это эпос «Манас» (https://www.youtube.com/watch?v=iNR_IHbfjqc), повесть Ч. Айтматова «Ак кеме» («Белый пароход») (<https://www.youtube.com/watch?v=BYaoRIokOCo>), роман Н. Островского «Болот кантип курчуду» («Как закалялась сталь») (<https://www.youtube.com/watch?v=VLtf0KfoAmk>) и др.

Итак, поэтапная система формирования функциональной (читательской) грамотности позволяет расширить мировосприятие ребенка. При переходе в школу он хочет приобрести новый круг общения и требует особого внимания к себе. Поэтому учителя начальных классов должны использовать только те произведения, которые станут путеводителями в дальнейшей его жизни. При этом при чтении произведения учитель должен выступать не третьей стороной, а участником описываемых событий. А этого можно достичь только тогда, когда текст подается учителем с душой. Главные герои произведения должны стать для ребенка образцами добра. Правильно выбранные произведения дадут детям

возможность показать свои способности. Таким образом, понимание ребенком сути произведения приближает его к образу истинного человека. Поэтому именно учитель начальных классов создает не только основу психологии молодого человека, но и будущего члена общества.

Выводы. Изучив результаты исследования по проекту USAID «Окуу керемет!», мы пришли к выводу, что учащиеся начальных классов нашей страны не готовы к такой экспериментальной работе. Это доказывают низкие показатели по читательской грамотности у учащихся в кыргызских и русских школах. На наш взгляд, основной причиной этого являются различия в мировоззрениях учащихся начальных классов. Современные педагоги начиная с первого класса должны активно развивать мировосприятие и миропонимание детей. В возрасте 6–10 лет у детей накапливаются знания и развивается такая высшая психическая функция, как мышление. По мнению психологов, мировоззрение учеников начальных классов формируется в процессе учебно-трудовой деятельности. Поэтому учитель начальных классов должен быть менеджером в организации учебно-трудовой деятельности учащихся. Данный процесс в XX в. был глубоко изучен выдающимися советскими педагогами-психологами. Один из выдающихся советских педагогов-психологов Д.Б. Эльконин (1904–1984) писал: «Успешное формирование учебной деятельности требует существенной реорганизации процесса обучения. Проблема периодизации психического развития в детском возрасте является фундаментальной проблемой детской психологии» [13]. На наш взгляд, применение советского опыта может помочь быстрее изменить формы внедрения методов функциональной (читательской) грамотности в начальных классах нашей страны и сделать их более эффективными. Поэтому для повышения уровня функциональной (читательской) грамотности учащихся нужно использовать такие педагогические технологии и методы (с учетом возрастных психологических особенностей детей), как:

1. Технология коллективного способа обучения Ильи Борисовича Первина (1917–1990), т. е. деление занятий на: подготовительную часть (инструктаж, раздача материала), основную часть (ознакомление группы с материалом, распределение заданий, выполнение заданий), заключительную часть (анализ работы групп, подведение итогов) (для учащихся вторых классов).

2. Технология комбинированного группового обучения Виталия Кузьмича Дьяченко (1923–2008), т. е. обучение детей через организацию комбинированных занятий: внеклассно-урочной деятельности, познавательно-дидактических игр и др. (для учащихся вторых классов).

3. Метод опережающего обучения Софии Николаевны Лысенковой (1924–2012). Суть этого метода заключается в разделении выдачи материалов на несколько периодов: предварительная часть – ознакомление с материалами сложных тем с помощью наглядных пособий; основная часть – организация урока с привлечением сильных учащихся и с постепенным вовлечением слабых учеников в процесс урока; укрепление знаний учащихся с использованием схем и стендовых материалов (этот метод по физиологическим возможностям более подходит для учащихся 2–3 классов).

4. Технология уровневой дифференциации Льва Семеновича Выготского (1896–1934) и Виктора Васильевича Фирсова (1942–2006) – обучение каждого учащегося на уровне его возможностей и способностей. Такой подход дает каждому учащемуся по мере его физиологических возможностей и способностей получить максимальные знания, а также реализовать свой личностный потенциал (этот метод по физиологическим возможностям более подходит для учащихся четвертых классов).

Итак, на наш взгляд, для формирования читательской грамотности у учащихся начальных классов необходимо учитывать результаты исследования PISA, развивать читательские навыки через использование аутентичных текстов (текстов, написанных носителями языка) разного формата. По нашему мнению, такая работа предполагает использование различных стратегий по обобщению, группировке, перефразированию и прогнозированию информации. К тому же по рекомендациям PISA при планировании обучения учителя начальных классов могут опираться на таксономию Блума, где описываются уровни мышления, действия, оценка и рефлексия, что применимо для решения жизненных задач [12]. В связи с этим можно сделать вывод, что практическая значимость данного исследования заключается в разработке и использовании методической системы формирования читательской грамотности учащихся начальных классов с учетом психологических особенностей детей.

Литература

1. Адамс Г.Б. *Воспитание Генри Адамса* / Г.Б. Адамс. – М.: Прогресс, 1988. – 752 с.
2. Божович Л.И. *Психическое развитие школьника и его воспитание* / Л.И. Божович, Л.С. Славина. – М.: Педагогика, 1979. – 212 с.
3. Выготский Л.С. *Развитие высших психических функций* / Л.С. Выготский. – М.: Наука, 1960. – 340 с.
4. Дьяченко В.К. *Сотрудничество в обучении* / В.К. Дьяченко. – М., 1991. – 185 с.
5. Измайлов А.Э. *История советских школ в Кыргызстане* / А.Э. Измайлов. – Фрунзе, 1961. – 418 с.
6. Койнова-Цельнер Ю.В. *Педагогические технологии активного обучения в начальной школе* / Ю.В. Койнова-Цельнер. – Бишкек, 2014. – 146 с.
7. Крупская Н.К. *Обучение и воспитание в школе* / Н.К. Крупская. – М., 1959. – Т. 3. – 225 с.
8. *Кыргызстан на образование тратит больше всего. Но население умеет только читать и писать.* – URL: <https://rus.azattyk.org/a/31859843.html>.
9. *Проект «Окуу керемет!» – Кыргызская Республика.* – URL: <https://edu.gov.kg/media>.
10. *Проект «Окуу керемет!».* – URL: <https://www.usaid.gov/ru/kyrgyz-republic/factsheets/okuu-keremet-learning-awesome>.
11. Шепель В.М. *Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера* / В.М. Шепель. – М., 1999. – 432 с.
12. *PISA – 2025: формирование и оценка функциональной грамотности обучающихся: методические рекомендации к августовским совещаниям учителей на 2023-2024 учебный год.* – Бишкек: Кыргызская академия образования, 2023. – URL: <https://kao.kg/2023/08/09/pisa-2025>.
13. Эльконин Д.Б. *Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте* / Д.Б. Эльконин // *Вопросы психологии обучения и воспитания* / под ред. Г.С. Костюка, П.Ф. Чаматы. – Киев, 1961. – 320 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ В ИНКЛЮЗИВНЫХ КЛАССАХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

***Аннотация.** В статье представлены результаты исследования влияния функциональной (читательской) грамотности на формирование функционально грамотной личности посредством создания специальных условий педагогами. Формирование функциональной грамотности учащихся – актуальная задача образования. По мнению А.А. Леонтьева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35]. Читательская грамотность – одна из важнейших составляющих функциональной грамотности школьника [1]. Анализ полученных данных показал наличие трудностей в понимании учителями содержания понятия «функциональная грамотность» и способов формирования функционального чтения на уроках. Делается вывод, что для результативного формирования функционально грамотной личности необходимо развитие специфических методических компетенций педагогов. **Цель исследования** состояла в выявлении качества специальных условий для развития функционального чтения, создаваемых педагогами на уроках в инклюзивных классах. **Методы исследования.** Для достижения поставленной цели использовалось анкетирование (Google Forms), которое содержало общие вопросы по формированию функциональной (читательской) грамотности, и требовало прикрепление сценария урока. Исследование проводилось в дистанционном формате. В исследовании приняли участие учителя из школ Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Екатеринбург, Твери, Владивостока и Кирова. **Выводы и рекомендации.** Полученные данные позволили сделать вывод, что у учителей не выстроено четкое понимание терминологии: функциональное чтение, функциональная грамотность, смысловое чтение. В исследовании проявилось декларативное понимание педагогами цели развития функционального чтения. Они испытывают затруднения при построении сценария урока с акцентом на развитии функциональной грамотности, так как им не хватает методических разработок, то они делают это на формальном уровне. Перед учителем стоит задача развития функционально грамотной личности, но нет понимания, как внедрить приемы развития функционального чтения в урочную деятельность, совмещая их с программным материалом. Важно научить ребенка не просто извлекать информацию из текста, а строить совместное рассуждение, анализировать, думать, сопоставить информацию. Необходимо также дополнительно использовать специальные коррекционные приемы с учетом особенностей развития ребенка. Преодоление указанных профессиональных дефицитов требует значительной методической поддержки и подтверждает актуальность исследования.*

***Ключевые слова:** читательская грамотность, функциональное чтение, функциональная грамотность, младшие школьники, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

ASSESSMENT OF SEMANTIC READING DEVELOPMENT AMONG PRIMARY SCHOOL-AGG CHILDREN: A PILOT STUDY

Abstract. *The article presents the results of a study of the influence of functional reading literacy on the formation of a functionally literate personality through the creation of special conditions by teachers. Formation of functional literacy of students is an urgent task of education. According to A.A. Leontiev, “a functionally literate person is a person who is able to use all the knowledge, skills and abilities constantly acquired throughout life to solve the widest possible range of life problems in various spheres of human activity, communication and social relations” [2, p. 35]. Functional reading literacy is one of the most important components of a schoolchild’s functional literacy [1]. In the modern understanding, reading literacy is not the technique of reading and looking at pictures, but the ability to reflect on the text read, select the necessary information in a huge information flow and find application for it in one’s life situation. Reading literacy plays an important role in the formation of thinking, social adaptation, learning and personality development of any child. Analysis of the data obtained showed the presence of difficulties in teachers’ understanding of the content of the concept of “functional literacy” and ways of developing functional reading in the classroom. It is concluded that for the effective formation of a functionally literate personality, it is necessary to develop specific methodological competencies of teachers. **The purpose of the study** was to identify the quality of special conditions for the development of functional reading created by teachers during lessons in inclusive and correctional classes. **Research methods.** To achieve this goal, a survey (Google-forms) was used, which contained general questions on the formation of functional reading literacy, and required attaching a lesson script. The study was conducted remotely. Teachers from schools in Moscow, the Moscow region, Saint Petersburg, Yekaterinburg, Tver, Vladivostok and Kirov took part in the study. **Conclusions and recommendations.** The data obtained allowed us to conclude that teachers did not have a clear understanding of the terminology: functional reading, functional literacy, semantic reading. The study revealed teachers’ declarative understanding of the goal of developing functional reading. They have difficulty constructing a lesson scenario with an emphasis on the development of functional literacy, since they lack methodological developments. The teacher is faced with the task of developing a functionally literate personality, but there is no understanding of how to introduce techniques for developing functional reading into classroom activities, combining them with program material. It is important to teach a child not just to extract information from a text, but to build a joint reasoning, analyze, think, and compare information. It is also necessary to additionally use special correction techniques taking into account the child’s developmental characteristics. Overcoming these professional deficits requires significant methodological support and confirms the relevance of the study.*

Keywords: *reading literacy, functional reading, functional literacy, primary schoolchildren, children with disabilities.*

Формирование функциональной грамотности учащихся – одно из приоритетных направлений образовательной деятельности. Это является обязательным условием работы современного учителя. По мнению А.А. Леонтьева, «функционально грамотный человек – это человек, который способен использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [2, с. 35]. Читательская грамотность – одна из важнейших составляющих функциональной грамотности

школьника [1]. В современном понимании читательская грамотность – это не техника чтения и рассматривание картинок, а умение размышлять над прочитанным текстом, отбирать необходимую информацию в огромном информационном потоке и найти ей применение в своей жизненной ситуации. Читательская грамотность играет важную роль в формировании мышления, социальной адаптации, обучении и развитии личности любого ребенка.

У большинства учеников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) отмечаются недостаточный уровень познавательной активности, незрелость мотивации к учебной деятельности, сниженный уровень работоспособности и самостоятельности, что, несомненно, сказывается на читательской деятельности. Все эти недостатки осложняют понимание прочитанного материала учеником и, следовательно, тормозят накопление необходимых знаний и формирование умения использовать полученную информацию в жизни. Поэтому поиск и использование активных форм, методов, приемов и специальных условий обучения является одним из необходимых средств повышения эффективности в работе учителя. При подборе содержания занятий для школьников с ОВЗ необходимо, с одной стороны, учитывать принцип доступности, а с другой – не допускать излишнего упрощения материала. Содержание становится эффективным средством активизации учебной деятельности в том случае, если оно соответствует психическим, интеллектуальным возможностям детей и их потребностям. В связи с этим процесс формирования функциональной (читательской) грамотности на уроках требует специально созданных психолого-педагогических условий. Вместе с тем в настоящее время явно недостаточно как теоретических, так и методических разработок, посвященных этой задаче.

Цель исследования состояла в выявлении специальных условий развития функционального чтения на уроках.

В исследовании приняли участие 43 учителя из школ Москвы, Московской области, Санкт-Петербурга, Екатеринбурга, Твери, Владивостока и Кирова.

Основным методом исследования было анкетирование (Google Forms), которое содержало общие вопросы по формированию функциональной (читательской) грамотности, и требовало прикрепление сценария урока. Принимали участия учителя 4 классов (23 инклюзивных и 20 коррекционных классов). Исследование проводилось в дистанционном формате.

Анализируя ответы респондентов, можно сделать вывод о том, что у учителей не выстроено четкое понимание терминологии: функциональное чтение, функциональная грамотность, смысловое чтение. Учителя замещали понятие функционального чтения функциональной грамотностью – 77 % педагогов, 16 % учителей не видят разницы между понятиями «функциональное чтение» и «смысловое чтение», 7 % респондентов правильно используют данные понятия, указывая, что смысловое чтение является частью функционального. При этом 83 % учителей ответили, что не уверены в том, что правильно формируют навык функционального чтения, несмотря на то что прикладывают усилия. Также респонденты отметили, что создают специальные условия на уроке для

развития функциональной грамотности, но при этом указали на нехватку разработанных методических рекомендаций – 88 % (рис. 1).

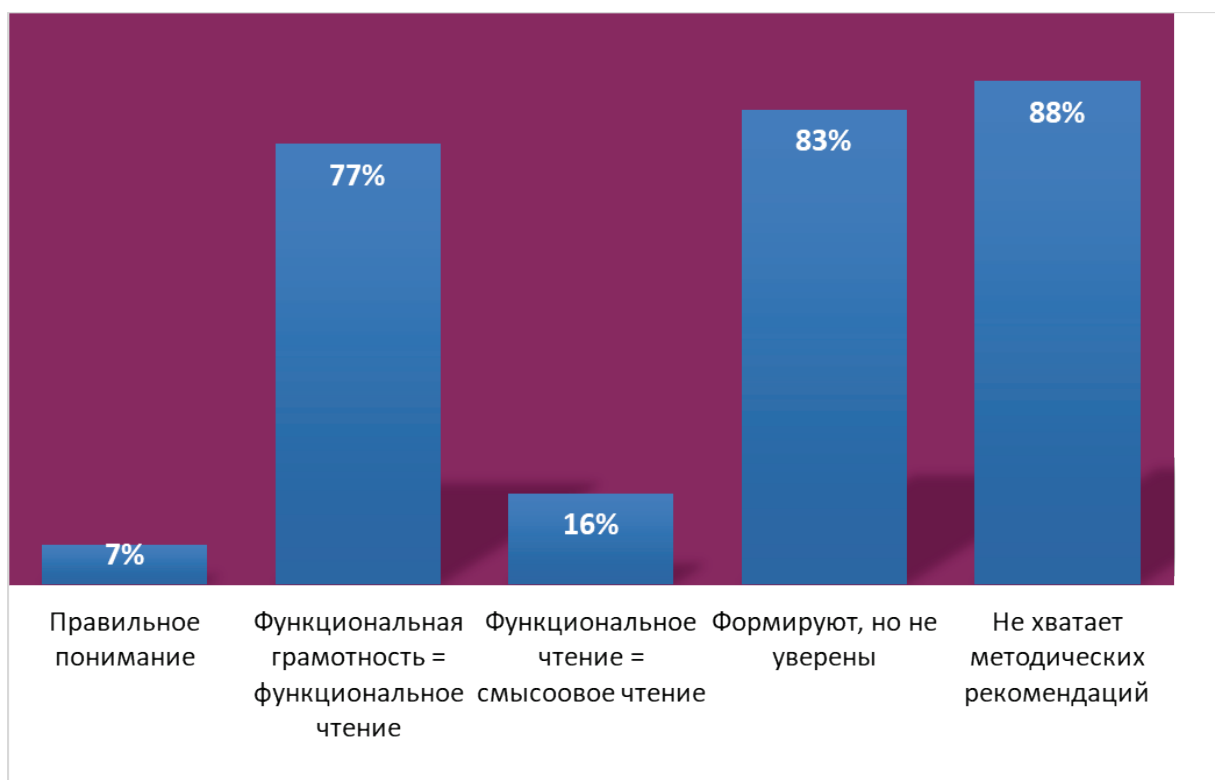


Рис. 1. Результаты анкетирования учителей

При анализе ответов учителей на вопрос «Как вы думаете, в чем заключается необходимость развития функционального чтения для ученика?» было выделено несколько смысловых блоков:

- 1) в умении работать с текстом и понимать прочитанное (47 %);
- 2) в применении полученных навыков в жизненных ситуациях (37 %);
- 3) в расширении знаний (9 %);
- 4) в развитии мыслительных процессов (7 %).

Таким образом, можно выделить дефицитную область в методической компетентности педагогов: учителя считают, что развивают функциональную грамотность в соответствии с требованиями нормативных документов, но фактически им не хватает методических знаний и умений в части достижения этой цели в рамках стандартного урока.

Рассмотрим результаты анализа сценариев урока по показателю «Развитие функциональной грамотности на уроке». Ключевые критерии развития функциональной грамотности были выделены и описаны в предыдущих исследованиях [3, 4].

Для анализа учителями были представлены специально разработанные сценарии уроков с элементами развития функциональной (читательской) грамотности и рабочие сценарии по литературному чтению (рис. 2).

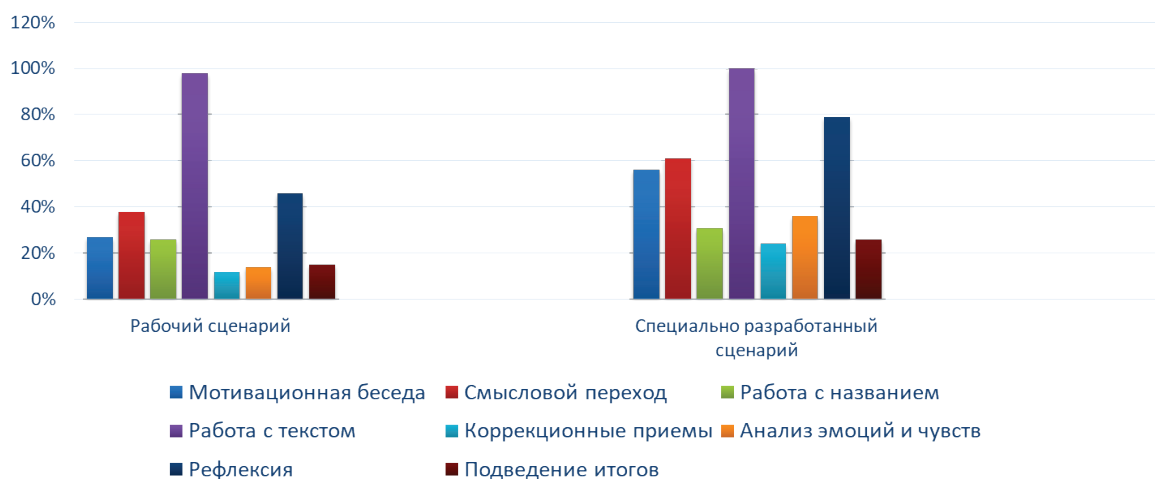


Рис. 2. Результаты анализа сценариев урока

Результаты качественного анализа демонстрируют, что учителями создаются специальные условия для формирования читательской грамотности, но на формальном уровне. Например, в мотивационной беседе учителя используют общие слова, не привязывают этот этап к теме урока, не объясняют зачем данная тема изучается ребенком. Смысловой переход также используется лишь на формальном уровне, без конкретики. Большая часть педагогов применяет классическую схему построения урока и стандартные приемы работы с текстом. Редко учителя используют специальные коррекционные приемы, а также организуют рефлексию присвоения навыков функционального чтения. Чаще эти приемы используются при специально разработанном сценарии. При сравнении уроков, которые были специально разработаны, и рабочих уроков можно увидеть, что при четкой фокусировке на поставленной задаче учителя иначе расставляют смысловые акценты урока, вводят специальные приемы, делают акцент на смысловом переходе к теме занятия, оставляют время на блок рефлексии. Но все же чаще все это остается на формальном уровне без привязки к конкретной теме и личному опыту учеников.

В исследовании проявилось декларативное понимание педагогами цели развития функционального чтения. Они испытывают затруднения при построении сценария урока с акцентом на развитии функциональной грамотности, так как им не хватает методических разработок для перехода из формального уровня к качественному. Необходимым условием результативного формирования функционально грамотной личности является, прежде всего, восполнение дефицитных компетенций педагогов.

Преодоление указанных профессиональных дефицитов требует значительной методической поддержки и подтверждает актуальность исследования.

Литература

1. *Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н.Ф. Виноградова, Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др.; под ред. Н.Ф. Виноградовой. – М.: Российский учебник; Вентана-Граф, 2018. – 288 с.*

2. Леонтьев А.А. *От психологии чтения к психологии обучению чтению* / А.А. Леонтьев // *Материалы 5-й Международной научно-практической конференции (Москва, 26–28 марта 2001 г.): в 2 ч. / под ред. И.В. Усачевой.* – М., 2002. – Ч. 1.

3. Сыроваткина-Сидорина К.Б. *Оценка развития смыслового чтения у младших школьников с особыми образовательными потребностями* / К.Б. Сыроваткина-Сидорина, Н.В. Бабкина // *Дефектология.* – 2022. – № 6. – С. 24–37.

4. Сыроваткина-Сидорина К.Б. *Изучение использования учителями психолого-педагогических приемов развития навыков функционального чтения у младших школьников с задержкой психического развития* / К.Б. Сыроваткина-Сидорина // *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития.* – 2023. – № 6. – С. 24–31.

УДК 373.3

*А.А. Таурова, студент,
Л.А. Камалова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДИАГНОСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ (ЧИТАТЕЛЬСКОЙ) ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ОНЛАЙН-ТРЕНАЖЕРЫ

***Аннотация.** Проблема заключается в том, что школьники многих стран, в том числе и российские, испытывают существенные трудности в чтении и понимании текста. Международные исследования по проверке качества чтения и понимания текста PIRLS и PISA свидетельствуют о недостаточно развитых читательских навыках обучающихся в начальной и старшей школе: понимание текста на уровне фактической информации, данной в тексте; оценка языка, стиля, жанра; ориентация в тексте; преобразование данных от частных явлений к обобщенным; формулирование основных идей и выводов; общее понимание текста; размышления о содержании и оценка, соотнесение с внетекстовой информацией. Наше исследование направлено на создание психолого-педагогических условий для формирования и развития функциональной (читательской) грамотности младших школьников на уроках литературного чтения в начальной школе по авторским онлайн-тренажерам. **Цель исследования:** определить эффективность развития читательской грамотности младших школьников через использование авторских онлайн-тренажеров по литературным сплошным текстам на уроках литературного чтения. **Методы исследования:** в рамках исследования использованы количественные методы исследования, взяты диагностики: 1) Диагностика развития читательских умений (федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021); 2) Диагностика формирования читательской грамотности (PIRLS, 2018); 3) Диагностика развития цифровой грамотности учащихся (работа в онлайн-тренажерах) (Л.А. Камалова). **Выводы и рекомендации.** В апробации авторских онлайн-тренажеров участвовали 706 учащихся начальных классов. Исследование, проведенное в школах Российской Федерации и Республики Татарстан, доказало, что систематическое использование авторских онлайн-тренажеров на уроках литературного чтения в начальной школе способствует формированию и развитию читательской грамотности, умению понимать прочитанный текст, устанавливать причинно-следственные связи, делать выводы, понимать авторское отношение к героям и событиям, интерпретировать информацию. **Результаты исследования** могут быть использованы педагогами начальной школы при обучении детей младшего школьного возраста чтению, развитию читательской и цифровой грамотности*

в начальной школе, при подготовке к контрольным итоговым работам по качеству чтения и понимания текста.

Ключевые слова: читательская грамотность, цифровая грамотность, онлайн-тренажеры, литературное чтение, начальная школа.

*A.A. Tairova, Student,
L.A. Kamalova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DIAGNOSING THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF FUNCTIONAL (READING) LITERACY OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN THROUGH ONLINE SIMULATORS

Abstract. *The problem is that schoolchildren in many countries, including Russian ones, experience significant difficulties in reading and understanding text. International studies testing the quality of reading and text comprehension PIRLS and PISA indicate insufficiently developed reading skills of students in primary and high school: understanding the text at the level of factual information given in the text; assessment of language, style, genre; orientation in the text; transformation of data from specific phenomena to generalized ones; formulating main ideas and conclusions; general understanding of the text; reflections on the content and evaluation, correlation with extra-textual information. Our research is aimed at creating psychological and pedagogical conditions for the formation and development of functional (reading) literacy of junior schoolchildren during literary reading lessons in elementary school using the author's online simulators. **Purpose of the study:** to determine the effectiveness of the development of reading literacy of primary schoolchildren through the use of author's online simulators on literary continuous texts in literary reading lessons. **Research methods:** the study used quantitative research methods, diagnostics taken: 1) Diagnostics of the development of reading skills (Federal State Educational Standard for Primary General Education, 2021); 2) Diagnostics of the formation of reading literacy (PIRLS, 2018); 3) Diagnostics of the development of digital literacy of students (work in online simulators) (L.A. Kamalova). **Conclusions and recommendations.** 706 primary school students participated in the testing of the author's online simulators. A study conducted in schools in the Russian Federation and the Republic of Tatarstan proved that the systematic use of author's online simulators in literary reading lessons in elementary school contributes to the formation and development of reading literacy, the ability to understand the text read, establish cause-and-effect relationships, draw conclusions, and understand the author's attitude towards characters and events, interpret information. The results of the study can be used by primary school teachers when teaching primary school children to read, developing reading and digital literacy in primary school, and in preparing for final tests on the quality of reading and text comprehension.*

Keywords: *reading literacy, digital literacy, online simulators, literary reading, primary school.*

Введение. В современном образовании особое внимание уделяется формированию и развитию читательской грамотности у младших школьников как одного из важных элементов успешного обучения и саморазвития.

Читательская компетентность, как указано в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования, – это «достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т. е. овладение техникой чтения вслух

и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [7].

Теоретический анализ литературы. Российские ученые Е.А. Бакай, Э.М. Юсупова, И.В. Антипкина анализируют поведение учащихся начальных классов во время выполнения тестовых заданий по читательской грамотности. Ученые предприняли попытку выявить типичные профили читательских умений учащихся на основании характеристик их поведения во время выполнения теста смыслового чтения. Выводы ученых свидетельствуют о неумении учащихся вчитываться в текст задания, неумение понимать прочитанное [1].

Ю.С. Букреева выяснила, что процесс формирования функциональной грамотности должен осуществляться в соответствии с возрастными особенностями развития детей младшего школьного возраста, а именно с учетом их интереса к исследовательской деятельности, социальному взаимодействию [2].

Е.А. Жесткова провела исследование по проблеме формирования читательской культуры младших школьников в современной образовательной среде. Результаты исследования показали, что необходимо разрабатывать и использовать современные способы формирования читательской грамотности для улучшения ситуации в сфере детского чтения, а также виртуальный образовательный контент, который будет способствовать повышению интереса к качественной литературе, формированию художественного вкуса, готовности осуществлять эстетическую речевую деятельность в процессе чтения [3].

И.А. Калугин рассматривает сущность понятия «читательская грамотность», анализирует и сопоставляет конструкты, результаты международных сравнительных исследований PISA и PIRLS, предлагает возможные причины низкого уровня сформированности читательской грамотности в школе, а также пути устранения ошибок учащихся [4].

В исследовании группы ученых показана эффективность компетентностно-ориентированной модели образования, представляющей собой сочетание педагогических технологий и цифровых инструментов в образовании при использовании поддержки тьютора [5].

Зарубежные ученые Abid Haleem, Mohd Javaid, Mohd Asim Qadri, Rajiv Suman провели исследование по применению цифровых технологий в образовании, выявили необходимость использования цифровых технологий в образовании и создания цифровых классов в школьном образовании [6].

Цель исследования: определить эффективность развития читательской грамотности младших школьников на материале использования авторских онлайн-тренажеров по литературному чтению.

База исследования. Экспериментальная группа – учащиеся 1–4 классов МБОУ «Шеморданский лицей «Рост» Сабинского муниципального района Республики Татарстан» – 356 человек; контрольная группа – учащиеся 1–4 классов МБОУ «Гимназия № 5» Республики Татарстан, ГБОУ «Чистопольская кадетская школа-интернат имени Героя Советского Союза Кузьмина Сергея Евдокимо-

вича», МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 15 с углубленным изучением отдельных предметов» Советского района г. Казани, БОУ «Кирилловская средняя школа имени Героя Советского Союза А.Г. Обухова» (Вологодская область), МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1» (г. Великие Луки, Псковская область) – 350 человек.

Методы исследования. В рамках исследования мы использовали количественные методы исследования. За основу были взяты следующие диагностики:

1. Диагностика развития читательских умений (федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, 2021).
2. Диагностика формирования читательской грамотности (PIRLS, 2018).
3. Диагностика развития цифровой грамотности учащихся (работа в онлайн-тренажерах) (Л.А. Камалова).

Результаты исследования. На этапе констатирующего эксперимента у учащихся экспериментальной и контрольной групп проверялся уровень развития читательской грамотности. Для этого учащимся обеих групп были даны для чтения и анализа следующие произведения:

1 класс – русская народная сказка «Рукавичка», сказка Владимира Григорьевича Сутеева «Под грибом».

2 класс – русская народная сказка «Каша из топора», русская народная сказка «Лиса и журавль».

3 класс – русская народная сказка «Сивка-бурка», сказка Владимира Федоровича Одоевского «Мороз Иванович».

4 класс – сказка Владимира Федоровича Одоевского «Городок в табакерке», стихотворение Ивана Алексеевича Бунина «Листопад».

Для определения развития цифровой грамотности учащимся экспериментальной и контрольной групп был дан для решения итоговый тест по авторским онлайн-тренажерам.

В ходе формирующего эксперимента учащиеся экспериментальной группы изучали литературные произведения по учебно-методическому комплексу (УМК) «Школа России», анализировали соответствующие произведения на материале авторских онлайн-тренажеров.

После прохождения обучающих тестов в конце каждого учебного года ученики младших классов проходят итоговый тест, состоящий из десяти вопросов. Онлайн-тренажеры размещены на платформе Яндекса, на которой задания распределены по трем уровням сложности в зависимости от набранных баллов: высокий, средний и низкий. После завершения работы с каждым тестом школьники могут ознакомиться с результатами своей работы в виде баллов и узнать свой уровень развития навыков чтения.

На контрольном этапе эксперимента были проведены рефлексия по результатам обучения на основе авторских онлайн-тренажеров, а также анализ, обобщение и систематизация полученных данных, оформление исследования.

Результаты диагностик представлены на рис. 1.

Результаты диагностик

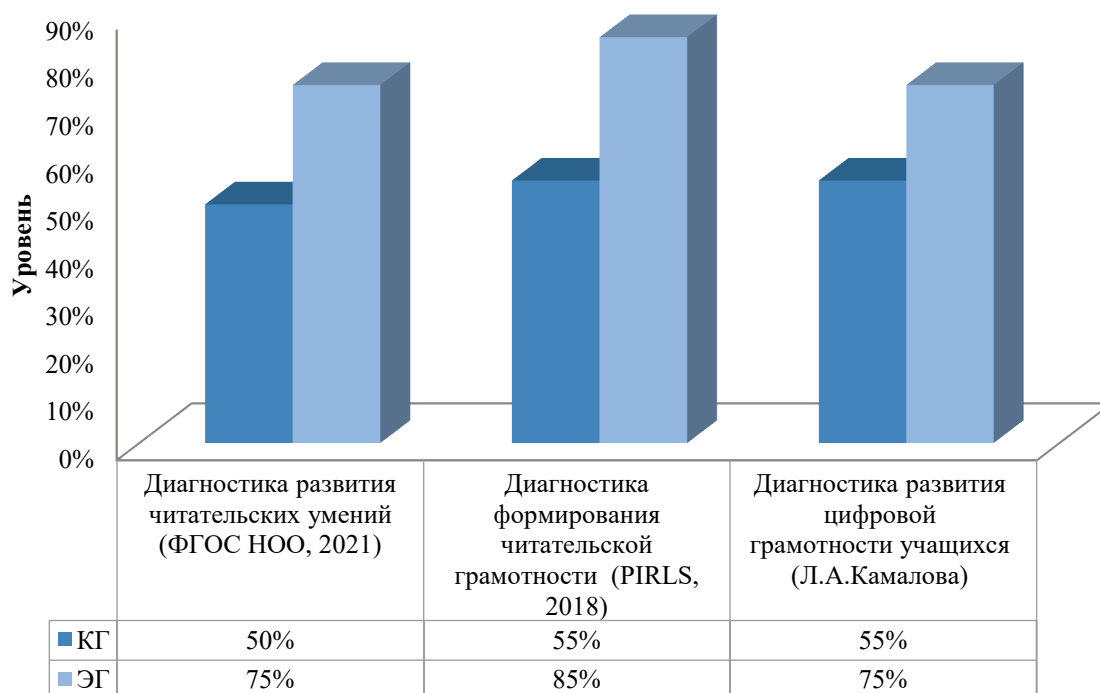


Рис. 1. Результаты диагностик

Диагностика уровня развития читательских умений показала положительные изменения в экспериментальной группе. Экспериментальная группа повысила показатели читательской грамотности со среднего уровня до высокого (75 %). Контрольная группа демонстрировала прежний уровень – средний (50 %).

Диагностика уровня формирования читательской грамотности показала положительные изменения в экспериментальной группе. Экспериментальная группа повысила показатели читательской грамотности со среднего уровня до высокого (85 %). Контрольная группа демонстрировала прежний уровень – средний (55 %).

Диагностика уровня развития цифровой грамотности учащихся показала положительные изменения в экспериментальной группе. Экспериментальная группа повысила показатели читательской грамотности со среднего уровня до высокого (75 %). Контрольная группа демонстрировала прежний уровень – средний (55 %).

Учащиеся 1–4 классов экспериментальной группы продемонстрировали глубокие знания и читательские умения по сформированности читательской грамотности: 1 классы – 92 % – высокий уровень, 8 % – средний; 2 классы – 82 % – высокий уровень, 15 % – средний, 3 % – низкий; 3 классы – 87 % – высокий уровень, 13 % – средний; 4 классы – 75 % – высокий уровень, 25 % – средний. Предложенная авторами методическая система обучения детей по онлайн-тренажерам поэтапно формирует и развивает читательскую грамотность младших

школьников и будет эффективным методическим средством для развития читательской грамотности школьников.

Заключение. К психолого-педагогическим условиям, влияющим на формирование читательской грамотности учащихся начальной школы, относятся:

- 1) создание особой атмосферы, когда чтение воспринимается как интересное и увлекательное занятие;
- 2) развитие мотивации к чтению, помогающее младшим школьникам понять, какое значение имеет чтение для жизни и развития личности;
- 3) личностно-ориентированный подход к обучению младших школьников;
- 4) возрождение семейного чтения;
- 5) использование онлайн-тренажеров для формирования читательской грамотности школьников.

Таким образом, психолого-педагогические условия диагностики формирования и развития функциональной (читательской) грамотности младших школьников через онлайн-тренажеры играют важную роль в повышении уровня грамотности учащихся. Онлайн-тренажеры обеспечивают доступ к разнообразным учебным материалам, учитывают индивидуальные особенности каждого ученика. Использование онлайн-тренажеров в формировании и развитии читательской грамотности у младших школьников является эффективным инструментом для достижения поставленных образовательных целей.

Использование авторских онлайн-тренажеров решает комплекс проблем:

- 1) повышение качества образования;
- 2) создание методов диагностики образовательных достижений школьников по читательской грамотности;
- 3) внутришкольный контроль читательской грамотности;
- 4) использование цифровых инструментов в формировании читательской грамотности;
- 5) формирование языковой и литературной грамотности младших школьников.

Литература

1. Бакай Е.А. Читают или делают вид? Анализ поведения учащихся начальных классов при выполнении заданий теста читательской грамотности / Е.А. Бакай, Э.М. Юсупова, И.В. Антипкина // *Вопросы образования / Educational Studies (Moscow)*. – 2023. – № 1. – С. 8–28. – URL: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-8-28>.
2. Букреева Ю.С. Психолого-педагогические условия формирования функциональной грамотности младших школьников / Ю.С. Букреева // *Общество: социология, психология, педагогика*. – 2023. – № 10. – С. 147–151. – URL: <https://doi.org/10.24158/spp.2023.10.21>.
3. Жесткова Е.А. Проблема формирования читательской культуры младших школьников в современной образовательной среде / Е.А. Жесткова // *Наука и школа*. – 2022. – № 5. – С. 204–214. – URL: [10.31862/1819-463X-2022-5-204-214](https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-5-204-214).
4. Калугин И.А. О причинности провала в PISA и формировании читательской грамотности школьников / И.А. Калугин // *Гуманитарные науки*. – 2022. – С. 70–78. – URL: <https://gra.cfuv.ru/attachments/article/5790/12-%202022-%203-%20KALUGIN-%20I-%20A.pdf>.
5. Makarova E.A. *Blending Pedagogy and digital technology to transform educational environment* / E.A. Makarova, E.L. Makarova // *International Journal of Cognitive Research in Science*,

Engineering and Education. – 2018. – Vol. 6. – No. 2. – URL: <https://ijcrsee.com/index.php/ijcrsee/article/view/196>.

6. Haleem A. *Understanding the role of digital technologies in education: A review* / A. Haleem, M. Javaid, M.A. Qadri et al. // *Sustainable Operations and Computers*. – 2022. – Vol. 3. – P. 275–285. – URL: <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>.

7. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* // Министерство образования и науки Российской Федерации. – 6-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2018. – 54 с. – (Стандарты второго поколения).

УДК 159.99

*А.С. Третьякова, студент,
Г.Ф. Шакирова, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИДЕАЛЫ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ПРИЗНАКАМИ ОДАРЕННОСТИ

Аннотация. Идеалы личности для подростков – интересная и малоизученная тема, особенно в области одаренных детей и в совокупности с перфекционизмом. В этом направлении на данный момент мало инструментария и исследований. **Цель исследования** – выявление составляющих идеала личности и их взаимосвязь с уровнем перфекционизма подростков с признаками одаренности. В рамках цели мы хотим спрогнозировать эффективность новой методики, позволяющей найти связь между формируемыми качествами испытуемого, его жизненными ценностями и тем, кем он восхищается, кому подражает. Для того, чтобы цель была достигнута, в качестве методов были использованы теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований становления идеалов личности подростков с признаками одаренности, а также анализ самой инновационной методики и математические методы обработки данных. **Результаты исследования.** В ходе исследования мы выделили несколько определений идеала, которые имеют разные смыслы в зависимости от предшествующих ему слов, таких как нравственный, национально-воспитательный, личностный. Предложенная инновационная методика имеет потенциал для дальнейшего тестирования и работы. **Выводы и рекомендации.** Данный материал будет полезен для студентов психолого-педагогического направления, наставников и тьюторов образовательных учреждений, педагогов – психологов для работы с детьми с признаками одаренности.

Ключевые слова: одаренность, подростки, идеал, идеалы личности, перфекционизм.

*A.S. Tretyakova, Student,
G.F. Shakirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

PERSONALITY IDEALS OF ADOLESCENTS WITH SIGNS OF GIFTEDNESS

Abstract. Personality ideals for adolescents is an interesting and understudied topic, especially in the area of gifted children and in conjunction with perfectionism. There are few instruments and studies in this direction at present. **The purpose of the study** to identify the components of personality ideal and their relationship with the level of perfectionism of adolescents with the traits of giftedness. As part of the objective, we want to predict the effectiveness of a new methodology that allows

us to find the relationship between the subject's formative qualities, his life values and who he admires and imitates. In order to achieve the goal, the methods used were theoretical analysis of domestic and foreign studies of the formation of personality ideals of adolescents c signs of giftedness, also the analysis of the innovative methodology itself and mathematical methods of data processing. **Research results.** In the course of the study, we identified several definitions of "ideal", which have different meanings depending on the preceding words such as: moral, national-educational, personal. The proposed innovative methodology has potential for further testing and work. **Conclusions and recommendations.** This material will be useful for students of psychological and pedagogical direction, tutors and tutors of educational institutions, pedagogical psychologists for work c children c signs of giftedness.

Keywords: giftedness, adolescents, ideal, personality ideals, perfectionism.

Введение. Изменения, которые претерпевает личность в условиях современных активных трансформаций, требуют изучения, особенно если это касается молодого поколения как резерва нашей страны. Стремление к самосовершенствованию, подражанию идеалам и созданию своего уникального «я» является одним из факторов, наиболее поддающимся изменениям и отчетливо проявляющимся в молодом возрасте. Содержание идеалов может меняться, но на определенном этапе именно оно задает направление личностного развития. В своей работе мы рассматриваем взаимосвязь содержания идеалов личности с перфекционизмом среди подростков с признаками одаренности.

Теоретический анализ литературы. С точки зрения психологии духовная жизнь человека связана с интересами, ценностями, смыслами и идеалами, особенно нравственными. В работах различных ученых как в России (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), так и за рубежом (З. Фрейд, К. Хорни, Э. Эриксон и др.) изучается формирование нравственного идеала личности. Идеал как продукт общества формируется личностью под влиянием социальных условий и личных стремлений. Нравственный идеал способствует социальному развитию личности только при его внутреннем принятии.

Мы в своей работе рассматриваем идеалы на двух уровнях: образа-образца (прототипа) – человека, героя произведения искусства и т. д., и более интеллектуализированном уровне совокупности различных характеристик-дескрипторов – норм, качеств, желаемых черт характера и др. Также мы рассмотрели понятие перфекционизма, которое также на данный момент не имеет единого определения в литературе. В своей работе мы пришли к выводу, что перфекционизм – это стремление быть совершенным во всем, что соответствует определению создателей Многомерной шкалы перфекционизма П.Л. Хьюитта и Г.Л. Флетта.

Цель исследования: выявление составляющих идеала личности и их взаимосвязь с уровнем перфекционизма подростков с признаками одаренности. В рамках цели мы хотим спрогнозировать эффективности новой методики, позволяющей найти связь между формируемыми качествами испытуемого, его жизненных ценностей и тем, кем он восхищается, кому подражает.

База исследования. В исследовании приняли участие 92 респондента, средний возраст испытуемых – 14 лет (71 % – девочки, 29 % – мальчики), участ-

ники образовательной программы «Сэлэт-Олимп» и интенсива от АНО «Казанский открытый университет талантов 2.0», победители региональных и всероссийских олимпиад по математике, химии, физике, информатике.

Методы и методики исследования: теоретические, эмпирические, качественный и количественный анализ полученных данных.

Каждому испытуемому был предложен набор из двух психодиагностических методик и диагностического инструментария в формате Google Forms. Применялись методика «Личностный дифференциал», адаптированная в институте В.И Бехтерева, Многомерная шкала перфекционизма Хьюитта-Флетта (MSP) в адаптации И.И. Грачевой и диагностический инструментарий «Меня вдохновляют» психолога-тьютора С.Г. Васильевой, используемый при составлении индивидуального образовательного маршрута.

С помощью коэффициента корреляции Спирмена мы будем искать значимые взаимосвязи и различия между ними и направленностью перфекционизма по MPS у подростков с признаками одаренности. Также проведем контент-анализ ответов по методике «Меня вдохновляют», по которой респондентам необходимо привести примеры существующих личностей, оказавших на них положительное влияние и могущих выступить примером для подражания. На основе ответов мы составим сравнительную таблицу последовательностей выбора в зависимости от выраженности перфекционизма.

Результаты исследования. Рассмотрим показатели выраженности перфекционизма среди подростков с признаками одаренности. Интегральный показатель перфекционизма представлен на рис. 1.



Рис. 1. Интегральный показатель перфекционизма

Среднее значение выраженности общего уровня перфекционизма среди опрошенной нами выборки составляет 167,89, что свидетельствует о среднем уровне. Общий перфекционизм среднего уровня показали 42 % респондентов, высокий – 18 %, низкий – 39 %.

В методике MPS в адаптации И.И. Грачевой исследуемый компонент делится на три вида – ПОС, ПОД, СПП. Процентное соотношение уровней по видам разделилось следующим образом:

1. Перфекционизм, ориентированный на себя (ПОС): 84 % – средний уровень, 13 % – низкий, 3 % – высокий.

2. Перфекционизм, ориентированный на других (ПОД): 78 % – средний уровень, 12 % – низкий, 10 % – высокий.

3. Социально-предписанный перфекционизм (СПП): 84 % – средний уровень, 13 % – низкий, 3 % – высокий.

С целью получения информации о субъективных аспектах отношения респондентов к своему идеалу мы использовали методику «Личностный дифференциал». Участникам необходимо было оценить свой идеал по предлагаемым характеристикам, выбирая между антонимическими значениями и степенью их выраженности.

Количество баллов подсчитывалось по трем значениям: О (оценки) – уровень привлекательности, симпатии к описываемому идеалу и самоуважения, С (силы) – развитие волевых сторон и их осознание, А (активности) – экстравертированность личности и восприятие личностных особенностей друг друга.

Баллы от 17 до 21 считаются высоким показателем, от 8 до 16 – средним, 7 и менее – низким. Процентное соотношение степени выраженности антонимических значений представлено на рис. 2.

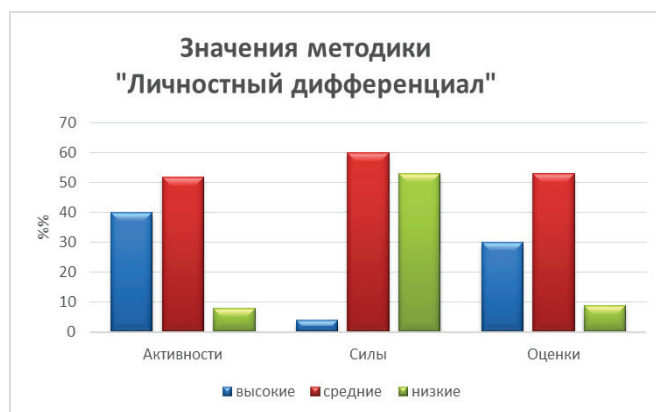


Рис. 2. Значения методики «Личностный дифференциал»

Из рисунка 2 видно, что среди респондентов по фактору «активности» преобладает средний уровень выраженности параметра – 53 %, при этом высокие баллы набрали 40,2 % подростков с признаками одаренности. Высокие показатели могут свидетельствовать о том, что при описании своего идеала респонденты характеризуют его как высоко активную личность, общительную и импульсивную.

По фактору «силы» процентное соотношение следующее: 60 % – средние показатели, 43 % – низкие, 8 % – высокие. Исходя из этих данных, можно предполагать, что личность, описываемая респондентами, не может держаться единой линии поведения и зависит от внешних обстоятельств и оценок. На наш взгляд, данная тенденция может еще быть вызвана тем, что респонденты описывали придуманный ими образ, что могло повлиять на отсутствие единой стратегии личности.

По фактору «оценки» также наибольшее количество людей имеют средние показатели – 53 %, 8 % – низкие, 30 % – высокие. При наборе баллов от 17 и выше (высокие показатели) авторы интерпретируют это как стремление человека к личности, обладающей позитивными характеристиками, уважающей себя.

Далее по методике «Меня вдохновляют» респондентам необходимо было определить три личности и ответить на соответствующие вопросы. Выбранная личность может вдохновлять (вдохновила) респондентов, мотивировать (мотивировала) или позволяет (позволила) получать новые знания о мире и о себе. Данная методика необходима для изучения конкретных существующих личностей, которые могут выступать в качестве образца поведения (рис. 3).

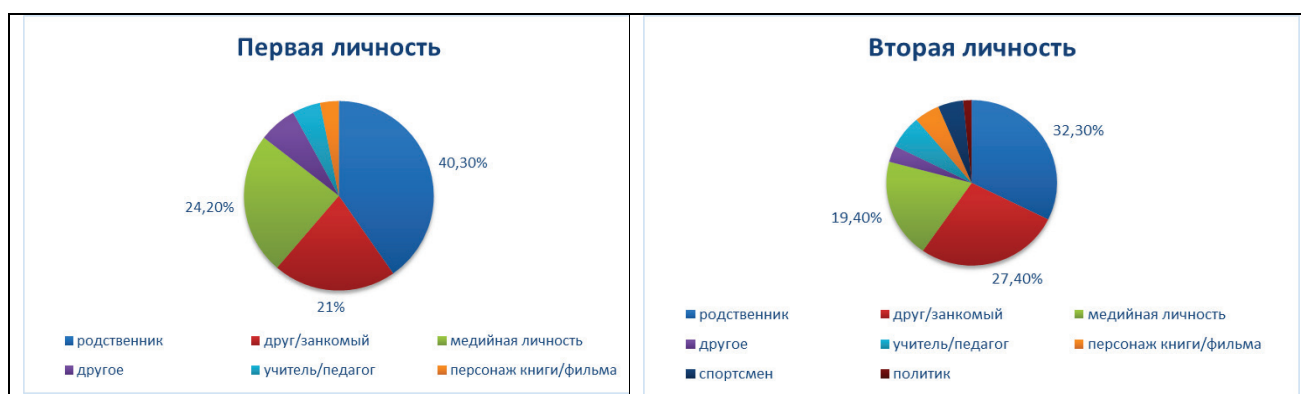


Рис. 3. Первая и вторая личности, вдохновляющие респондентов (по методике «Меня вдохновляют»)

Из рисунка 3 видно, что процентное соотношение распределилось следующим образом – 40,3 % респондентов выбрали родственника, 24,2 % – медийную личность (блогера, артиста, стимера, ютубера и т. д.), 21 % – категорию «друг/знакомый». Также выбирали, но значительно меньше, такие категории, как «учитель/педагог», «персонаж книги/фильма» и «другое».

При определении второй значимой личности, которая положительным образом повлияла на жизнь респондента, выбор разделился по восьми категориям, что мы можем наблюдать на рис. 3. Наибольшее число подростков с признаками одаренности так же, как и в первом случае, выделяли родственника (32,3 %), далее друзей и знакомых (27,4 %), на третьем месте оказалась категория «медийная личность» (19,4 %). Отметим, что процентное соотношение категории «учитель/педагог» увеличилось с 4 до 6 %, в отличие от описания первой личности.

При выборе третьей вдохновляющей личности в ответах респондентов широко представлены практически все категории (рис. 4). Наибольшее число респондентов отдали предпочтение категориям «родственник» (17,7 %) и «друг/знакомый» (17,7 %). Второй наиболее часто встречающийся ответ – «персонаж книги/фильма» (16,1 %), на третьем месте – «учитель/педагог» (14,9 %) и «медийная личность» (также 14,9 %). Значительно вырос выбор категории «спортсмен» (8,1 % от всей выборки).



Рис. 4. Третья личность, вдохновляющая респондентов (по методике «Меня вдохновляют»)

Проанализировав все ответы и результаты, мы пришли к выводу, что подростки с признаками одаренности, принявшие участие в нашем исследовании, в первую очередь вдохновляются своей семьей и близким окружением – это именно те люди, которые вдохновляют, мотивируют, дают важные советы и уроки жизни, являются примером для подражания и т. д. На наш взгляд, это отличная тенденция, которая дает возможность развивать полученные данные в исследованиях, посвященных стилям воспитания и детско-родительским отношениям.

После выбора личностей респондентам необходимо было выделить и написать по четыре их ключевых качества. Ознакомившись со всеми ответами по первой личности, мы выделили часто повторяющиеся качества (табл. 1).

Таблица 1

Часто повторяющиеся качества первой личности

Качества первой личности	Частота встречаемости, %
Доброта/доброжелательность	32,2
Отзывчивость	16,1
Открытость	12,9
Честность	11,3
Ответственность	11,3
Любовь	9,6
Справедливость	8
Ум	8

Как мы можем заметить, самое популярное качество – доброта, его написали 32,2 %, также часто выделяли отзывчивость – 16,1 %. Примерно одинаковое количество встречаемости у таких характеристик, как открытость, честность, ответственность (от 11 до 12 %).

При описании второй личности наиболее часто встречающийся ответ был также «доброта» (30,6 %), еще выделяли такие характеристики, как открытость (14,5 %), честность (12,9 %), целеустремленность (12,9 %) и сила (8 %). При описании третьей личности появились более индивидуальные характеристики по типу «приспосабливающийся к новому», «отважность», «умение выступать на публике», «умение принимать и предлагать помощь», «вера в людей», «целомудрие», «дисциплинированность», «креативность», «юмор», «выдержка».

У респондентов также была возможность задать один вопрос этой личности. Мы провели анализ, вопросы были разного характера. Мы же выделили те, которые несут в себе более глубокий смысл, они касаются моментов достижения своих целей и реализации своих планов. Также респонденты спрашивали совета о том, как совладать со своими эмоциями и контролировать их, как не столкнуться с выгоранием, просили совета на будущее. На наш взгляд, эти вопросы можно отнести к области самореализации человека, помощи в выстраивании своего жизненного пути.

Далее для изучения взаимосвязей между шкалами перфекционизма, его интегральными показателями и классическими факторами семантического дифференциала методики «Личностный дифференциал» – оценки, силы, активности – мы воспользовались статистической обработкой данных и произвели подсчет коэффициента корреляции Спирмена, в результате чего были получены следующие данные (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения взаимосвязей между шкалами перфекционизма и выраженности факторов оценки, силы, активности

	ПОС	ПОД	СПП	Общий уровень перфекционизма	Фактор оценки	Фактор силы	Фактор активности
ПОС	1,000						
ПОД	-0,173	1,000					
СПП	0,271	0,222	1,000				
Общий уровень перфекционизма	0,633	-0,409	0,490	1,000			
Фактор оценки	-0,254	0,043	-0,181	-0,108	1,000		
Фактор силы	0,006	-0,113	0,063	0,128	0,200	1,000	
Фактор активности	-0,139	0,966	0,199	-0,406	0,080	-0,095	1,000

Установлены достоверные связи между шкалами перфекционизма и выраженности факторов оценки, силы, активности:

– фактором оценки и перфекционизмом, ориентированным на себя (ПОС) ($r = -0,254$ при $p \leq 0,05$);

- фактором оценки и социально-предписанным перфекционизмом (СПП) ($r = -0,181$ при $p \leq 0,01$);
- фактором активности и перфекционизмом, ориентированным на других (ПОД) ($r = 0,966$ при $p \leq 0,001$);
- фактором активности и социально-предписанным перфекционизмом (СПП) ($r = 0,199$ при $p \leq 0,01$);
- фактором активности и общим уровнем выраженности перфекционизма ($r = -0,406$ при $p \leq 0,001$);
- фактором силы и фактором оценки ($r = 0,200$ при $p \leq 0,01$).

Корреляция показывает, что при проявлении высокого фактора активности у подростков с признаками одаренности, воспринимающих свой идеальный образ как активную и открытую личность, отмечаются также высокие показатели социально-предписанного перфекционизма, когда респонденты оценивают требования, предъявляемые обществом, как завышенные. Можно предположить, что такая тенденция связана с тем, что несмотря на высокие требования общества, респонденты готовы их удовлетворять через образ своего идеала, возможно, оттого, что будут иметь больше уверенности в себе и сил для реализации своих целей. Если рассматривать общую тенденцию, то людям с высокими баллами по фактору активности свойственно иметь низкий общий уровень выраженности перфекционизма, что говорит нам о том, что «идеальный образ» открыт обществу больше по факту своей экстравертированности, нежели желания подстроиться под него.

Фактор оценки при описании своего «идеального Я» или идеала личности говорит об уровне самоуважения. Подобные люди полностью принимают себя и осознают как носителей позитивных характеристик, что и объясняет отрицательную связь с перфекционизмом, ориентированным на себя, когда человек выдвигает чрезвычайно высокие требования к своей персоне, и социально-предписанным перфекционизмом, когда ощущается давление общества, предъявляющего человеку завышенные требования. Респонденты видят свой «идеал» как человека, способного адекватно оценивать свои способности и возможности.

Также при корреляции замечена взаимосвязь между высокими показателями силы, что свидетельствует о развитии волевых сторон личности, и фактором оценки – уровнем самоуважения. При представлении идеального образа подростки с признаками одаренности описывают себя как уверенных и независимых личностей, видящих в себе силу и опору, обладающих должным уровнем самоуважения.

Заключение. Таким образом, в ходе теоретического обзора мы пришли к выводу, что термины «идеал» и «перфекционизм» не имеют единого определения в научной литературе. Результаты эмпирического исследования опровергают мнение ученых, считающих, что перфекционизм это характеристика одаренности, так как среди нашей выборки лишь 18 % респондентов имеют высокие показатели. Сравнительный анализ дал понять, что подростки видят свой «идеал» как открытую и экстравертированную личность, а в качестве образца чаще выделяют родственников, друзей и медийных личностей (что свойственно

перфекционистам). Методика «Меня вдохновляют» имеет потенциал для дальнейшей разработки и развития.

Полученные данные можно использовать при выявлении взаимосвязей с уровнем самооценки, тревожности, а также при разработке программ по детско-родительским отношениям. Мы же видим практическую значимость в создании нарратива в виде театрализованного представления для подростков с признаками одаренности, имеющих возможность влиять на ход событий, что поможет им научиться осознавать последствия своего выбора, развивать навыки саморефлексии и эмоциональный интеллект, а также уменьшит их страх совершить ошибку.

Литература

1. Адлер А. Индивидуальная психология / А. Адлер // История зарубежной психологии. Тексты. – М.: Издательство Московского государственного университета, 1986. – С. 21–32.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1968. – С. 147.
3. Гаранян Н.Г. Психологические модели перфекционизма / Н.Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 74–83.
4. Грачева И.И. Адаптация методики «Многомерная шкала перфекционизма» П. Хьюитта и Г. Флетта / И.И. Грачева // Психологический журнал. – 2013. – Т. 27. – № 6.
5. Золотарева А.А. Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности: дис. ... канд. психол. наук / А.А. Золотарева. – М., 2012. – 138 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. 2. – С. 211–233.

УДК 37+004

*И.С. Трифонова, кандидат филологических наук, доцент,
Тюменский государственный университет,
г. Тюмень, Россия*

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ПОДГОТОВКУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Аннотация. Происходящие социально-экономические изменения, стремительный рост разнообразия цифровых технологий, форм донесения образовательного контента, появление гибридных пространств для обучения делают вызов традиционному образованию. Обучающиеся XXI в. ожидают эффективного внедрения современных технологических решений в процесс обучения для получения востребованных знаний и навыков. Растет уровень доверия и лояльности к образовательным технологиям (EdTech) в контексте непрерывного обучения и освоения перспективных профессий. Однако традиционная дидактика не способна в полной мере обеспечить развитие компетенции, зафиксированных в новых образовательных стандартах. В связи с этим назрела необходимость переосмысления педагогического проектирования и подготовки преподавателей с акцентом на использование цифровых технологий. **Цель исследования** – установить специфику современного педагогического проектирования в условиях развития технологий, их влияние на профессиональную подготовку преподавателя. **Методологическую основу исследования** составили тематический контент-анализ публи-

каций по проблемам педагогического дизайна, профессиональной подготовки педагогов, онлайн обучения, иммерсивного обучения, искусственного интеллекта. Эмпирической базой выступили результаты экспертных интервью ($n = 15$). В качестве экспертов опрошены специалисты сегментов высшего образования, ДПО, образовательного консалтинга из Тюмени, Москвы, Томска, Перми. **Результаты.** Результаты исследования показали, что современные вызовы требуют переосмысления педагогического проектирования на всех этапах: от разработки учебной программы до оценивания. Установлено, что специфика современного педагогического проектирования заключается в обеспечении максимальной персонализации учебного процесса, учете индивидуальных потребностей обучающихся, датацентричности, что предполагает построение и анализ образовательных программ на основе больших данных, цифровых следов обучающихся. Современному преподавателю необходимо творчески мыслить, эффективно выстраивать взаимодействие с обучающимися в онлайн, офлайн, смешанном форматах, использовать разные формы оценивания, в том числе на основе автоматизированных моделей, а также транслировать ценности, этические нормы, правила поведения в киберпространстве. Особое внимание уделяется умению создавать цифровые продукты, адаптировать их под потребности обучающихся.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, цифровые технологии, профессиональная подготовка преподавателей, учебный процесс, персонализация.

*I.S. Trifonova, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
University of Tyumen,
Tyumen, Russia*

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON INSTRUCTIONAL DESIGN AND TEACHER TRAINING

Abstract. Current socio-economic changes, a rapid development of digital technologies, forms of delivering learning content, the emergence of new hybrid spaces challenge formal education. Students of the 21st century expect the effective implementation of technology in their learning environment for gaining relevant knowledge and skills. The level of trust and loyalty to EdTech for lifelong learning and mastering promising professions keeps growing. However, the traditional didactics is not able to fully provide the competencies regulated by new educational standards. Thus, instructional design and teacher training demand rethinking with an emphasis on digital technologies. **The aim of the study** is to identify the peculiarities of a modern instructional design influenced by technologies, their impact on teacher training. **The methodological basis of the study** is a thematic content analysis of publications on the problems of instructional design, teacher training, online learning, immersive learning, and artificial intelligence. The empirical basis is the results of expert interviews ($n = 15$). Specialists in higher education, continuing professional development, and education consulting from Tyumen, Moscow, Tomsk, and Perm have been interviewed as experts. **Results.** Research findings have shown that contemporary challenges require instructional design rethinking at all levels, from programme design to assessment. It has been established that the peculiarities of a modern instructional design go hand in hand with personalizing the learning process, meeting individual learner needs, data-driven decision-making, which involves the development and analysis of educational programmes based on big data, digital learner footprints. It has been revealed that a teacher needs to think creatively, effectively facilitate online, offline and mixed interaction with students, implement various forms of assessment, including machine models, as well as transmit values, ethical standards and teach safe behaviour in the digital learning environment. The ability to create digital products and adapt them plays a significant role.

Keywords: instructional design, digital technologies, teacher training, learning process, personalisation.

Постановка проблемы. Стремительное развитие цифровых технологий, увеличение разнообразия провайдеров образовательных услуг, форм донесения контента, появление новых гибридных пространств (платформы взаимного обучения, мейкерспейсы, фаблабы и др.) делают вызов традиционному образовательному процессу и требуют переосмысления профессиональной подготовки преподавателей.

Студенты и школьники XXI в. выросли под влиянием развивающихся технологий и постоянно используют их во всех сферах повседневной жизни. Как показывают исследования, в своей учебной среде они ожидают такой же уровень технологий [1]. Однако традиционная дидактическая концепция не способна в полной мере обеспечить как их ожидания, так и компетенции, зафиксированные в новых образовательных стандартах [2]. Особую остроту сложившейся ситуации придает тот факт, что после пандемии наметились рост уровня доверия, повышение лояльности пользователей и государства к онлайн-обучению, применению EdTech (Educational Technology) [3]. В связи с этим чрезвычайно важным становится изучение возможностей изменения педагогического проектирования с акцентом на использование современных технологий.

Педагогическое проектирование в широком смысле включает педагогический и учебный дизайны, т. е. использование «педагогических подходов для достижения целей обучения» и направленность на оптимизацию деятельности учащегося [4, с. 117]. В образовании наблюдается сдвиг парадигмы в сторону дееспособности, переосмысление ценностных основ и отношения к человеческим ресурсам [5]. Акцент делается на готовности учащихся к саморазвитию, непрерывному обучению, активной субъектности [6]. Личность рассматривается как фактор преобразований, обладающий потенциалом и стремлением к активным действиям, т. е. трансформирующей агентностью (transformative agency) [7, с. 116]. В связи с этим одной из основных задач проектирования современного образовательного пространства является повышение агентной способности учащихся, развитие человеческого потенциала. Однако происходящие социально-экономические трансформации в виду своей комплексности, многомерности, стремительного развития технологий, как утверждает ряд исследователей, затруднительно прогнозировать, «поскольку сложно предусмотреть и то, какой внешний фактор развития личности станет доминирующим» [8, с. 183]. Это имеет особое значение для преподавателей, поскольку их педагогическая практика направлена на подготовку учащихся к неопределенности, стремительным изменениям, турбулентности рынка труда и высокой конкуренции.

Цель исследования – установить специфику современного педагогического проектирования в условиях развития технологий, их влияние на профессиональную подготовку преподавателя.

Методология исследования. Методологическую основу исследования составил тематический контент-анализ публикаций, с помощью которого было проанализировано более 50 полнотекстовых работ по проблемам педагогического дизайна, профессиональной подготовки педагогов, онлайн-обучения, им-

мерсивного обучения, искусственного интеллекта. Эмпирической базой выступили результаты экспертных интервью ($n = 15$). В качестве экспертов были опрошены специалисты, имеющие значительный опыт профессиональной деятельности в сегментах высшего образования, ДПО, образовательного консалтинга из Тюмени, Москвы, Томска, Перми. Выборка экспертов сформирована в соответствии с их профессиональным опытом и множественностью релевантных мнений. Опросы проводились лично в период с октября 2023 г. по февраль 2024 г. на основе полуструктурированных интервью с применением дистанционных технологий. По результатам составлены транскрипты. В процессе анализа интервью автором использованы методы интерпретационного анализа, кластеризации мнений. Проведенный аналитический обзор публикаций и результаты экспертных интервью позволили установить специфику педагогического проектирования под влиянием технологий и выявить необходимый набор профессиональных навыков преподавателей.

Результаты исследования. Обзор отечественной и зарубежной литературы по проблеме показал, что современное педагогическое проектирование строится на четырех основных уровнях: учебной программы (модуля или курса), содержания, учебного процесса и оценивания. Рассмотрим каждый из них.

Широко распространенными и достаточно хорошо изученными моделями педагогического проектирования (дизайна) в зарубежной литературе являются ADDIE (analysis, design, development, implementation, evaluation) и ASSURE (analyse, state, select, utilise, require and evaluate), которая похожа на ADDIE, поскольку нацелена на комплексное описание поэтапной разработки учебной программы. Для сферы формального образования ценность имеет модель ASSURE, поскольку она учитывает государственные стандарты и предусматривает отдельные этапы для выбора, применения технологических решений и медиа материалов. Все шесть этапов данной модели нацелены на постоянное взаимодействие учащихся друг с другом и с обучающей средой, а не на пассивное получение информации [9]. Кроме того, в эту модель хорошо вписывается проблемно-ориентированное обучение, нацеленное на повышение агентной способности обучающихся, способности к самоорганизации, работе в команде, нестандартному решению реальных задач.

Следует отметить, что педагогическое проектирование на этапе разработки учебной программы имеет устойчивые модели в зарубежном педагогическом опыте, в отечественной практике эти модели мало распространены, а учебные программы строятся в основном на разрозненных немасштабированных авторских моделях. Однако наблюдается тенденция создания образовательных программ для взрослых на основе анализа больших данных: *«У нас своя технология проектирования программ <...>, есть специальные продукты анализа больших данных» (сфера проектирования образовательных программ дистанционного образования, г. Томск, эксперт 4).*

На уровне содержания эксперты отмечают необходимость увеличения разнообразия форм донесения образовательного контента: *«Все равно достаточно*

много такой ретроградности у многих коллег даже просто в формате проведения занятий. Тот же онлайн-формат многие не любят, многие в него не верят <...> мы, конечно, в этом проигрываем» (сфера реализации программ ДПО, г. Тюмень, эксперт б). Множественность форматов обучения, например, практические занятия на симуляторах-тренажерах, в виртуальных лабораториях, проектирование и моделирование, проведение виртуальных экскурсий позволяет сделать его максимально приближенным к той реальности, в которой живут современные обучающиеся, создать условия для выбора, сделать обучение захватывающим, интерактивным и персонализированным. Персонализация также проявляется на уровне включения в образовательный процесс людей с ограниченными возможностями посредством применения технологий, например, Skyeng предлагает инклюзивные программы для людей с ограничением слуха (Открытый бесплатный курс для глухих и слабослышащих от Skyeng и Центра внимания (<https://study.skyeng.ru/angliyskiy-dlya-glukhikh/>)).

Актуальными областями педагогического проектирования учебного процесса являются внедрение искусственного интеллекта в учебный процесс и создание иммерсивной среды: «Сейчас видим, что начинается внедрение систем, основанных на генеративном искусственном интеллекте, больших языковых моделей» (сфера проектирования содержания образования, образовательного консалтинга, г. Москва, эксперт 10). Научные источники показывают, что на западе такие технологии являются широко распространенными. Так, в Великобритании 96 % университетов и 79 % колледжей уже предпринимают попытки интегрировать дополненную или виртуальная реальность в учебный процесс и видят положительный вклад виртуальной реальности в образование благодаря интерактивности, адаптивности, повышению мотивации учащихся, ощущению присутствия. Последнее имеет особое значение, поскольку позволяет практиковать сложные задачи на приближенных к реальными ситуациям моделях, что в полной мере может уберечь от серьезных ошибок до достижения обучающимися нужного уровня компетентности [10, 11].

Исследователи также указывают на то, что педагогическое проектирование на этапе учебного процесса включает в себя возможности онлайн-взаимодействия со сверстниками, обсуждения задач в группах во время совместной работы над проектом [12].

Актуализируется необходимость применения разных методов оценивания, например, существует опыт использования систем автоматизированной оценки эссе [13], при выполнении заданий в LMS системе с возможностью оформления его результатов в виде обратной связи обучающимся, самооценки, взаимного оценивания, а также разнообразие форматов – использование портфолио, нетворкинга, проектов: «Проектная деятельность хорошо развита у нас. <...> Задача ставится перед нашими студентами, <...> они, соответственно, ее решают, <...> а компания уже думает: какие-то из этих решений подходят, или, может быть, из этих решений взять самое ценное <...>» (сфера высшего образования, ДПО, г. Пермь, эксперт 14). В ДПО существует опыт разработки и внедрения систем диагностики навыков (Система диагностики профессиональных

компетенций и повышения квалификации «Траектория» (<https://edu-oko.ru/?id=254/>)).

Особую значимость приобретают работы, описывающие навыки преподавателей в рамках новой образовательной парадигмы. Исследователи акцентируют важность креативного профессионального поведения педагога, его развитых коммуникативных компетенций [14, 15], владения различными образовательными технологиями, которые позволяют сделать обучение более персонализированным, например, технологией микрообучения [16], смешанного, перевернутого обучения [17, 18]: *«Активно пытаемся использовать, например, перевернутую форму класса, когда теоретический материал студенты должны изучать самостоятельно с помощью электронных пособий, курсов, а на занятиях с преподавателем уже отрабатываются конкретные навыки»* (сфера высшего образования, ДПО, г. Томск, эксперт 5). Ожидается также, что преподаватели будут не только развивать свою цифровую компетентность и использовать готовые цифровые технологии на своих занятиях, но и участвовать в разработке цифровой среды, которая адаптируется к потребностям учащихся.

Эксперты подчеркивают, что возникает потребность в наставничестве: *«Система наставничества как инструмент такого неформального образования должна развиваться»* (сфера ДПО, г. Тюмень, эксперт 3), коучинге: *«Тренинговые форматы, которые в корпоративном секторе появляются и развиваются, перенимаются педагогами университетов <...> это освежает атмосферу, которая в университетах существует»* (сфера проектирования содержания образования, образовательного консалтинга г. Москва, эксперт 10), а также умения быстро и качественно давать обратную связь учащимся. В связи с этим преподавателям нужно не только следовать подходам в обучении, ориентированным на учащихся, но и эффективно уметь сочетать их с фасилитацией.

Актуализируется важность транслирования преподавателями морально-нравственных качеств, системы ценностей, этических норм в инновационной образовательной среде [19], а также грамотного поведения в киберпространстве [20]: *«Эти ложные обещания, которые дают, грубо говоря, инфоцыгане, – эти потом ожидания люди транслируют на университеты в том числе»* (сфера высшего образования, ДПО, г. Пермь, эксперт 14).

Заключение. Таким образом, современный учебный процесс претерпевает ряд серьезных изменений, значительная доля которых происходит из-за стремительного роста цифровых технологий. Результаты исследования показали, что такие изменения требуют переосмысления педагогического проектирования на всех этапах: от разработки учебной программы до оценивания. Автор отмечает, что специфика современного педагогического проектирования заключается в персонализации учебного процесса, учете индивидуальных потребностей обучающихся, их агентности, практико-ориентированности, датацентричности, что предъявляет особые требования к подготовке преподавателей. В частности, преподавателям нужно владеть мягкими навыками, такими как креативное мышление, умение выстраивать коммуникацию, эффективно взаимодействовать с уча-

щимися как при личном общении, так и в дистанционном формате, быть уверенными пользователями существующих образовательных технологий и активно внедрять их в свою педагогическую практику. Кроме того, в современной образовательной среде преподавателям нужно уметь создавать свои цифровые продукты и адаптировать их, транслировать системы ценностей и этические нормы, учить безопасному поведению в киберпространстве. Автор подчеркивает, что педагогическое проектирование также предполагает смену ролей преподавателя (автор контента, куратор курса, тьютор, наставник) и использование разных форм оценивания, в том числе на основе автоматизированных моделей.

Результаты данного исследования имеют особую значимость для педагогов-практиков, методистов и проектировщиков образовательных программ. Они позволяют сформировать представление о специфике современного педагогического проектирования, трендах трансформирования системы образования, что важно для прикладного обеспечения учебного процесса, работы управленческих решений, инструментов регулирования и сопровождения обучения на протяжении всей жизни. Перспективы дальнейших исследований лежат в областях изучения цифровых образовательных пространств, EdTech-сегмента, моделирования учебных программ и курсов, создания экосистемы непрерывного обучения в национальном контексте.

Благодарности. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-78-10085, <https://rscf.ru/project/23-78-10085/>.

Литература

1. Engeness I. *Developing teachers' digital identity: towards the pedagogic design principles of digital environments to enhance students' learning in the 21st century* / I. Engeness // *European Journal of Teacher Education*. – 2021. – Vol. 44. – Is. 1. – P. 96–114. – DOI: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.184912>.

2. Казакова Е.И. *Цифровая трансформация педагогического образования* / Е.И. Казакова // *Ярославский педагогический вестник*. – 2020. – № 1 (112). – С. 8–14. – DOI: <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2020-1-112-8-14>.

3. *Оценен уровень потребительской лояльности на российском EdTech-рынке*. – URL: <https://skillbox.ru/media/edtech/otsenyen-uroven-potrebitelskoy-loyalnosti-na-rossiyskom-edtech-rynke>.

4. Другова Е.А. *Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений* / Е.А. Другова, И.И. Журавлева, У.С. Захарова и др. // *Вопросы образования*. – 2022. – № 4. – С. 107–153. – DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-107-153>.

5. Асмолов А.Г. *Генерирование возможностей: от человеческого капитала – к человеческому потенциалу* / А.Г. Асмолов, М.С. Гусельцева // *Образовательная политика*. – 2019. – № 4 (80). – С. 6–17. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/generirovanie-vozmozhnostey-ot-chelovecheskogo-kapitala-k-chelovecheskomu-potentsialu/viewer>.

6. *Педагогический дизайн: российская и зарубежная исследовательская повестка* / Е.А. Ефимова, Ю.Н. Корешникова, М.А. Давлатова; науч. ред. Е.В. Чернобай. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022. – 44 с. – URL: <https://ioe.hse.ru/pubs/share/direct/593673038.pdf>.

7. Сорокин П.С. Образование как источник действия, совершенствующего структуры: теоретические подходы и практические задачи / П.С. Сорокин, И.Д. Фрумин // *Вопросы образования*. – 2022. – № 1. – С. 116–137. – DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-1-116-13730>.
8. Уткин А.В. Экосистемный подход в образовании: от метафоры к методологии и практике / А.В. Уткин, К.В. Шевченко // *Вестник Череповецкого государственного университета*. – 2022. – № 2 (107). – С. 175–189. – DOI: <http://doi.org/10.23859/1994-0637-2022-2-107-1425>.
9. Sundayana R. Using ASSURE learning design to develop students' mathematical communication ability / R. Sundayana, T. Herman, J. Dahlan et al. // *World Transactions on Engineering and Technology Education*. – 2017. – Vol. 15. – Is. 3. – P. 245–249. – URL: https://www.researchgate.net/publication/321018793_Using_ASSURE_learning_design_to_develop_students'_mathematical_communication_ability.
10. Immersive virtual reality (IVR) in higher education: Development and implementation / P. Hodgson, V.W.Y. Lee, J.C.S. Chan et al. // *Augmented reality and virtual reality* / ed. by M. Dieck, T. Jung. – N.Y.: Springer, 2019. – P. 161–173. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-06246-0_12.
11. Hamilton D. Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design / D. Hamilton, J. McKechnie, E. Edgerton et al. // *Journal of Computers in Education*. – 2021. – Vol. 8. – Is. 1. – P. 1–32. – DOI: <https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2>.
12. Blau I. How does the pedagogical design of a technology-enhanced collaborative academic course promote digital literacies, self-regulation, and perceived learning of students? / I. Blau, T. Shamir-Inbal, O. Avdiel // *The Internet and Higher Education*. – 2020. – Vol. 45. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100722>.
13. Gardner J. Artificial intelligence in educational assessment: “Breakthrough? Or buncome and ballyhoo?” / J. Gardner, M. O’Leary, L. Yuan // *Journal of Computer Assisted Learning*. – 2021. – DOI: <https://doi.org/10.1111/jcal.12577>.
14. Санупро И.Н. Содействие творческому профессиональному поведению будущих педагогов: роль социального капитала, мотивации и самооффективности / И.Н. Санупро, Т. Махфуд, А.И. Сарп и др. // *Интеграция образования*. – 2023. – Т. 27. – № 3. – С. 390–402. – DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.112.027.202303.390-402>.
15. Наговицын Р.С. Формирование коммуникативных компетенций у будущего педагога в студенческом научном обществе / Р.С. Наговицын, И.А. Голубева // *Интеграция образования*. – 2019. – Т. 23. – № 1. – С. 66–84. – DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.094.023.201901.066-084>.
16. Захарова Е.А. Использование технологии микрообучения в практике подготовки будущих учителей / Е.А. Захарова // *Наука и школа*. – 2022. – № 3. – С. 112–120. – DOI: <https://doi.org/10.31862/1819-463X-2022-3-112-120>.
17. Круподерова Е.П. Подготовка будущих учителей к организации обучения в цифровой образовательной среде / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2022. – № 74-1. – С. 136–139. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-buduschih-uchiteley-k-organizatsii-obucheniya-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede/viewer>.
18. Мычко Е.И. Педагогический дизайн в профессиональной подготовке студентов - будущих педагогов / Е.И. Мычко, Д.М. Зенкова // *Перспективы науки*. – 2020. – № 6 (129). – С. 177–179. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?edn=swlqox>.
19. Потанина Л.Т. Готовность учителя к развитию нравственных представлений учащихся в инновационной образовательной среде / Л.Т. Потанина, Ю.В. Койнова-Цельнер, Т.В. Скларова // *Интеграция образования*. – 2020. – Т. 24. – № 4. – С. 608–621. – DOI: <https://doi.org/10.15507/1991-9468.101.024.202004.608-621>.

20. Троицкая О.Н. Подготовка будущих учителей математики и информатики к обучению школьников основам кибербезопасности / О.Н. Троицкая, Е.Д. Вохтомина // Информатика и образование. – 2019. – № 8 (307). – С. 24–31. – DOI: <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-8-24-31>.

УДК 378

А.Р. Уланова, студент,
А.С. Лытаев, студент,
Г.З. Хабибуллина, кандидат педагогических наук, доцент,
Е.Ю. Фадеева, старший преподаватель,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: РАЗРАБОТКА ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМЫ ДЛЯ УЧИТЕЛЕЙ ФИЗИКИ

Аннотация. Проблема исследования. В условиях стремительного развития современного образования, постоянного изменения требований к учебному процессу и применению инновационных технологий, поэтому эффективность подготовки учителей становится ключевым вопросом. В данном исследовании актуальной становится задача разработки инновационной онлайн-платформы, специально адаптированной для учителей физики, с целью оптимизации и улучшения процесса подготовки к занятиям. Такая платформа позволит учителям эффективнее использовать свои ресурсы, уменьшить временные затраты на подготовку уроков и обогатить учебный процесс современными образовательными инструментами. На основе результатов анализа предполагается разработать концепцию и функционал онлайн-платформы, который бы удовлетворял потребности учителей и обеспечивал удобство в работе с материалами. **Целью исследования** является разработка и оценка эффективности онлайн-платформы для учителей физики, направленной на оптимизацию рабочего процесса при подготовке к урокам. При разработке особое внимание уделяется соответствию функционала платформы потребностям и требованиям учителей физики, их возможностям в контексте дидактических и методических задач, а также релевантности содержимого используемой учебной базы и функциональному поиску. **Методы исследования**, применяемые в данной работе, включают в себя следующие подходы: эмпирический, статистический и комбинированный анализ данных, полученных в результате экспериментов. **Выводы и рекомендации.** В контексте стремительного развития образовательных технологий и постоянной необходимости оптимизации учебного процесса, анализ результатов исследования и обратной связи от учителей физики после использования онлайн-платформы подтверждает ее значительный потенциал в современной педагогической практике. Результаты исследования подтверждают гипотезу о положительном влиянии онлайн-платформы на эффективность работы учителей физики. Они указывают на необходимость дальнейшего развития и совершенствования подобных образовательных инструментов для улучшения качества образования и оптимизации учебного процесса. Необходимо активно внедрять новые технологии и методы обучения, а также расширять ассортимент предоставляемых материалов, учитывая специфику образовательных потребностей учителей физики. Также важно проводить регулярное обучение и поддержку пользователей платформы для максимального эффекта от ее использования.

Ключевые слова: онлайн-платформа, учителя физики, образовательный процесс, педагогический эксперимент, структурирование материалов, обучающиеся, современные технологии, интерактивное обучение.

A.R. Ulanova, Student,
A.S. Lytaev, Student,
G.Z. Khabibullina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
E.Yu. Fadeeva, Senior Lecturer,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia

INNOVATIVE APPROACHES TO ORGANIZING EDUCATIONAL ACTIVITIES: DEVELOPMENT OF AN ONLINE PLATFORM FOR PHYSICS TEACHERS

Abstract. The problem of research. In the context of the rapid development of modern education, constant changes in the requirements for the educational process and the use of information technology, therefore, the effectiveness of teacher training becomes a key issue. In this study, the task of developing an innovative online platform specially adapted for physics teachers in order to optimize and improve the preparation process for classes becomes urgent. Such a platform will allow teachers to use their resources more effectively, reduce the time spent on lesson preparation and enrich the learning process with modern educational tools. Based on the results of the analysis, it is planned to develop the concept and functionality of an online platform that would meet the needs of teachers and provide convenience in working with materials. **The aim of the study** is to develop and evaluate the effectiveness of an online platform for physics teachers aimed at optimizing the workflow in preparing for lessons. During the development, special attention is paid to the compliance of the platform's functionality with the needs and requirements of physics teachers, their capabilities in the context of didactic and methodological tasks, as well as the relevance of the content of the educational base used and functional search. **The research methods** used in this work include the following approaches: empirical, statistical and combined analysis of data obtained as a result of experiments. **Conclusions and recommendations.** In the context of the rapid development of educational technologies and the constant need to optimize the educational process, the analysis of research results and feedback from physics teachers after using the online platform confirms its significant potential in modern pedagogical practice. The results of the study confirm the hypothesis about the positive impact of the online platform on the effectiveness of physics teachers. They point to the need for further development and improvement of such educational tools to improve the quality of education and optimize the educational process. It is necessary to actively introduce new technologies and teaching methods, as well as expand the range of materials provided, considering the specifics of the educational needs of physics teachers. It is also important to conduct regular training and support for users of the platform to maximize the effect of its use.

Keywords: online platform, physics teachers, educational process, pedagogical experiment, structuring of materials, students, modern technologies, interactive learning.

Введение. С самого начала своего существования образовательные технологии претерпевали значительные изменения. Изначально применялись проекторы и аудиозаписи для улучшения учебного процесса, но в новом мире мы сталкиваемся с высоким уровнем технологической интеграции. Начиная с использования компьютеров в образовательной программе, которые в свою очередь заменяли учебники, все больше стремлений перейти к интерактивным методам и технологиям.

На повышение эффективности образования непосредственно влияет развитие инновационных процессов. Под термином «инновация» понимаются

не только новые идеи, но и методы, проекты, которые активно внедряются в традиционную систему.

Инновации в образовательной сфере охватывают внедрение новых целей, содержания обучения, применение организационно-педагогических технологий, определяющих взаимодействие между педагогом и учащимися, а также новых форм организации занятий и методов оценки образовательных ресурсов.

В данной работе создание онлайн-платформы предназначено для предоставления дополнительного и вспомогательного учебного материала учителям. Основной целью платформы является обеспечение возможности самостоятельного поиска информации педагогами, что способствует повышению продуктивности при подготовке к урокам, а также саморазвитие и получение дополнительных творческих навыков.

При исследовании существующих платформ в сети Интернет и анализе функционала действующих систем был сформирован ряд задач для дальнейшей работы и достижения цели для работы педагогов-физиков. Были поставлены следующие задачи:

- 1) проведение анализа существующих онлайн-платформ для учителей физики;
- 2) разработка концепции и функционала онлайн-платформы с учетом выявленных потребностей и требований учителей;
- 3) создание структуры и систематизация образовательных материалов на платформе;
- 4) проведение педагогического эксперимента для оценки эффективности использования сайта в работе учителей;
- 5) анализ полученных данных, выявление изменений практически и статистически, подведение итогов.

Была сформулирована гипотеза о том, что использование онлайн-платформы для сбора и систематизации образовательных материалов сократит время при подготовке к урокам учителей физики. Предполагается, что доступность и удобство такого ресурса позволят учителям более эффективно организовывать учебный процесс, быстрее находить необходимые материалы для подготовки и проведения уроков, а также сэкономят их время, ранее затрачиваемое на поиск и адаптацию учебных ресурсов.

Для подтверждения гипотезы была осуществлена теоретическая часть работы. Первый этап заключался в сборе информации об интернет-ресурсах и помощниках учителей.

В процессе анализа было выявлено, что многие из этих ресурсов предлагают качественный и интересный образовательный материал, но, к сожалению, вся информация была представлена на разных сайтах, что вызывало затруднения при переходе с сайта на сайт.

Следующим важным шагом был поиск учителей физики, которые смогли бы принять участие в исследовании. С помощью сети Интернет, социальных сетей и педагогических форумов была собрана информация об исследуемых, которые заинтересовались данной работой.

Одним из ключевых этапов являлось проведение опроса, цель которого заключалась в выявлении потребностей и предпочтений педагогов в использовании онлайн-платформ. Были заданы вопросы о том, какие типы материалов и функционала они ожидают увидеть, как часто используют данные веб-ресурсы, а самое главное – какие трудности и проблемы возникают у них при работе с существующими ресурсами. Весь спектр этих вопросов сформировал базу данных для исследования и практической части работы.

Анализ результатов опроса показал, что большинство учителей физики выражают заинтересованность в специализированной усовершенствованной онлайн-платформе, которая объединяет в себе широкое разнообразие образовательных программ, материалов и инструментов для интерактивного метода обучения. С учетом предпочтений и потребностей учителей была разработана концепция сайта в соответствии с их ожиданиями и запросами.

В период проведения опроса, в котором приняли участие 20 человек, была собрана ценная информация о потребностях и предпочтениях учителей физики в использовании онлайн-ресурсов для подготовки к урокам. Для оценки результата опроса было проанализировано соотношение ответов и выделены основные тенденции.

Профиль участников опроса отражает разнообразный состав: молодые педагоги составили 40 % от общего числа участников, что указывает на интерес нового поколения к современным образовательным технологиям. Отмечается, что 75 % участников не имели опыта использования подобных ресурсов, что подчеркивает актуальность изучаемой темы и необходимость предоставления подходящих образовательных инструментов.

Потребность в разнообразных материалах – большинство участников выразили заинтересованность в доступе к разнообразным образовательным материалам: учебникам (55 %), статьям и научным публикациям (65 %), онлайн-курсам и образовательным платформам (80 %), лабораторным работам и практикумам (45 %), видеоурокам и видеокolleкциям (70 %).

Пожелания по содержанию онлайн-платформы – ответы на вопрос о предпочтениях включают в себя запросы о видеоуроках, материалах для уроков, интересных методах и приемах обучения, доступности материалов и подходящих материалах для определенного возраста учащихся.

Дополнительная поддержка для успешного преподавания – учитывая ответы на вопрос о дополнительной поддержке или материалах для успешного преподавания, можно отметить, что более 70 % участников выразили заинтересованность в дополнительных методических материалах и интерактивных учебных ресурсах. Также значительное число респондентов выразили желание получить практические задания и лабораторные работы (65 %) и возможность прохождения онлайн-курсов повышения квалификации (40 %).

Исходя из результатов опроса, видно, что среди учителей физики существует высокий спрос на разнообразные онлайн-ресурсы для подготовки к урокам. Это свидетельствует о необходимости разработки и использования подоб-

ных платформ в образовательном процессе. Особенно выделяется интерес к онлайн-курсам и образовательным платформам, что указывает на значимость их роли в повышении эффективности обучения.

Эти этапы исследования были решающими для определения потребностей учителей и разработки онлайн-платформы, которая могла бы эффективно поддерживать их в учебном процессе.

Практическая часть. В рамках исследования приступила к первому этапу, который включал объединение участников в две группы по десять человек в каждой. Группа А (экспериментальная) и группа Б (контрольная). Далее проведен личный эксперимент с каждым участником для оценки эффективности взаимодействия с разработанным сайтом.

Первый этап исследования начался с постановки цели оптимизации процесса подготовки учителей к ОГЭ. В рамках этого этапа каждому учителю было дано задание найти и подготовить необходимый объем информации для проведения уроков по подготовке к экзамену. Для оценки эффективности этого процесса было проведено фиксирование времени, затраченного каждым учителем на поиск и подготовку материалов. Время, затраченное на поиск информации, было записано и внесено в таблицу для последующего анализа результатов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты первого этапа эксперимента по поиску информации для уроков

Группы	Время, затраченное каждым участником из каждой группы (в минутах)										Среднее значение
Группа А	3	4	5,5	4,5	7	9	6	7,5	8	5	6,1
Группа Б	5,5	6	4,5	9	7	10	5	6	7	4,5	6,3

После первого этапа исследования было проведено время, затраченное учителями на поиск информации для подготовки к ОГЭ, используя традиционные методы. В группе А среднее время поиска составило 6,1 мин, а в группе Б – 6,3 мину. Эти результаты показывают, что на данном этапе нет значимой разницы во времени, затраченном на поиск информации, между двумя группами.

На рисунке 1 представлены временные соотношения всех участников группы А (экспериментальной) от суммарного затраченного времени при поиске информации.



Рис. 1. Соотношение затраченного времени участников группы А

На рисунке 2 представлены временные соотношения всех участников группы Б (контрольной) от суммарного затраченного времени при поиске информации.



Рис. 2. Соотношение затраченного времени участников группы Б

Сравнительный анализ затраченного двумя группами времени на поиск информации представлен на рис. 3.

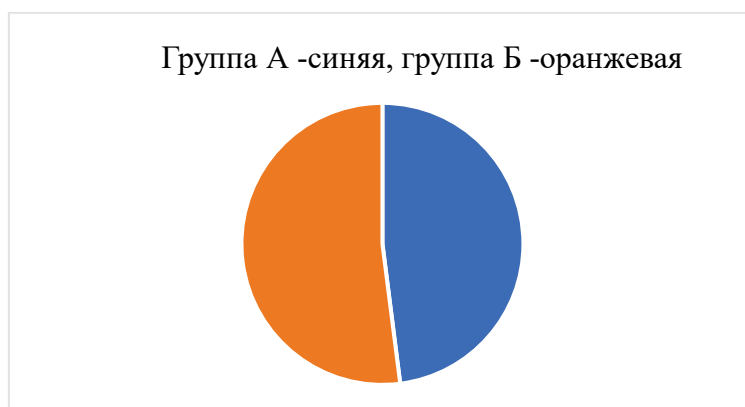


Рис. 3. Сравнительный анализ двух групп затраченного времени на поиск информации

На основе данных рисунков можно сделать предположение, что при текущем уровне подготовки и опыте учителей обе группы начали эксперимент с примерно одинаковыми исходными условиями. Это позволит в дальнейшем более точно оценить влияние введения онлайн-платформы для подготовки к урокам.

После завершения первого этапа эксперимента мы перешли ко второму этапу. Группе А был предоставлен доступ к новой онлайн-платформе, в то время как группа Б продолжала использовать традиционные методы подготовки уроков. Задачей участников групп А и Б было найти видеоматериалы с экспериментами для использования на уроке физики по разделу «Оптика». Результаты второго этапа эксперимента представлены в табл. 2.

После анализа данных была построена диаграмма, на которой отображается, что время группы А (экспериментальной) во много раз меньше, чем у группы Б (контрольной) (рис. 4).

**Результаты второго этапа эксперимента
по поиску информации для уроков**

Группы	Время, затраченное каждым участником из каждой группы (в минутах)										Среднее значение
	Группа А	0,5	1	0,6	1,3	1,5	1,2	1,03	1,08	1,36	
Группа Б	4,5	3,3	2,5	5	7	4	4,5	5,5	3	3	4,23



Рис. 4. Результаты практической части эксперимента

Среднее время, затраченное участниками группы А на поиск видеоматериалов с экспериментами для уроков физики, составляет приблизительно 1,017 мин, тогда как участники группы Б тратят в среднем 4,23 мин на аналогичную задачу.

Разница во времени, затраченном на поиск материалов, может указывать на потенциальное преимущество использования онлайн-платформы участниками группы А. Участники группы А, получив доступ к разнообразным образовательным ресурсам на платформе, могли более эффективно находить необходимые видеоматериалы для подготовки уроков.

Делая вывод после анализа статистики, можно сказать, что полученное значение t -статистики сильно отрицательное, что указывает на значительное различие между средними значениями времени поиска информации в группах А и Б. Группа А, которая имела доступ к онлайн-платформе, значительно сократила время поиска информации по сравнению с группой Б, которая использовала традиционные методы.

После завершения второго этапа эксперимента, следующим логическим шагом было получение обратной связи от учителей, которые использовали онлайн-платформу в подготовке к занятиям. Для этого была проведена анкета, целью которой было собрать оценку удобства, полезности и эффективности предоставленных материалов и ресурсов.

Учителям из группы А (экспериментальной), которым был предоставлен доступ к онлайн-платформе, были предложены вопросы, касающиеся их впечатлений от использования сайта, оценки качества предоставленных материалов, а также ожиданий и пожеланий относительно улучшений или дополнений к контенту.

На основе полученных данных от учителей, использующих онлайн-платформу, можно сделать вывод, что сайт оказался полезным и эффективным инструментом в подготовке к занятиям по физике. Большинство участников анкетирования отметили удобство использования платформы, высокое качество предоставленных материалов и их полезность в повышении качества образовательного процесса (рис. 5, 6 и 7).

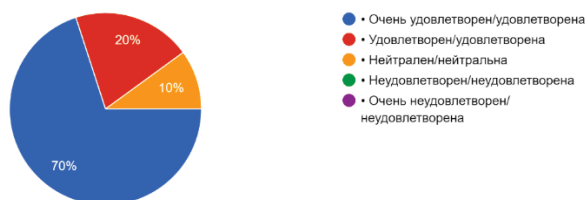


Рис. 5. Результаты общего впечатление от использования нашего сайта для подготовки к урокам физики

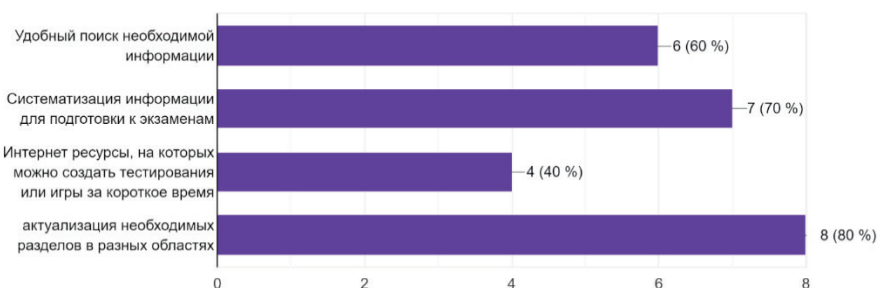


Рис. 6. Результаты вопроса о функционале и возможностях сайта



Рис. 7. Результат вопроса о том, что использование сайта сократило время подготовки к урокам физики

Заключение. Таким образом, обратная связь от учителей подтвердила высокую эффективность и удобство использования нашей онлайн-платформы в процессе подготовки к урокам физики. Благодаря высокой оценке пользователей и их готовности рекомендовать платформу коллегам, можно сделать вывод о значимости и полезности предоставленного инструмента для образовательной практики.

В ходе нашего исследования удалось добиться значимых результатов, подтверждающих эффективность использования онлайн-платформы для подготовки учителей к урокам физики. Цель исследования была достигнута полностью, и это подтверждается выполнением всех поставленных задач, включая проведение экспериментов и анализ полученных данных.

Полученные выводы подтверждают гипотезу о положительном влиянии онлайн-платформы на эффективность работы учителей. Эти результаты имеют важное практическое значение и могут быть использованы для улучшения образовательного процесса и развития образовательных технологий в будущем.

Литература

1. Диков А.В. Эволюция интернета от начала до наших дней и далее / А.В. Диков // Школьные технологии. – 2019. – № 2.
2. Козлов Д.В. Применение онлайн-платформ для повышения эффективности учителя / Д.В. Козлов // Информационные технологии в образовании. – 2021. – № 71-4.
3. Кочетков В.М. Введение в информационные технологии в образовании / В.М. Кочетков, Н.А. Юдин.
4. Минин А.Я. Информационные технологии в образовании: учебное пособие / А.Я. Минин. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2016. – 148 с. – URL: <http://www.iprbookshop.ru/72493.html/> (дата обращения: 17.02.2024).

УДК 373

**Л.Т. Фатхуллина, студент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
учитель начальных классов,
МБОУ «Многопрофильный лицей № 187» Советского района г. Казани,
г. Казань, Россия**

ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

Аннотация. Догматизм, иными словами, логическое мышление определяет собой тип мыслительного процесса, основанный на применении логических структур и уже установленных концепций. Поэтому можно сказать, что одной из важнейших и ключевых задач, которые стоят перед педагогами начальной школы, является формирование и развитие самостоятельного логического мышления у младших школьников. Это позволяет им выявлять и строить логические выводы, представлять доказательства, формулировать логически последовательные утверждения, обосновывать свои рассуждения и в конечном итоге самостоятельно усваивать знания. Математика в значительной степени способствует достижению этой цели. Развитие логического мышления у детей младшего школьного возраста на уроках математики – это важный аспект обучения, который поможет им не только успешно осваивать математические концепции, но и развивать критическое мышление, аналитические способности и умение принимать обоснованные решения. Особое внимание формированию и развитию логического мышления у учеников начальной школы уделял известный русский педагог В.А. Сухомлинский. Его методика заключается в изучении и анализе процессов, которые помогают детям решать логические задачи, и путем экспериментов выявляются особенности детского мышления. О своей работе в этом направлении он писал в книге «Я посвящаю свое сердце детям». В.А. Сухомлинский отмечал, что развитие логического мышления в начальной школе играет ключевую роль в формировании у учеников навыков анализа, решения проблем и критического мышления, что в дальнейшем будет способствовать успешному усвоению знаний и развитию их личности. В ходе исследования нами было найдено немало научных работ, посвященных данной теме. Это подчеркивает значимость нашего исследования. Исходя из вышеуказанного, целью работы является: выявить и подчеркнуть особенности глубокого развития логического мышления у учеников начальной школы на уро-

ках математики. Методы, использованные в работе, включали в себя теоретический анализ психологической и педагогической литературы по теме работы, а также проведение эмпирических исследований с использованием метода анкетирования. В результате анализа научной литературы по данной проблематике были сделаны выводы и сформулированы рекомендации. С учетом полученных данных можно отметить, что создание педагогами специальных условий способствует развитию догматизма у младших школьников. Таким образом, педагоги могут оказывать значительное, широкое влияние на педагогический процесс и содействовать формированию правильных целесообразных условий для развития логического мышления у учеников.

Ключевые слова: логическое мышление, отношение к учебному процессу, учебный процесс, математика, младшие школьники.

**L.T. Fatkhullina, Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Primary School Teacher,
MBEI "Multidisciplinary Lyceum No. 187" of the Sovetsky district of Kazan,
Kazan, Russia**

THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF LOGICAL THINKING OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE IN MATHEMATICS LESSONS

Abstract. Dogmatism, in other words, logical thinking defines a type of thought process based on the application of logical structures and already established concepts. Therefore, we can say that one of the most important and key tasks facing primary school teachers is the formation and development of independent logical thinking in younger schoolchildren. This allows them to identify and draw logical conclusions, present evidence, formulate logically consistent statements, draw conclusions, justify their reasoning and, ultimately, be able to independently assimilate knowledge. Mathematics contributes greatly to achieving this goal. Developing logical thinking in elementary school children in math classes is an important aspect of learning that will help them not only successfully master mathematical concepts, but also develop critical thinking, analytical skills, and the ability to make informed decisions. The famous Russian teacher V.A. Sukhomlinsky paid special attention to the development and formation of logical thinking of elementary school students. His technique consists of studying and analyzing the processes that help children solve logical problems, and through experiments, the features of children's thinking are revealed. He described his work in this direction in the book "I Dedicate My Heart to Children". V.A. Sukhomlinsky noted that the development of logical thinking in elementary school plays a key role in developing students' skills in analysis, problem solving and critical thinking, which will further contribute to the successful acquisition of knowledge and personal development. In the course of my work, I found little scientific work presented on the study of such a topic. This fact underlines the significance of my work. Based on the above, the purpose of the work is to identify and emphasize the features of the deep development of logical thinking of primary school students in mathematics lessons. The methods used in the work included a theoretical analysis of psychological and pedagogical literature on the issue of work, as well as empirical research using the survey method. As a result of the analysis of scientific literature on this issue, conclusions were drawn and recommendations were formulated. Taking into account the data obtained, it can be noted that the creation of special conditions by teachers contributes to the development of dogmatism in younger schoolchildren. Thus, teachers have, and they have, a significant and broad influence on the educational pedagogical process and, accordingly, they can, in turn, contribute to the formation of the right appropriate conditions for the development of logical thinking in students.

Keywords: logical thinking, attitude to the educational process, educational process, mathematics, primary schoolchildren.

Введение. Развитие логического мышления у младших школьников на уроках математики – это увлекательный и важный процесс, который способствует их когнитивному развитию [1, с. 409]. Также это ключевой аспект обучения, который способствует формированию у них умения анализировать информацию, выявлять закономерности, искать решения и делать выводы. Можно выделить несколько методов, которые помогут вам в процессе формирования и развития логического мышления [4]:

1. Задачи, направленные на развитие логики и умения рассуждать. Ставьте перед детьми соответствующие задачи, требующие логического мышления и последовательного рассуждения. Например, задачи на логические операции или логические головоломки.

2. Работа с формулами и шаблонами. Объясняйте детям математические концепции через шаблоны и формулы. Это поможет им увидеть логическую связь между различными математическими идеями.

3. Анализ и обоснование. Поощряйте детей анализировать свои решения математических задач, объяснять свои шаги и обосновывать свои выводы. Это способствует развитию логического мышления.

4. Применение математики в повседневной жизни. Показывайте детям, как математика применяется в реальной жизни. Это поможет им увидеть логику и практическую пользу изучаемых ими математических концепций.

5. Интерактивные методики. Можно использовать интерактивные современные методики обучения, такие как образовательные игры, онлайн-платформы или приложения, чтобы сделать процесс обучения более интересным и увлекательным [3, с. 175].

Таким образом, развитие логического мышления у младших школьников на уроках математики играет важную роль в их образовании. При помощи разнообразных методик, задач и практических примеров дети могут развивать свои аналитические способности, умение рассуждать и принимать обоснованные решения.

Теоретический анализ литературы. Важность развития логического мышления у учеников всегда была одним из ключевых аспектов образования. В.А. Сухомлинский, выдающийся педагог и писатель, уделял особое внимание этому вопросу в своих трудах [2, с. 10]. Он считал, что развитие логического мышления у детей способствует не только формированию у них устойчивых знаний, но и развитию критического мышления и способности анализировать информацию. Он подчеркивал, что логическое мышление необходимо учить с раннего возраста, поскольку оно является основой для успешного обучения и саморазвития. В своих методиках он акцентировал внимание на игровых формах обучения, которые способствуют развитию логики и аналитических способностей учеников. Используя интерактивные задания и задачи, Сухомлинский помогал детям учиться мыслить логически, делать выводы и находить нестандартные решения [2, с. 7]. Логическое мышление, согласно Сухомлинскому, является основой для успешной адаптации в современном мире, где важно умение анализировать информацию, принимать обоснованные решения и решать проблемы. Поэтому развитие этого навыка у детей и подростков имеет большое значение для

их будущего успеха и самореализации. Все это подчеркивает важность работы над логическим мышлением в образовательной среде и необходимость постоянного совершенствования этого аспекта обучения.

Цель исследования. При обсуждении значимости мышления в образовательном процессе возникает вопрос: возможно ли развить логику и мышление с самого детства? В связи с этим целью нашей работы будет изучение специфики формирования догматизма у младших школьников в контексте уроков математики.

Результаты работы. Формирование и развитие логического мышления у младших школьников на уроках математики представляет собой сложный и многогранный процесс, который требует и комплексного, и индивидуального подхода со стороны педагогов и системы образования. Тщательный выбор методик, поддержка инноваций и постоянное развитие образовательной практики имеют решающее значение для успешного формирования логического мышления у детей.

Литература

1. Гусев Д.А. Популярная логика и занимательные задачи: учебное пособие / Д.А. Гусев. – М.: Прометей, 2020. – 406 с.
2. Кошкина И.В. Идеи В.А. Сухомлинского в современном процессе обучения младших школьников / И.В. Кошкина // Начальная школа. – 2012. – № 2. – С. 7–10.
3. Левитов Н.Д. Психологические особенности младших школьников / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 2012. – 175 с.
4. Понятие о мышлении. Логические формы мышления и мыслительные операции. Условия развития мышления в учебном процессе. – URL: https://studopedia.su/15_83036_ponyatie-o-mishlenii-logicheskie-formi-mishleniya-i-mislitelnie-operatsii-usloviya-razvitiya-mishleniya-v-uchebnom-protseesse.html/ (дата обращения: 28.03.2024).
5. Harman G. *Logic and Reasoning* / G. Harman // *Synthese*. – 2016. – Vol. 60. – P. 107–127.
6. Newton-Smith W.H. *Logic: An Introductory Course* / W.H. Newton-Smith. – London: Routledge, 1985. – 232 p.

УДК 159.9.07

*Л.Р. Фахрутдинова, доктор психологических наук, доцент,
Т.Н. Сабиров, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК ПЕРЕЖИВАНИЙ И ТРЕВОЖНОСТИ В СЕМЕЙНЫХ ОТНОШЕНИЯХ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В связи с современным кризисом института семьи и обозначенной нашей страной направленностью на восстановление и развитие семейных ценностей и традиций, наше исследование семейных отношений супружеских пар студентов представляется актуальным. Изучение характеристик переживания позволяет понять развивающий потенциал семейных отношений для супругов. Семейная тревога отражает общий уровень дифференцированности семьи, уровень слияния в супружеских отношениях. **Цель исследования:** изу-

чить особенности корреляционных связей характеристик семейной тревожности и телесных, эмоциональных и когнитивных характеристик переживаний супругов. Исследования показали нарушенный, травматичный характер супружеских отношений, высокий уровень семейной тревожности. Полученные результаты показали нарушения в процессах саморазвития личности супругов в процессе переживания впечатления супружеских отношений, «токсичный» характер супружеских отношений. Исследования выявили отсутствие корреляционных взаимосвязей между показателями семейной тревожности и переживания супружеских отношений, что подтверждает наличие глобальных нарушений в супружеских отношениях респондентов. Характеристики переживания супружеских отношений отразили «замороженный» характер переживаний, включение психологической защиты.

Ключевые слова: переживание, личность, тревожность, супружеские отношения, эго-объекты.

*L.R. Fakhrutdinova, Doctor of Psychology, Associate Professor,
T.N. Sabirov, aspirant,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE CHARACTERISTICS OF EXPERIENCES AND ANXIETY IN THE FAMILY RELATIONSHIPS OF STUDENTS

Abstract. *In connection with the modern crisis of the family institution and our country's focus on the restoration and development of family values and traditions, our study of family relationships of married couples seems relevant. Studying the characteristics of the experiencing allows us to understand the developmental potential of family relationships for spouses. Family anxiety reflects the general level of differentiation of the family, the level of fusion in marital relationships. **Purpose of the study:** to study the features of correlations between the characteristics of family anxiety and the physical, emotional and cognitive characteristics of the experiencing of spouses. Studies have shown the disturbed, traumatic nature of marital relationships, and a high level of family anxiety. The results obtained showed violations in the processes of self-development of the personality of the spouses in the process of experiencing the impression of marital relations, the "toxic" nature of marital relations. Research has revealed the absence of correlations between indicators of family anxiety and the experiencing of marital relationships, which confirms the presence of global disturbances in the marital relationships of respondents. The characteristics of the experiencing of marital relations reflected the "frozen" nature of the experience and the inclusion of psychological defense.*

Keywords: *the experiencing, personality, anxiety, marital relationships, ego-objects.*

Введение. В связи с современным кризисом института семьи и обозначенной нашей страной направленностью на восстановление и развитие семейных ценностей и традиций, наше исследование семейных отношений супружеских пар представляется актуальным. Мы опирались на идеи системной семейной психотерапии (М. Боуэн, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и др.) [1, 2]. Представления о супружеских отношениях Г. Дикса позволяет определить такие характеристики семейной тревожности как вина, тревога, нервно-психическое напряжение как результат взаимодействия осознаваемых и вытесненных Эго-объектов [3]. Данное взаимодействие приводит к ощущению неопределенной тревоги, чувства вины и напряжения, которое часто проявляется в процессе психологического консультирования. По Г. Диксу, это связано с несоответствием

таких измерений психического как осознаваемые супругами конвенциональные ценности и нормы, личные «фантазийные» образы идеального супруга и бессознательные силы диадного взаимодействия супругов [3]. Семейная тревога отражает общий уровень дифференцированности семьи, уровень слияния в супружеских отношениях и выражается в феноменах вины в отношениях, внешнего локуса контроля, самоощущении морально-нравственной несостоятельности [1, 2].

Изучение характеристик переживания позволяет понять развивающий потенциал отношений супругов, поскольку переживание представляет собой внутренний план социальной ситуации развития, по Л.С. Выготскому [4]. Супружеские отношения рассматриваются нами через переживаемые впечатления, усвоение которых в системном комплексе «переживание – рефлексия» способствует саморазвитию личности, сознания супругов (Л.Р. Фахрутдинова, 2011) [5]. Анализ составляющих переживания может показать конструктивный и деструктивный характер процессов развития индивидуальных «холонов» (С. Минухин, В. Сатир) в формате супружеской совместности, в супружеской подсистеме. Процесс переживания впечатления может нарушаться, изменяться, уменьшаться, искажаться эго-защитными механизмами. Перевод переживания на английский язык американскими экспертами в области психологии показал, что данное понятие соответствует новому открытому феномену в американской психологии и в переводе выглядит как “perezhivanie” (experiencing) [6]. Исследования характеристик переживания отражены в наших исследованиях ранее [7, 8].

Проблема исследования. Каковы особенности взаимосвязи характеристик переживаний и тревожности в супружеских отношениях?

Цель исследования: изучить особенности корреляционных связей характеристик семейной тревожности и телесных, эмоциональных и когнитивных характеристик переживаний супругов.

База исследования: в исследовании участвовали 124 студента в возрасте от 22 до 56 лет, находящиеся в супружеских отношениях.

Методы и методология исследования: опросник «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса, опросник «Переживание ТЭК» Л.Р. Фахрутдиновой [1, 5]. Опросник «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса включает шкалы «Вина», «Тревога», «Нервно-психическое напряжение», «Уровень общей семейной тревожности» [1]. Опросник «Переживание ТЭК» Л.Р. Фахрутдиновой включает шкалы «Интегративная характеристика переживания», «Телесная характеристика переживания», «Эмоциональная характеристика переживания», «Когнитивная характеристика переживания».

Результаты и их обсуждение. Рассмотрим средние значения показателей семейной тревоги опросника «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса у мужчин и женщин, находящихся в супружеских отношениях (рис. 1).

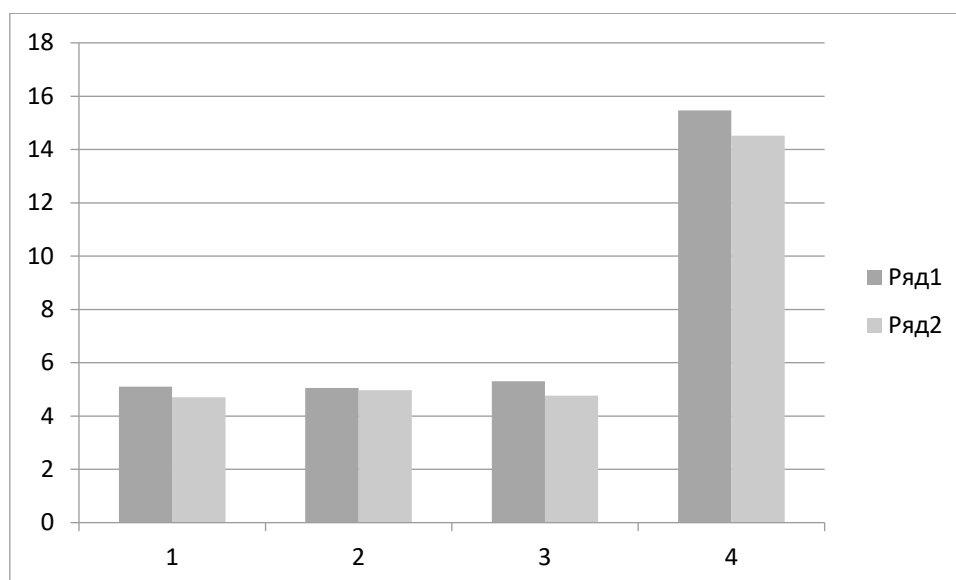


Рис. 1. Средние значения показателей семейной тревоги опросника «Анализ семейной тревоги» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса у мужчин и женщин, находящихся в супружеских отношениях. Условные обозначения шкал опросника: группа столбиков 1 – «Вина», 2 – «Тревога», 3 – «Нервно-психическое напряжение», 4 – «Уровень общей семейной тревожности»; ряд 1, первый столбик, более темного цвета в группе столбиков – показатели мужчин, ряд 2, второй столбик, более светлого цвета в группе столбиков – показатели женщин

Из рисунка 1 видно, что средние значения показателей семейной тревоги мужчин по шкале «Вина» (5,1), по шкале «Тревога» (5,05), по шкале «Нервно-психическое напряжение» (5,3) превышает границы нормы (5 баллов), что означает, что данные феномены в супружеских отношениях характерны для мужчин. У женщин данные параметры меньше 5 баллов, но индуктивный анализ с помощью *t*-критерия Стьюдента показал, что между данными показателями у мужчин и женщин нет значимых различий.

Значимые различия, согласно *t*-критерию Стьюдента, показала шкала «Уровень общей семейной тревожности»: показатели мужчин – 15,47, женщин – 14,52 ед.

Полученные результаты показали, что мужчины в супружеских отношениях более чувствительны к нарушениям, общий показатель семейной тревожности пунктуировал намеченные тенденции по остальным шкалам и определил данные тенденции как вклад в достоверность различий самочувствия мужчин в семье. Тем не менее полученные результаты показывают, что у женщин также показатели семейной тревоги достаточно высокие. В целом исследование семейной тревожности показывает наличие тревожных состояний в семье, что отражает высокий уровень слияния в супружеских отношениях, достаточно низкий уровень дифференцированности исследуемых семей, наличие нарушений в супружеской подсистеме согласно представлениям М. Боуэна [2].

Рассмотрим средние значения характеристик переживания супружеских отношений в семейных парах у мужчин и женщин согласно опроснику «Переживание ТЭК» Л.Р. Фахрутдиновой (рис. 2).

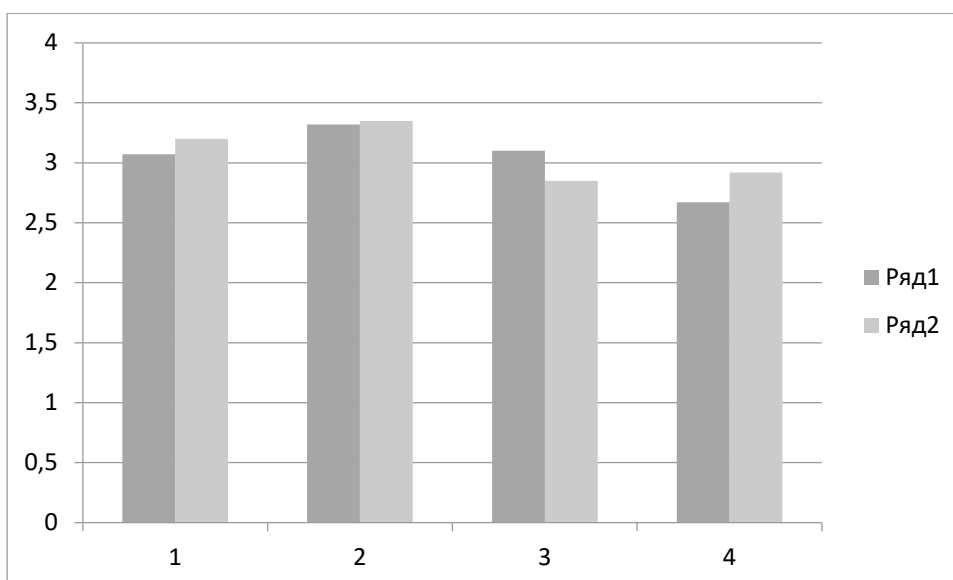


Рис. 2. Средние значения показателей переживания супружеских отношений мужчин и женщин. Условные обозначения шкал опросника: группа столбиков 1 – «Интегративная характеристика переживания», 2 – «Телесная характеристика переживания», 3 – «Эмоциональная характеристика переживания», 4 – «Когнитивная характеристика переживания»; ряд 1, первый столбик, более темного цвета в группе столбиков – показатели мужчин, ряд 2, второй столбик, более светлого цвета в группе столбиков – показатели женщин

Индуктивный анализ показал, что значимых различий между показателями переживания по всем исследуемым характеристикам у мужчин и женщин не обнаружено.

Из рисунка 2 по шкале «Интегративная характеристика переживания» видно, что у испытуемых актуализируются нейтральные, слабо приятные переживания супружеской жизни, слабой интенсивности (3 балла). Мы видим, что средние значения слегка выше 3 баллов: у мужчин – 3,05, у женщин – 3,2 балла. Такая интенсивность переживаний у мужчин и женщин в супружеских отношениях свидетельствует об угасании или отсутствия ярких чувств. По всей видимости, отношения носят нарушенный, травматический характер, включены эго-защитные механизмы, поэтому впечатление супружеских отношений не оставляет «следа» на субстанциональности переживания, субъективности супругов, или, что вероятнее, переживание впечатления «заморожено» по причине нарушений и психологических травм в супружеских отношениях. Данные результаты отражают наличие серьезных проблем в супружеских отношениях респондентов, что также подтверждается исследованием характеристик семейной тревожности.

Исследование характеристик телесных самоощущений показало нейтральный, бесчувственный, слабый положительный, телесный отклик на супружеские отношения, что удивительно, поскольку речь идет о значимой, сексуальной сфере человеческих отношений, актуализированный в супружестве. 3 балла по шкале «Телесные характеристики переживания» отражают отсутствие телесных самоощущений, бесчувствие респондентов в плане телесных самоощущений в процессе переживания супружеских отношений. Показатели по

данной шкале (второй столбик) отражают деструктивный характер переживания впечатления супружеских отношений, поскольку телесные характеристики являются ведущими в актуализации переживания и индикации процессов усвоения впечатления.

Эмоциональные характеристики переживания также отражают нейтральный, безэмоциональный характер переживания супружеских отношений, у женщин отражается даже слабая негативная эмоциональная оценка супружеских процессов. Поскольку значимых различий между мужчинами и женщинами нет, то, по всей видимости, полученные результаты отражают общие тенденции в эмоциональных процессах семейных отношений.

Когнитивная характеристика переживания отражает низкий уровень проявленности рефлексивных процессов.

Корреляционных связей между характеристиками тревожности и переживания супружеских отношений не обнаружено. Причем данный факт показан как на общей выборке мужчин и женщин, так и на отдельных, мужских и женских выборках.

Отсутствие корреляционных связей отражает общий нарушенный характер супружеских отношений, где переживания носят «замороженный», травматический характер и не включаются во взаимосвязи с травматическими семейными отношениями, проявленными через шкалы семейной тревожности.

Выводы и рекомендации. Исследования показали нарушенный, травматичный характер супружеских отношений, высокий уровень семейной тревожности. Полученные результаты показали нарушения в процессах саморазвития личности супругов в процессе переживания впечатления супружеских отношений, «токсичный» характер супружеских отношений. Исследования выявили отсутствие корреляционных взаимосвязей между показателями семейной тревожности и переживания супружеских отношений, что подтверждает наличие глобальных нарушений в супружеских отношениях респондентов. Характеристики переживания супружеских отношений отразили «замороженный» характер переживаний, включение психологической защиты.

Литература

1. Эйдемиллер Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – СПб.: Питер, 2008. – 672 с.
2. Боуэн М. Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика / М. Боуэн, К. Бейкер, М. Керр. – М.: Когито-Центр, 2015. – 496 с.
3. Дикс Г. Теория объектных отношений и исследования брака / Г. Дикс // Семейная психология и семейная терапия. – 2007. – № 3.
4. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель-Пресс; Эксмо-Пресс, 2000. – 1008 с.
5. Фахрутдинова Л.Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта / Л.Р. Фахрутдинова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2011. – Т. 153. – Кн. 5. – С. 110–120.
6. Fakhrutdinova L.R. On the Phenomenon of “Perezhivanie” / L.R. Fakhrutdinova // Journal of Russian and East European Psychology. – 2010. – Vol. 48. – No. 2. – P. 31–47.
7. Фахрутдинова Л.Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта. дис. ... д-ра психол. наук / Л.Р. Фахрутдинова. – Казань, 2012. – 535 с.

8. Fakhrutdinova L.R. *Cross-Cultural Studies of Structural and Dynamic Features of Learning Experiences among Russian and Chinese Teenagers* / L.R. Fakhrutdinova, T.N. Sabirov // *HE-LIX*. – 2017. – Vol. 8. – Is. 1. – P. 2527–2530. – URL: <http://www.helix.dnares.in/wp-content/uploads/2017/12/2527-2530.936.pdf>.

9. Fakhrutdinova L.R. *Cross-Cultural Studies of Learning Activities Experience Russian and Chinese Teenagers* / L.R. Fakhrutdinova, T.N. Sabirov // *Quid: Investigacion Ciencia y Tecnologia*. – 2017. – No. 25. – P. 141–147. – URL: <http://revistas.proeditio.com/iush/quid/article/view/1727>.

УДК 159.9

*М.С. Федотова, магистр психологии,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

КОММУНИКАТИВНЫЕ СОСТОЯНИЯ УЧЕНИКА И УЧИТЕЛЯ

Аннотация. В современном обществе все больше внимания уделяется психическим состояниям человека, а именно состояниям детей школьного и дошкольного возраста. Школа, как один из первых институтов социализации, оказывает влияние на формирование личности ученика, а также на его психологическое развитие. Особое место в этих процессах занимает учитель, который осуществляет взаимодействие с обучающимися. Наше исследование направлено на изучение коммуникативных психических состояний ученика и учителя. Оно основывается на исследованиях ученых и психологов, которые подробно рассматривали состояния общения [1].

Ключевые слова: коммуникативные психические состояния, ученик, учитель.

*M.S. Fedotova, Master of Psychology
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

COMMUNICATIVE STATES OF THE STUDENT AND THE TEACHER

Abstract. In recent years, more focus has been placed on the mental states of a person, namely the conditions of children of school and preschool age. School, as one of the first institutions of socialization, has an impact on the formation of a student's personality, as well as on his psychological development. A special place in these processes is occupied by the teacher, who interacts with students. Our research is aimed at studying the communicative mental states of a student and a teacher. It is based on the research of scientists and psychologists who examined in detail the state of communication [1].

Keywords: communicative mental states, student, teacher.

На сегодняшний день в школах России учатся 18,8 млн школьников. Количество школьных учителей насчитывает более 1,2 млн, а также 154 тыс. преподавателей среднего образования, более 178 тыс. преподавателей вузов, 620 тыс. специалистов, работающих с дошкольным возрастом. В современных реалиях возрастает потребность в изучении взаимоотношений ученика и учителя, их психических состояний.

Н.Д. Левитов считает, что состояния обусловлены внешними воздействиями, обстановкой, а также предшествующими состояниями. Можно сказать, что

психические состояния ситуативны, они отражают настоящую обстановку. При обучении учителями учеников в школе возникают различные состояния общения, которые отображаются на психическом состоянии как педагога, так и обучающегося [3, с. 11].

Особое место занимают коммуникативные психические состояния ученика и учителя. Они изучаются в рамках психологии общения. Коммуникативные состояния – это состояния, которые возникают у человека в процессе общения. В.Н. Мясищев рассматривает общение как процесс взаимодействия конкретных личностей, определенным образом отражающих друг друга, относящихся друг к другу и воздействующих друг на друга [1, с. 46].

Несомненно, для качественной коммуникации и взаимопонимания человеку необходим определенный уровень рефлексивности. Рассмотрим несколько видов по А.В. Карпову.

Ретроспективная рефлексия касается умения анализа выполненной в прошлом деятельности и уже произошедших событий. В данном виде предметом становятся мотивы, предпосылки, а также причины произошедшего. Особое место занимает содержание прошлого поведения и его результативные параметры. Такой вид рефлексии выражается в том, насколько долго человек способен анализировать произошедшие события, а также оценивает их. Эта характеристика определяет, способен ли человек в целом анализировать прошлое и себя в нем.

Ситуативная рефлексия помогает человеку контролировать себя в актуальной ситуации, осмысливать ее элементы, а также анализировать происходящее. Такой вид рефлексии позволяет человеку соотнести себя, свои действия и происходящие на данный момент события. Ситуативная рефлексия отражается в том, насколько долго человек обдумывает свою текущую деятельность, а также как часто прибегает к анализу происходящего. Отдельными компонентами будут являться развернутость процессов принятия решений и склонность к анализу себя в конкретной ситуации.

Перспективная рефлексия позволяет человеку анализировать предстоящую деятельность, а также поведение. В этом виде можно выделить элементы: планирование, прогнозирование и предположение вероятных исходов. Перспективная рефлексия отражается в том, насколько детально и тщательно человек планирует свою будущую деятельность и действия, насколько часто обращается к будущим событиям и в целом ориентируется на будущее [2, с. 47].

Нами было проведено исследование коммуникативных состояний, а также рефлексивности ученика и учителя. В нем приняли участие 38 учеников и 31 учитель г. Казани. Данные были собраны с помощью переведенных в формат Google Forms опросников. Нами были использованы две методики: «Методика диагностики уровня развития рефлексивности» А.В. Карпова и «Рельеф психического состояния» А.О. Прохорова (2003). Для качественной и количественной обработки данных была использована программа SPSS Statistics.

Нами были выявлены следующие корреляционные связи. Между эмоциональными процессами и рассмотрением будущей деятельности учеников в про-

цессе общения наблюдается отрицательная корреляция: большей эмоциональной деятельности соответствует меньшее рассмотрение будущей деятельности. Также отрицательная корреляция имеется между речью ученика и ретроспективной рефлексией, т. е. анализом склонности к уже выполненной деятельности. То есть чем активнее речь, тем меньше ученик анализирует свершившиеся события. Отрицательная корреляция существует между речью и рассмотрением будущей деятельности. Согласно ей, чем более активна речь ученика, тем меньше он задумывается о будущей деятельности.

Кроме того, наблюдается связь между координацией движений и ретроспективной и ситуативной рефлексией. Нами была выявлена корреляция между состоянием потоотделения и ретроспективной рефлексией. У учеников наблюдается повышенное потоотделение при анализе уже свершившихся событий. Среди физиологических особенностей наблюдается активная работа желудочно-кишечного тракта во время ситуативной рефлексии обучающегося, а также при рассмотрении будущей деятельности. Таким образом, можно сделать вывод о том, что ученики испытывают некоторой степени стресс при анализе будущей деятельности, а также самоконтроле в актуальной ситуации.

По итогам проведения эмпирического исследования нами выявлена корреляция между характеристикой переживания и умением анализировать происходящее, а также рефлексией в общении, т. е. чем выше уровень рефлексивности у ученика, тем интенсивнее переживания.

Нами была отмечена корреляция между различными видами рефлексивности у обучающихся: ситуативной и рефлексией общения, а также между ситуативной рефлексией и способностью рассмотрения будущей деятельности.

Итак, согласно проведенному анализу, можно сделать вывод, что существует тесная взаимосвязь между сформированностью рефлексивных процессов и уровнем переживаний учеников в процессе общения.

Рассмотрим данные, полученные по опросам, проведенным среди учителей г. Казани.

В данном случае также наблюдается большое количество взаимосвязей между различными состояниями учителя и сформированностью у него рефлексивных процессов. Например, наблюдается корреляция между воображением и рефлексией общения, т. е. чем более активно воображение у учителя, тем выше его уровень рефлексии в общении. Возможно, это связано с целью предугадать, о чем подумает ученик, а также каким образом лучше взаимодействовать с обучающимся, чтобы ему была понятна мысль.

Наблюдается корреляция между координацией движений и ситуативной рефлексией, а также способностью к рассмотрению будущей деятельности. Помимо этого, нами была выделена связь между окраской кожных покровов и рефлексией общения. Возможно, некоторые учителя испытывают стресс и волнение так же, как и ученики, во время общения.

Мы выявили корреляцию между состоянием переживания и способностью к рассмотрению будущей деятельности, рефлексией общения, а также ситуативной рефлексией.

Несомненно, учитель испытывает большое количество стресса, а также часто находится в состоянии переживания в процессе работы с учениками различного возраста. Каждый ученик имеет разный уровень подготовки и различный темп восприятия, поэтому учителю приходится планировать урок и взаимодействие с обучающимися так, чтобы большее количество учеников смогли усвоить заданный материал. Для успешной педагогической деятельности учителю необходим высокий уровень перспективной рефлексии и других видов.

Нами было проведено сравнение психических состояний ученика и учителя в процессе общения. Нами отмечены следующие корреляции. Тесная взаимосвязь наблюдается между ощущениями ученика и учителя в процессе общения, т. е. то, что чувствует ученик, напрямую зависит от состояния преподавателя. Более того, ощущения учителя влияют на интенсивность переживания ученика.

Также наблюдается корреляция между осознанностью восприятия учителем и волевыми процессами ученика. Если учитель отслеживает свои переживания, это может положительно отразиться на эмоционально-волевой сфере обучающихся. Показывая пример дисциплины и самоконтроля, преподаватель может научить этому и учеников. Кроме того, наблюдается взаимосвязь между воображением учителя и мышлением ученика. Если преподаватель умеет представлять различные образы и производить их в реальность, это позволяет ученикам активно познавать окружающий мир, т. е. увлеченность преподавателя напрямую воздействует на интерес ученика.

Отдельно стоит отметить, что состояние учителя отражается на состоянии ученика. Нами была выявлена корреляция между характеристиками переживания преподавателя и обучающегося во время общения. Кроме того, была обнаружена взаимосвязь между характеристиками переживания учителя и окраской кожных покровов ученика. Таким образом, в процессе общения ученик и учитель обмениваются чувствами и эмоциями.

Несомненно, способности обучающегося и преподавателя к рефлексии помогают вести продуктивное общение, достигать поставленных целей. Конечно, в процессе коммуникации каждый испытывает различные состояния, в том числе и состояние переживания.

Таким образом, существует взаимосвязь между сформированностью рефлексивных процессов и уровнем переживаний учеников и учителей в процессе общения.

Литература

1. Волчков Э.Г. *Психология общения: учебное пособие* / Э.Г. Волчков; под ред. И.М. Юсупова. – Казань: Академия наук Республики Татарстан; Издательство Казанского университета, 2015. – 365 с.
2. Карпов А.В. *Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики* / А.В. Карпов // *Психологический журнал*. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
3. Левитов Н.Д. *О психических состояниях человека* / Н.Д. Левитов. – М.: Просвещение, 1964. – 344 с.

**Ф.Д. Халикова, доктор педагогических наук, доцент,
А.В. Халиков, аспирант,
Ч.Р. Сабирова, студент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия**

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА

***Аннотация.** Данная статья актуальна, поскольку в ней подвергаются анализу ключевые вопросы, связанные с организацией в условиях лицея-интерната сопровождения и адаптации одаренных учащихся. Целью исследования является реализация целенаправленной организации двух параллельно идущих процессов – сопровождения и адаптации одаренных учащихся в лицее интернатного типа. В ходе исследования в специализированном учебном научном центре «IT-лицей КФУ» создана педагогическая модель, идет апробация данной модели. Выявлены особые педагогические условия. Выборку исследования составили обучающиеся десятого класса, поступившие в лицей в 2023/2024 уч. г. Для одаренных учащихся в учебное и внеурочное время проводится множество мероприятий для их психолого-педагогического сопровождения и легкой адаптации к условиям интерната. Педагоги лицея участвуют в формировании безопасной социальной среды, которая необходима одаренным учащимся для развития у них естественных жизненных реакций. Прогнозируемая успешность сопровождения и адаптации одаренных лицеистов будет заключаться в открытии новых перспектив для их роста, а также в поддержке вхождение зоны дальнейшего развития (непонятен смысл). В перспективе планируется исследовать: факторы выбора лицеистами специализированного учебного научного центра «IT-лицей КФУ», успешное взаимодействие одаренных учащихся с приемной комиссией лицея, вопросы бытовой адаптации одаренных лицеистов в интернате, проблемы качественной успеваемости.*

***Ключевые слова:** организация, образовательное учреждение интернатного типа, одаренный обучающийся, преподаватель, адаптация, обучение.*

**F.D. Khalikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
A.V. Khalikov, Graduate Student,
C.R. Sabirova, Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia**

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR GIFTED STUDENTS IN BOARDING SCHOOLS

***Abstract.** This article is relevant because it analyzes the key issues related to the organization of support and adaptation for gifted students in boarding schools. The aim of the study is to implement a purposeful approach to organizing two parallel processes – support and adaptation – for gifted students at a boarding school. In the conducted research, a pedagogical model was created at the “IT Lyceum of KFU”, which is being tested in a specialized educational and scientific center. Special pedagogical conditions were identified, and the sample for the study consisted of tenth-grade students who enrolled in the lyceum during the 2023/2024 academic year. Many activities are conducted for gifted students during regular and after-school hours, to assist them in easily adapting to the boarding school environment. Lyceum teachers play a role in creating a safe social atmosphere that is essential for gifted students’ natural development. The predicted success of supporting and adapting gifted lyceum students will lead to new opportunities for their personal growth and support them in*

entering the zone of further development. In the future, it is planned to explore: the factors that influence the choice of a specialized "IT Lyceum of KFU" by lyceum students, successful interaction between gifted students and the admissions committee of the lyceum, issues related to the household adaptation of gifted students in a boarding school setting, and problems related to high-quality academic performance.

Keywords: *organization, educational institution of boarding type, gifted student, teacher, adaptation, training.*

Введение. В учреждениях интернатного типа создаются оптимальные условия для максимального раскрытия профилирующих способностей одаренных учащихся благодаря строго выстроенному психолого-педагогическому сопровождению. Педагогический коллектив в таких учебных учреждениях создается таким образом, чтобы педагоги сумели активно участвовать в учебно-воспитательном процессе, поддерживали одаренных обучающихся в социальной адаптации. Более того, они должны обладать необходимыми положительными личностными качествами для работы с таким контингентом учащихся.

Важность процесса адаптации обучающихся к условиям интерната была изучена учеными Н.А. Савинцевой и Л.В. Курочкиной. Они определили существенные факторы, влияющие на процесс адаптации одаренных учащихся в таких учреждениях. Понятно, что проживание и обучение построены в особых условиях, когда есть необходимость строгого порядка организации учебно-воспитательного процесса. Ими было указаны существенные моменты в том, что взаимоотношения между участниками образовательного процесса также являются особо значимыми в условиях образовательной организации интернатного типа [1].

Некоторые ученые придерживаются мнения о том, что есть необходимость указания для конкретных образовательных учреждений конкретных условий с учетом специфики данного образовательного учреждения. Приспособление одаренных учащихся к условиям интерната понимается как их приспособление к изменяющимся условиям образовательной среды. При этом происходит интеграция личности одаренного ученика в другие группы, сообщества и коллектив [2].

Целью исследования является реализация целенаправленной организации двух параллельно идущих процессов – сопровождения и адаптации одаренных учащихся десятого класса в лицее интернатного типа.

Методы и методики исследования: теоретические – анализ научной и научно-популярной литературы; эмпирические – общественный опрос, развивающие индивидуальные беседы, лонгитюдные наблюдения.

В статье изучается опыт специализированного учебного научного центра «IT-лицей КФУ». Исследование началось в сентябре 2023 г., 62 ученика десятых классов составили выборку. При проведении данного исследования соблюдались и реализовались особенные педагогические условия на уроке и во внеурочной деятельности для одаренных обучающихся десятых классов.

Первое педагогическое условие подразумевало определение новейших форм и методов сопровождения и адаптации одаренных учащихся к условиям лицея-интерната. Вторым педагогическим условием была правильная организация педагогического коллектива из талантливых педагогов, которые активно

поддерживали одаренных обучающихся в жизненной адаптации к условиям интерната. А третье педагогическое условие было применено для фиксации и развития профилирующих способностей одаренных учащихся в естественной образовательной среде лицея-интерната.

Сопровождение одаренных лицеистов осмысливалось нами как естественная система организации, диагностики и обучения в целом особо выстроенного учебно-воспитательного процесса в лицее.

Результаты исследования. На основании проведенного нами исследования можно сделать промежуточный вывод о том, что благодаря созданию педагогической модели на основе вышеперечисленных педагогических условий успешно реализуются два важных процесса – сопровождение и адаптация учащихся в лицее-интернате для одаренных детей.

Результатами настоящего исследования могут пользоваться педагоги, преподаватели высших учебных заведений, студенты педагогических специальностей.

Практической значимостью нашего исследования является возможность использования его результатов для новых исследований. Планируется в перспективе исследовать: факторы выбора одаренными учащимися специализированного учебного научного центра «ИТ-лицей КФУ»; взаимодействие одаренных учащихся с приемной комиссией лицея; вопросы бытовой адаптации одаренных лицеистов в интернате; проблемы качественной успеваемости одаренных лицеистов.

В данной статье был проведен анализ вопросов, связанных только с необходимостью целенаправленной организации процессов сопровождения одаренных учащихся и их социальной адаптации к условиям обучения и проживания в лицее-интернате. Исследования по остальным ключевым индикаторам продолжаются [3, 4].

Литература

1. Савинцева Н.А. Адаптация одаренных детей к условиям школы-интерната / Н.А. Савинцева, Л.В. Курочкина // *Актуальные исследования*. – 2020. – № 2 (5). – С. 70–72. – URL: <https://apni.ru/article/299-adaptatsiya-odarennikh-detej-k-usloviyam/> (дата обращения: 18.01.2024).

2. Савельникова И.К. Социально-педагогическое сопровождение адаптации учащихся к условиям образовательного учреждения / И.К. Савельникова // *Студенческая наука: проблемы, тенденции и перспективы развития: материалы III Всероссийской научно-практической конференции*. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2018. – С. 223–230.

3. Халикова Ф.Д. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных обучающихся в учреждениях интернатного типа: партнерство семьи и лицея / Ф.Д. Халикова // *Социокультурные и психологические проблемы современной семьи: актуальные вопросы сопровождения и поддержки: материалы IX Международной научно-практической конференции (Тула, 16 ноября 2023 г.)* / ред. кол.: Н.А. Степанова и др. – Чебоксары: ИД «Среда», 2023. – С. 147–150.

4. Халикова Ф.Д. Инновационно-интегративный подход и способы его реализации при обучении одаренных учащихся / Ф.Д. Халикова // *Бизнес. Образование. Право*. – 2020. – № 3 (52). – С. 480–485. – DOI: 10.25683/VOLBI.2020.52.375.

*А.Т. Хамитова, ассистент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ЛОГОПЕДОВ

Аннотация. В статье определены типы цифровых ресурсов для формирования профессиональных компетенций будущих логопедов. Формирование профессиональных компетенций будущих логопедов может осуществляться с использованием электронных библиотек детских и семейных случаев, интерактивных учебных карт онтогенеза, виртуальных профессиональных симуляторов и виртуальных профессиональных тренажеров.

Ключевые слова: цифровые ресурсы, студенты, будущие логопеды, профессиональные компетенции, высшее образование, специальное образование.

*A.T. Khamitova, Assistant,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

USE OF DIGITAL RESOURCES IN THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE SPEECH THERAPISTS

Abstract. The article defines the types of digital resources for the formation of professional competences of future speech therapists. The formation of professional competences of future speech therapists can be carried out using electronic libraries of children's and family cases, interactive training maps of ontogenesis, virtual professional simulators and virtual professional simulators.

Keywords: digital resources, students, future speech therapists, professional competences, higher education, special education.

Цифровизация профессиональной подготовки будущих логопедов вызвана необходимостью адаптации к современному миру и постепенно становится приоритетом в развитии дефектологической подготовки. Будущие логопеды должны быть всесторонне подготовлены к использованию информационных ресурсов в своей профессиональной деятельности, а также уметь самостоятельно пополнять свои знания в данной области [1].

Несмотря на большое количество литературы по проблеме исследования, за последние годы не было создано материалов для практической подготовки логопедов, где были бы представлены нарушения речи и упражнения для будущих логопедов в цифровом формате.

Цель исследования: определить типы цифровых ресурсов для формирования профессиональных компетенций будущих логопедов.

Методы исследования: теоретический анализ и синтез психологической и педагогической литературы по проблеме использования цифровых ресурсов при формировании профессиональных компетенций будущих логопедов.

А.В. Морозов понимает под цифровой образовательной средой совокупность цифровых образовательных ресурсов, средств и технологий, обеспечивающих образовательный процесс в условиях цифровизации [5].

Е.Е. Китик указывает, что цифровые технологии являются более эффективными по сравнению с традиционными методами за счет визуализации скрытых от непосредственного наблюдения и динамических по своему характеру процессов артикуляции звуков в норме и при нарушении. У будущих логопедов появляется возможность многократно прослушивать образцы нарушений речи, в результате чего будущие логопеды научатся выявлять фонетические нарушения в структуре различных речевых нарушений. Анимационный эффект цифровых технологий привлекает внимание обучающихся и повышает мотивацию к обучению [2].

По мнению О.И. Кукушкиной, виртуальные профессиональные тренажеры позволяют освоить будущим логопедам конкретные профессиональные компетенции и умения в сфере диагностики и коррекции нарушений развития на специально подобранном множестве детских случаев в смоделированных условиях профессиональной деятельности [4].

Электронные тематические библиотеки детских случаев необходимы для иллюстрации основных положений изучаемых дефектологических дисциплин, курсов, их разделов, отдельных тем. Они помогают сделать предмет изучения более ясным, зримым и осязаемым, сразу же показать, что дефектология изучает детей с нарушениями развития, а не отдельно взятые нарушения [3].

Формирование профессиональных компетенций будущих логопедов может также осуществляться с использованием следующих типов цифровых ресурсов: интерактивные учебные карты онтогенеза, которые основаны на визуализации существенных для логопеда представлений о речевом онтогенезе, виртуальные профессиональные симуляторы и виртуальные профессиональные тренажеры [3].

Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что информационные технологии дают возможность менять формы и методы учебной работы, обогащать образовательные парадигмы. Цифровые ресурсы обладают таким рядом преимуществ, как интерактивность, многофункциональность, дистанционная доступность, мультимедийность. Однако с целью снижения вреда для здоровья студентов нужно ввести ограничения по времени, проводимого в информационном пространстве.

Результаты исследования могут быть использованы преподавателями высших учебных заведений на лекционных и практических занятиях. И позволят наиболее эффективно формировать профессиональные компетенции будущих логопедов с использованием цифровых ресурсов.

Литература

- 1. Гордеева Е.А. Методологические подходы к организации образовательной деятельности при подготовке учителей-логопедов в эпоху цифровизации / Е.А. Гордеева, А.И. Сергеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75 (3). – С. 124–127.*
- 2. Китик Е.Е. Использование компьютерных технологий обучения в процессе профессиональной подготовки логопедов: раздел «Дислалия»: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.Е. Китик. – М., 2006. – 23 с.*
- 3. Кукушкина О.И. Виртуальная лаборатория студента дефектолога: электронные инструменты профессиональной подготовки / О.И. Кукушкина // Известия Российского*

государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 15–27.

4. Кукушкина О.И. Цифровые инструменты формирования профессиональных компетенций дефектологов / О.И. Кукушкина // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2021. – № 41. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-43/digital-tools-for-the-formation-of-professional-skills-of-special-teachers/> (дата обращения: 11.03.2024).

5. Морозов А.В. Цифровая образовательная среда с точки зрения перспектив ее развития / А.В. Морозов // Человеческий капитал. – 2021. – № 12 (156). – С. 102–107. – DOI: 10.25629/НС.2021.12.49.

УДК 37.015.3

*А.П. Цуканова, кандидат психологических наук, доцент,
Благовещенский государственный педагогический университет,
г. Благовещенск, Россия*

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ: ОГРАНИЧЕНИЯ ИЛИ ПОТЕНЦИАЛ ЛИЧНОСТИ

***Аннотация.** В образовательной среде ощущается нехватка молодых и профессиональных управленческих кадров. Высшие педагогические учебные заведения открывают широкие возможности для развития индивидуальности студентов, а также формирования у них лидерских качеств. Молодые преподаватели, которые приходят после учебы в университет, сталкиваются с определенными трудностями в своей профессиональной деятельности, начиная от руководства студенческими группами и заканчивая выполнением официальных руководящих обязанностей на определенных кафедрах. Существует необходимость в изучении мотивации, компетенций, комплекса знаний и умений, личности молодых менеджеров для выявления индивидуальной траектории личностного и профессионального роста. **Цель исследования:** изучить возможности личности, особенности черт характера молодых педагогов как потенциальных руководителей различного уровня. Исследование проводилось на базе Благовещенского государственного педагогического университета, диагностическая работа проводилась в дистанционном режиме.*

***Ключевые слова:** личность, потенциал, профессиональные дефициты, руководитель.*

*A.P. Tsukanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Blagoveshchensk State Pedagogical University,
Blagoveshchensk, Russia*

PROFESSIONAL DEFICITS OF MANAGERS: LIMITATIONS OR POTENTIAL OF THE PERSONALITY

***Abstract.** There is a lack of young and professional managerial staff in the educational environment. Higher pedagogical educational university offers great opportunities for the development of students' individuality, as well as the development of their leadership qualities. Young teachers who come to the university after their studies face certain difficulties in their professional activities, starting from leading students' groups to performing official leadership duties in certain departments. There is a need to study motivation, competences, complex of knowledge and skills, personality of young managers in order to identify individual trajectory of personal and professional growth. **The aim of the research:** to study the personality capabilities, features of character traits of young teachers as potential managers of different levels. The study was conducted on the basis of Blagoveshchensk State Pedagogical University, the diagnostic work was conducted remotely.*

***Keywords:** personality, potential, professional deficits, leader.*

Введение. В образовательной среде существует дефицит молодых и профессиональных управленческих кадров. Молодые преподаватели, приходящие после обучения в вузе, встречаются с определенными дефицитами в профессиональной деятельности начиная от руководства студенческими группами до выполнения должностных руководящих обязанностей в определенных подразделениях. Возникает необходимость изучить мотивации, компетенций, комплекса знаний и умений, личности молодых руководителей для обозначения индивидуальной траектории личностного и профессионального роста.

Цель исследования: изучение возможностей личности, особенностей черт молодых преподавателей как потенциальных руководителей различного уровня.

Ведущие методы исследования. Анализ исследований по проблеме личностного потенциала отражает существенное разнообразие подходов. Личностный потенциал раскрывается в аспекте адаптации, а также через способности. Так, А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова и др. формулируют определение следующим образом: «Личностный потенциал – это интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности, и сохранять стабильность смысловых ориентаций, и эффективность деятельности на фоне давления и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [1]. Понятие «личностный потенциал» содержательно раскрывает идею «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [2]. Мы обращаемся к стрессоустойчивости и использованию стресса как потенциальной возможности – в каких случаях это возможно, а в каких приведет к истощению и выгоранию, исходя из типа нервной системы, а также ориентируемся на диагностику межполушарной асимметрии, что в ходе работы раскрывает личностный потенциал и позволяет при дополнительном тестировании установить сильные или уязвимые особенности личности. Опираясь на сильные стороны, мы приходим к определению потенциала каждого человека. Полученную информацию педагоги могут использовать для работы над собой и с обучающимися [4].

Исследовательский процесс включал использование диагностических методов в дистанционном, свободном режиме на платформе «Ресурс-К» и тестовых методик: «Структура способностей GATB (General Aptitude Test Battery)», «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда, соционический тест, «Психогеометрия», «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера, «Оценка организационной культуры и лояльности», «Оценка терминальных ценностей». Выборку составили 23 молодых работника различных подразделений Благовещенского государственного педагогического университета не старше

40 лет. Рассмотрим более подробно использованные тестовые методики. По результатам выполнения диагностики использовалась следующая шкала распределения участников на группы в зависимости от уровня развития компетенций, прогноз успешности в должности (процент совпадения по всем компетенциям): низкое, ниже среднего – слабый уровень развития (низкий); уровень соответствия низкий и ниже среднего, прогноз неблагоприятный, назначение респондента на данную должность не рекомендуется; среднее – средний (нормативный), уровень соответствия средний, прогноз неопределенный, успешность респондента на данной должности в настоящий момент нестабильна. Уровень компетенций либо ниже, либо выше необходимого уровня, что может снижать результативность и мотивацию; выше среднего – уровень соответствия выше среднего, прогноз оптимистичный. Недостаточно выраженные компетенции могут быть компенсированы сильными компетенциями; высокий – сильный (соответствующий уровню универсального менеджера), Уровень соответствия высокий, прогноз благоприятный. Высокое соответствие требованиям должности, респондент справится с обязанностями с высокой степенью вероятности. Потенциал позволяет планировать развитие карьеры и ротацию.

Пять уровней управления:

1. Ответственный исполнитель – менеджер, который выполняет задачи, полученные от руководителя. Предпочитает отвечать только за себя и свою работу. Горизонт обеспечения своей работы – четко работать в рамках поставленных целей и задач, имеющихся ресурсов и условий.

2. Линейный менеджер – менеджер, который отвечает за работу своей группы, за выполнение поставленной задачи. При наличии необходимых ресурсов налаживает процесс совместной работы, контролирует результаты и сроки. Горизонт решений – я, мои сотрудники, мое структурное подразделение.

3. Менеджер среднего звена – начальник отдела, координирующий и обеспечивающий работу подразделения для достижения поставленных целей. Распределяет задания и ресурсы, ставит задачи подчиненным и принимает самостоятельные решения в рамках своих полномочий. Горизонт решений – мой отдел во взаимосвязях со смежными подразделениями.

4. Менеджер высшего звена – начальник департамента, исполнительный директор, заместитель директора. Принимает решения в рамках принятой стратегии, обеспечивает достижение желаемых результатов.

5. Генеральный менеджер – новатор, стартапер, инвестор, стратег. Горизонт решений – я, моя организация, мой регион, моя страна.

Оценка компетенций производилась с учетом основных функций управления по группам: цель, результат, планирование, креативность, риски, организация работы, ориентация на клиента, взаимодействие, мотивация, личная эффективность, умение мыслить экономически, контроль, лидерство. Каждая оценка компетенций по уровням менеджмента образована двумя компонентами, и на каждом из пяти уровней описана через поведенческие индикаторы. Эта информация константна. Индивидуальное представление результатов, графическое

представление информации позволяет видеть компетенцию на всех уровнях проявления, что дает возможность планировать переход с уровня на уровень (развивать модель поведения нужного уровня).

Использование методов описательной статистики и выявление показателей центральной тенденции позволило нам увидеть закономерности проявления качеств руководителя у молодых преподавателей, описать, объяснить и предсказать перспективы развития в качестве руководителей разного уровня. Согласно средним значениям, мера центральной тенденции составила 78 %, что характеризуется показателем успешности выше среднего в должности менеджера среднего звена.

Исходя из анализа полученных на выборке результатов, была создана модель (профиль) должности, которая включает разные уровни развития компетенций. Успешный прогноз, высокий и выше среднего уровень соответствия должности выявлен у восьми человек (табл. 1). Данные респонденты показали достаточный уровень развития компетенций для должностей «Ответственный исполнитель» и «Менеджер среднего звена», что характеризует их как людей со стратегическим мышлением, креативностью, влиятельных, социально ориентированных и ориентированных на результат. Они умеют управлять временем, обязательны, последовательны, эффективно осуществляют руководство группой, при этом достаточная скорость принятия решений, а также проектное лидерство высоко развиты у четырех молодых специалистов. Уровень соответствия заявленным параметрам высокий. Прогноз благоприятный. Высокое соответствие требованиям должности. Респонденты справятся с обязанностями с высокой степенью вероятности. Их потенциал позволяет планировать развитие карьеры и ротацию, например, это касается должности «Менеджер высшего звена» при определенной дополнительной работе и развитии компетенций.

Таблица 1

Оценка компетенций с прогнозом успешности в должностях «Ответственный исполнитель» и «Менеджер среднего звена»

Ф.И.О.	Соответствие, в %					
		Ответственный исполнитель	Менеджер среднего звена		Менеджер высшего звена	
В.М.В.	79	Выше среднего	100	Высокий	33	Низкий
Л.С.И.	73	Выше среднего	88	Высокий	38	Низкий
К.Е.А.	63	Средний	87	Высокий	53	Ниже среднего
Ф.Т.В.	71	Выше среднего	86	Высокий	52	Ниже среднего
К.И.Р.	74	Выше среднего	85	Выше среднего	53	Ниже среднего
М.А.А.	79	Выше среднего	83	Выше среднего	35	Низкий
В.В.В.	61	Средний	74	Выше среднего	28	Низкий
Ш.А.И.	58	Средний	70	Выше среднего	26	Низкий
А.Е.К.	79	Выше среднего	69	Средний	34	Низкий
Ч.И.А.	59	Средний	65	Средний	16	Низкий
В.М.В.	80	Выше среднего	65	Средний	27	Низкий
Щ.Е.А.	53	Ниже среднего	62	Средний	28	Низкий
С.Д.А.	67	Средний	60	Средний	21	Низкий

М.Е.Н.	64	Средний	50	Ниже среднего	24	Низкий
И.Е.В.	52	Ниже среднего	50	Ниже среднего	11	Низкий
Л.К.А.	63	Средний	44	Низкий	13	Низкий
М.Е.А.	45	Ниже среднего	42	Низкий	9	Низкий
М.А.Ю.	44	Ниже среднего	39	Низкий	10	Низкий
С.Е.В.	44	Ниже среднего	39	Низкий	10	Низкий
З.Л.А.	50	Ниже среднего	34	Низкий	8	Низкий
С.А.А.	40	Низкий	31	Низкий	6	Низкий
Г.Е.А.	53	Ниже среднего	29	Низкий	6	Низкий
И.П.А.	55	Ниже среднего	27	Низкий	5	Низкий

В данной группе респондентов обнаруживается тенденция к преобладанию низких и ниже среднего показателей для должности «Менеджер высшего звена», на должность заместителя директора, проректора и др. на данный момент они не могут претендовать, так как у них недостаточно компетенций. Следовательно, необходима целенаправленная работа, при которой возможны рост и развитие необходимых компетенций менеджера высшего звена. Средний уровень соответствия должности «Менеджер среднего звена» отмечается у пяти человек. Результат соответствия ниже среднего и низкий у десяти респондентов, для них необходимо создание системы работы по развитию необходимых компетенций. Система работы может включать, согласно исследованиям И.А. Смирнова, Н.В. Телегиной, самокоучинг в профессиональном развитии руководителей образовательных организаций [3] и разработку индивидуальной траектории развития. Следует отметить, что у многих респондентов выявлены сильные стороны и возможные перспективы развития в должности (прогноз успешности по компетенциям). Высокая интенсивность выраженности компетенций проявляется в том, что человек чувствует себя уверенно, и другие люди это наверняка признают. У более чем 52 % респондентов выражены умения, которые положительно сказываются на результатах их деятельности, такие как ориентация на результат, управление временем, социальная ориентированность, влияние, стратегическое мышление, креативность, руководство группой, скорость принятия решений.

«Ориентация на результат» является самой развитой компетенцией (16 респондентов). 69 % из числа опрошенных ориентируются на результат, проявляют различные уровни видения цели и активность. Такой респондент выполняет инструкции, получает необходимый результат, согласовывает критерии его оценки, самостоятельно строит планы, определяет (устанавливает) критерии результативности, при этом не забывает о сотрудниках, о создании для них условий для достижения результата. Следует отметить, что лишь шесть человек из числа таких респондентов проявляют обязательность, соблюдают сроки выполнения задач, не откладывают дела на потом – это западающая компетентность.

«Стратегическое мышление» – один из необходимых элементов личностного потенциала руководителя. Его задачи – видеть тенденции, оценивать уровень достижений и неудач, ставить цели и четко придерживаться их, работать

в заданных условиях, выделять в соответствии с поставленными целями подцели, основываясь на образе будущего и оценивая риски, опираясь на факты и цифры. Потенциально сильные стороны личности позволяют 14 респондентам, обнаружившим высокий уровень стратегического мышления, не только участвовать в проектах, но и создавать их с учетом изменяющегося мира и отдельных ситуаций. Таких людей из числа опрошенных 4 человека, что подтверждается низкими результатами по компетенции «Проектное лидерство». Они поднимают людей на выполнение задачи, преодолевая сопротивление, решают задачи, перед которыми отступают другие. Дополняет картину потенциала личности руководителя компетенция «Креативность» (12 человек, 52 %). Быть креативным для руководителя – значит, пробовать различные новые варианты решения традиционных и нетрадиционных задач с использованием новых технологий, методов, приемов, при этом не забывая управлять процессами и регламентировать время. «Управление временем» – неотъемлемая часть внутренней самоорганизации, показывающая, что подобные люди умеют планировать свою деятельность и придерживаться составленного плана, владеют техникой планирования и выполняют запланированное (высокий уровень в данном случае характерен для 14 человек из числа опрошенных).

Лидерство предполагает умение выражать свои мысли, презентовать себя и свою организацию. У 12 молодых лидеров отмечается высокий уровень развитости показателя «Влиятельность». Они могут находить общий язык с людьми и устанавливать контакт, выбирая нужную форму общения в зависимости от особенностей и состояния собеседника, при этом умеют отстоять и обосновать свое мнение фактами, расчетами, рисунками, образами, слышат других людей, проясняют их слова, развивают их аргументы. 7 человек можно назвать лидерами мнений, они, претендуя на эту роль, воодушевляют других людей, могут вести их к амбициозным целям.

Учет интересов окружающих и развитие отношений мы обнаруживаем через высокий уровень выраженности компетентности «Социальная ориентированность» у более половины опрошенных. Давая им характеристику, можно отметить, что они ориентированы на потребности и социальные нужды окружающих, учитывают принятые нормы поведения в данном социальном сообществе. Ставя социально значимые цели, они учитывают интересы окружающих, стремятся согласовывать их между собой, беря в расчет нормативные показатели и эффективно контактируя со всеми участниками. Такой специалист продуктивно работает в различных условиях. Компетенция «Руководство группой» показывает уровень единства группы и нормы взаимодействия в ней. 11 респондентов обладают такой компетенцией, они отзывчивы к мнению других людей, иницируют принципы партнерских взаимоотношений внутри группы. Такая компетенция, как «Скорость принятия решений», определяет качество и срок их принятия. Почти половина опрошенных обладает данной компетенцией. У остальных 12 человек (52 %) наблюдаются сложности в принятии решений как по отношению к себе, так и по отношению к другим людям.

Одной из западающих компетенций является компетенция «Обязательность». Лишь 6 человек (26 %) обладают данной компетенцией, т. е. соблюдают сроки выполнения задач, остальные откладывают дела на потом, не всегда укладываются в сроки, прокрастинируют. Также у них отмечаются сложности в предвидении последствий и соблюдении договоренностей.

Человек, обладающий компетенцией «Последовательность», принципиален, проявляет стремление к порядку и сохранению работоспособности. В нашей выборке таких человек – девять. У других респондентов отмечается слабая интенсивность выраженности данной компетенции («могу, если надо»). На эту компетенцию можно опираться, если рядом нет другого человека, у которого она более выражена.

Полученные результаты показывают, что у каждого респондента есть достоинства и внутренние резервы для развития. Слабые стороны людей в исследуемой группе проявляются в таких компетенциях, как «Последовательность», «Обязательность», «Проектное лидерство».

Результаты исследования. Исходя из результатов исследования, можно говорить о среднем уровне развития универсальных управленческих компетенций у опрошенных. При этом необходимо отметить, что респонденты с разной степенью выраженности соответствуют должностям «Ответственный исполнитель» и «Менеджер среднего звена». У каждого респондента есть свои сильные стороны и возможные перспективы развития в должности (прогноз успешности по компетенциям представлен выше). Низкий уровень выраженности проявился в универсальных компетенциях, требующих совершенствования: открытость новому, снятие барьеров, инициирование изменений, видение применимости нововведений, способность действовать умнее в ситуации неопределенности, выявлять факторы риска, видеть возможности в любом исходе событий, управленческая ответственность за общий результат, выполнение принятых на себя обязательств, осознание своего вклада в общий результат, стрессоустойчивость, умение выдерживать перегрузки, управлять своим состоянием, восстанавливать силы после неудач. При этом слабые стороны исследуемой группы, проявившиеся в таких компетенциях, как «Последовательность», «Обязательность», «Проектное лидерство», имеют успешный прогноз в случае целенаправленной работы. Полученные данные показывают необходимость целенаправленной работы по развитию обозначенных черт личности.

Литература

1. *Личностный потенциал. Структура и диагностика / А.Ж. Аверина, Л.А. Александрова и др. – М.: Смысл, 2011. – 106 с.*
2. *Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл; Академия, 2007. – 528 с.*
3. *Смирнов И.А. Самокоучинг в профессиональном развитии руководителей образовательных организаций / И.А. Смирнов, Н.В. Телегина // Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – С. 478–480.*
4. *Цуканова А.П. Раскрытие личностного потенциала педагога естественно-научных дисциплин в рамках реализации регионального педагогического конвента «КвантумФест» /*

А.П. Цуканова, Е.В. Суняйкина, С.И. Лаврентьева // Актуальные проблемы школьного образования: сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2024. – С. 558–560.

УДК 378

А.Н. Шайдуллин, магистр 1 курса,
Е.Ю. Фадеева, старший преподаватель кафедры общей физики,
Г.Р. Юнусова, доцент кафедры начального образования,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МОТИВАЦИИ К ПРЕДМЕТУ

Аннотация. «Исследовать – значит видеть то, что видели все, и думать так, как не думал никто», – данные слова были сказаны американским биохимиком А. Сент-Дьердьи еще в начале прошлого столетия, однако идея, заключенная в этих словах, актуальна и по сей день, особенно в обучении. Федеральный образовательный стандарт требует включить в образовательную программу основного общего образования программу развития универсальных учебных действий (программу формирования общеучебных умений и навыков) при получении основного общего образования, включающую формирование компетенций обучающихся в области использования информационно-коммуникационных технологий, учебно-исследовательской и проектной деятельности. Поэтому особенно важно включать данный вид учебной работы на уроках физики [1].

Каждый ребенок рождается исследователем. С юных лет он начинает исследовать мир, получая от него новую информацию. Поэтому исследовательская деятельность является врожденной потребностью ребенка, важно во время учебного процесса развить у него тягу к этому виду деятельности и не загубить тягу к исследованию мира. **Целью исследования является:** осуществить анализ опыта исследовательской работы с обучающимися, обосновать необходимость проведения исследовательской работы в рамках внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов, выявить и экспериментально проверить положительные эффекты педагогических практик. **Методы исследования:** теоретические методы, с помощью которых был осуществлен анализ предмета исследования с точки зрения различных исследователей. В качестве эмпирических методов использовано анкетирование обучающихся. В исследовании приняли участие 20 обучающихся 10 класса. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о необходимости проведения исследовательской работы с обучающимися. Проанализировав результаты, мы увидели, что данный вид деятельности обучающихся как в урочное, так и внеурочное время позволяет существенно повысить мотивацию обучающихся к предмету, в нашем случае к физике. Также исследовательская деятельность расширяет кругозор обучающихся, позволяет, в большей степени, применять на уроках межпредметные связи, а самое главное, что особенно важно на уроках физики, позволяет развить у обучающихся практические навыки. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ, реализуемых в рамках среднего общего образования.

Ключевые слова: школа, образование, научно-исследовательская работа учащихся, успеваемость, информационные технологии, учитель, учащиеся.

*A.N. Shaidullin, 1st Year Master,
E.Yu. Fadeeva, Senior Lecturer of the Department of General Physics,
G.R. Yunusova, Associate Professor of the Department of Primary Education,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR THE SUBJECT

***Abstract.** “Exploring means seeing what everyone has seen and thinking in a way that no one has thought”, – these words were said by the American biochemist A. St. Gyorgy at the beginning of the last century, but the idea contained in these words is relevant to this day, especially in the learning process. The federal educational standard requires the inclusion in the educational program of basic general education of a program for the development of universal educational actions (a program for the formation of general academic skills) in obtaining basic general education, including the formation of students’ competencies in the use of information and communication technologies, educational research and project activities. Therefore, it is especially important to include this type of educational work in physics lessons (Lebedeva, 2012).*

*Every child is born a researcher. From a young age, he begins to explore the world, receiving new information from it. Therefore, research activity is an innate need of a child, it is important during the educational process to develop a craving for this type of activity and not ruin the craving for exploring the world. **The aim of the study** is: to analyze the experience of research work with students, to justify the need for research work within the framework of the introduction of new federal state educational standards, to identify and experimentally verify the positive effects of pedagogical practices. **Research methods:** theoretical methods by which the analysis of the research subject was carried out from the point of view of various researchers. The survey of students was used as empirical methods. 20 students of the 10th grade took part in the study. **Conclusions and recommendations.** The conducted research allows us to conclude that it is necessary to conduct research work with students. After analyzing the results, we saw that this type of activity of students both during regular and after-school hours can significantly increase the motivation of students for the subject, in our case, for the subject of physics. Also, research activity broadens the horizons of students, allows, to a greater extent, to apply interdisciplinary connections in lessons, and most importantly, which is especially important in physics lessons, allows students to develop practical skills. **The results of the study** can be used when developing curricula, work programs implemented within the framework of secondary general education.*

***Keywords:** school, education, research work of students, academic performance, information technology, teacher, students.*

В современном образовательном процессе одним из ключевых аспектов является развитие мотивации учащихся к обучению. Мотивация играет важную роль в достижении успеха и формировании личности обучающегося. Одним из эффективных методов стимулирования мотивации является исследовательская деятельность. В этой статье мы рассмотрим, каким образом исследовательская деятельность влияет на развитие мотивации к предмету у обучающихся, а также осуществим анализ опыта исследовательской работы с обучающимися, постараемся обосновать необходимость проведения исследовательской работы в рамках внедрения новых федеральных государственных образовательных стандартов, выявить и экспериментально проверить положительные эффекты педагогических практик.

Исследовательская деятельность представляет собой процесс поиска новых знаний и умения применять их в различных ситуациях. Она позволяет учащимся проявлять любопытство, любознательность и творческий подход к решению задач. В процессе исследовательской работы обучающиеся развивают познавательную активность, учатся самостоятельно искать информацию и анализировать полученные данные.

Одним из видов исследовательской деятельности является проектная работа. Проекты могут выполняться индивидуально или коллективно, в учебное и внеурочное время. Работа над проектом включает определение проблемы, сбор информации, постановку целей и задач, планирование действий и представление результатов.

Актуальность проекта стимулирует работу учащихся и помогает им развивать мотивацию к изучению предмета. Учитель играет важную роль в этом процессе, консультируя и направляя учеников, а также стимулируя их самостоятельную исследовательскую работу [2].

Одна из важных составляющих проведения исследования – последовательное выполнение нескольких этапов.

Подготовительный этап – учитель выявляет интересы учеников к определенным темам, беседует с ними о важности исследований и погружает их в увлекательный мир исследований. Этот этап начинается в начале учебного года, для того чтобы успеть завершить проект.

Репродуктивный этап – на этом этапе ребенок должен непосредственно участвовать в проектной деятельности и научиться искать информацию. Мы помогаем ему погрузиться в мир информации, но важно избегать избытка ненужных сведений. Главный момент – выбор темы. Подбор литературы и поиск информации – сложная задача для ребенка, которому трудно оценить достоверность информации. Если тема не будет выбрана, все остановится. Важно, чтобы ребенок сам выбрал тему, загорелся идеей и попросил учителя помочь в ее реализации. Если учитель будет навязывать свои идеи, работа не вызовет интереса и оставит неприятные воспоминания.

Третий этап заключается в приобретении учащимися специальных знаний и развитии умений и навыков исследовательского поиска. На этом этапе работа по формированию интеллектуальных навыков выходит за рамки уроков. Этому способствуют современные интерактивные технологии, такие как виртуальные лаборатории, робототехника и цифровые лаборатории, которые необходимо внедрять в урочную и внеурочную деятельность.

Четвертый этап предполагает представление результатов. В рамках этого этапа ребенок должен представить свой проект или исследование определенной аудитории. Возможные варианты включают школьные защиты проектов и научно-практические конференции. Представление результатов является важной частью исследования, поскольку ребенок приобретает опыт публичных выступлений, демонстрирует свою работу экспертной комиссии, отстаивает свои взгляды и идеи, а также получает обратную связь, которая помогает ему провести самоанализ, спланировать новое исследование и скорректировать проект.

Пятый этап – анализ. Важные составляющие этого этапа – саморефлексия и анализ собственной деятельности. Обучающийся и преподаватель делают собственные выводы, объединяют их и формируют общие выводы и планы для разработки следующей темы исследования [3].

Включать детей в исследование можно не только в рамках внеурочной работы, т. е. при проведении масштабных исследований, но и в рамках урока при изучении темы, подбирая тем самым соответствующие материалы и оборудование. Особенно полезным является использование исследовательских методов работы при изучении новой темы, таким образом дети смогут получить и теоретический материал, подводящий к исследованию, а также с помощью эксперимента получить знания, которые они должны изучить на уроке. Однако за этим стоит не малая работа педагога. В первую очередь учитель должен сам проработать большое количество информации, подобрать соответствующие материалы, литературу, дальше разработать план работы, который должен соответствовать сроку пяти минутам урока, что довольно проблематично, поэтому информация должна быть кратко и довольно информативной. Далее необходимо подобрать оборудование, которыми дети смогут воспользоваться, также сложность возникает и в том, что в рамках данного исследования не получится сконструировать что-то, здесь нужно воспользоваться готовым оборудованием, причем количество данного оборудования должно соответствовать количеству обучающихся или же количеству микрогрупп, на которые было бы возможно разделить класс, можно также воспользоваться виртуальными лабораториями, с помощью которых можно реализовать исследование, но это крайний случай, так как проблематично заинтересовать детей исследованием, используя лишь заранее запрограммированные алгоритмы. Однако для того, чтобы в малом исследовании могли поучаствовать все члены микрогруппы, целесообразно было бы, чтобы количество детей, входящих в данные микрогруппы, не превышало 3–4 человек [1].

Чтобы подробнее изучить тему, а также убедиться в том, что исследовательская деятельность действительно повышает интерес к предмету, а также способствует более глубокому изучению физики, был проведен ряд уроков в рамках изучения темы «Электродинамика» для 10 класса, где все уроки были построены как небольшое исследование. На данных уроках дети получали новые знания через проведенные, непосредственно обучающимися, микроисследования.

Для того чтобы понять, как поменялся интерес детей к предмету перед проведением такого ряда уроков и после этого были проведены анкетирования обучающихся на основе опросника для определения уровня мотивации учащихся по методике И.С. Домбровской. На начальном этапе среди 20 обучающихся 35 % имели низкий уровень мотивации к предмету, 60 % – средний и всего 5 % (один ученик) – высокий. При этом 80 % обучающихся отметили, что физика для них является одним из самых сложных предметов школьной программы.

После проведения уроков-исследований было снова проведено подобное анкетирование и уже 25 % обучающихся 10 класса имели низкий уровень мотивации, 50 % – средний и 25 % – высокий, что существенно выше, чем на началь-

ном этапе. Стоит отметить, что количество обучающихся, признавших, что физика для них довольно сложный предмет, составило 31,25 % (5 учеников из 16). После проведения вышеназванных уроков они стали утверждать, что им легче воспринимать предмет именно в такой форме.

Таким образом, исследовательская деятельность обучающихся может стать полезным инструментом, тем самым «ключиком», который откроет дверь в область науки, важно лишь грамотно построить работу с детьми для того, чтобы не загубить у них тягу к исследованиям.

Литература

1. Лебедева О.В. Принципы организации исследовательской деятельности в учебном процессе по физике в средней школе / О.В. Лебедева // Наука и школа. – 2012. – № 4. – С. 113–116.
2. Новикова Т.О. Проектные технологии на уроках и во внеурочной деятельности / Т.О. Новикова // Народное образование. – 2000. – № 7. – С. 151–157.
3. Понкратенко А.П. Исследовательская и проектная деятельность школьников на уроках физики / А.П. Понкратенко // Молодой ученый. – 2019. – № 22 (260). – С. 445–447.
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // КонсультантПлюс. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389560/ (дата обращения: 21.03.2024).

УДК 378

**Т.И. Шакирова, кандидат педагогических наук, доцент,
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского,
г. Калуга, Россия**

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ И НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Аннотация. Проблема исследования. В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования указано, что кроме основных целей формирования иноязычной компетенции, необходимо учитывать профессиональную направленность при обучении студентов иностранному языку, что позволит ознакомить студентов с задачами будущей профессиональной деятельности. Соответственно, на первый план выходит использование практико-ориентированного и/или профессионально-ориентированного подхода к преподаванию дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых специальностях и направлениях подготовки. Изучение иностранного языка в данном случае является не самоцелью, а средством, на основе которого повышается уровень образованности студентов не только в области иностранного языка, но и в сфере изучаемой ими специальности. Суть практической ориентированности обучения заключается не только в отборе профильного учебного материала, но и в разработке профессионально-ориентированных заданий, с помощью которых студенты смогут отрабатывать навыки и умения, необходимых для реализации деятельности в области выбранного ими профиля подготовки. Исходя из этого, очевидно, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых специальностях и направлениях подготовки в вузах должно интегрировать с профилирующими дисциплинами, что напрямую связано с междисциплинарным подходом к организации процесса обучения ино-

странному языку. Таким образом, преподавателю необходимо использовать соответствующие методы обучения, которые будут отвечать требованиям к владению компетенциями, ориентированными на специализацию или профиль обучающихся. Соответственно, **цель исследования** – обосновать отбор эффективных методов формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки на основе междисциплинарного практико-ориентированного подхода и проанализировать результаты экспериментального использования отобранных методов на основе анализа материала выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций), разработанных под руководством автора. **Методы исследования:** теоретический анализ педагогической и методической литературы и эмпирические методы, такие как анкетирование, тестирование, наблюдение, педагогическая опытно-экспериментальная деятельность. **Выводы и рекомендации.** Данное исследование и анализ опытно-экспериментальной работы, проведенной магистрантами в различных вузах, позволяют сделать вывод, что среди наиболее эффективных методов, нацеленных на формирование профильной иноязычной компетенции, следует выделить мозговой штурм, кейс-технологии, работу с иноязычными видеоматериалами профильной направленности, а также иноязычную проектную профильную деятельность. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке рабочих программ и фондов оценочных средств по дисциплинам, связанным с преподаванием иностранных языков в вузах, а также для разработки заданий, упражнений и кейсов, аналогичных упомянутым.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, методы обучения, иностранный язык, неязыковые специальности и направления подготовки, профессиональная иноязычная компетенция, междисциплинарный подход.

*T.I. Shakirova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky,
Kaluga, Russia*

PRACTICALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGE AT NON-LINGUISTIC SPECIALTIES AND TRAINING COURSES AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. Research problem. In the federal state educational standard of higher education, it is noted that, besides main aims of foreign language competency formation, it is necessary to regard the professional orientation while teaching Foreign Language to students, that will allow giving students the idea of tasks of undergraduates' future professional activity. Accordingly, the first place is taken by the usage of practically oriented and/or professionally oriented approach to teaching Foreign Language at non-linguistic specialties and training courses. In this case learning a foreign language is not the aim but the means on the basis of which students' level of education increases not only in the field of Foreign Language, but in their future professional area. The essence of professional orientation of teaching means not only the selection of professional academic material, but also the development of professionally oriented tasks with the help of which students will be able to train skills necessary for the activity fulfilment in the field of their chosen training course. Based on this it is obvious that professionally oriented Foreign Language teaching at non-linguistic specialties and training courses at higher educational institutions must integrate with professional subjects that is directly connected with intersubject approach to the organization of educational process of Foreign Language teaching. Accordingly, the teacher must use corresponding methods of teaching which will meet the requirements for competencies with orientation at the students' specialization or training course. Respectively, **the aim of the research** is to substantiate the choice of effective methods for professional foreign language competency formation among students of non-linguistic specialties and training courses on the basis of intersubject practically oriented approach and to analyze the

*results of experimental usage of chosen methods on the bases of the material of graduation qualification papers (master dissertations) developed under the supervision of the author. **Research methods:** theoretical analyses of literature in pedagogy and methods of teaching and empirical methods, such as the survey, testing, observation, pedagogical experimental activity. **Conclusions and recommendations.** The study and the analysis of the experimental work conducted by master degree students at different higher educational institutions allow making the conclusion that among the most effective methods aimed at the formation of the professional foreign language competency there should be highlighted brainstorming, case-technology, work with foreign language video materials of professional orientation and professional foreign language project work. **The results of the study** may be used while developing work programs and funds of assessment means for the subjects connected with Foreign Language teaching and also while developing tasks, exercises and cases which are analogical to the mentioned ones.*

***Keywords:** practically oriented approach, methods of teaching, foreign language, non-linguistic specialties and training courses, professional foreign language competency, intersubject approach.*

Введение. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования при обучении студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки иностранному языку существует требование учитывать их профессиональную направленность и формировать компетенции, связанные с реализацией задач будущей профессиональной деятельности. Это означает, что одной из основных задач является применение практико-ориентированного подхода к преподаванию дисциплины «Иностранный язык» на неязыковых специальностях и направлениях и профилях подготовки. Для обучающихся высшей школы важным является получение знаний и умений по выбранному профилю не в ограниченном спектре, а с возможностью оперировать ими в различных областях, в том числе при необходимости иноязычного общения [4, с. 3]. Изучение иностранного языка в данном случае является не самоцелью, а средством, на основе которого повышается уровень образованности студентов не только в области иностранного языка, но и в сфере изучаемой ими специальности [1, с. 30].

Теоретический анализ литературы. Суть практической, т. е. профессиональной ориентированности обучения заключается не только в отборе применяемого профессионального учебного материала, но и в разработке профессионально-ориентированных заданий, с помощью которых студенты смогут отрабатывать навыки и умения, необходимых для реализации деятельности в области выбранного ими профиля подготовки [5]. Исходя из этого, очевидно, что профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых специальностях и направлениях подготовки в вузах должно интегрировать с профилирующими дисциплинами, что напрямую связано с междисциплинарным подходом к организации процесса обучения иностранному языку. Такое обучение дает студентам возможность в будущем применять иностранный язык в профессиональной деятельности и использовать его для профессионального самообразования в выбранной профессиональной области [4, с. 5]. Таким образом, преподавателю необходимо использовать соответствующие методы обучения, которые будут отвечать требованиям к владению компетенциями, ориентированными на специализацию или профиль обучающихся.

Процесс преподавания иностранного языка, ориентированный на формирование иноязычной профессиональной компетенции, нацелен на обучение специализированному иностранному языку и подразумевает владение обучающимися профессиональными знаниями, а также уверенность в выбранной профессии. Такое обучение иностранному языку осуществляется параллельно с приобретением профессиональных знаний в рамках дисциплин профильного модуля учебного плана и готовит их к профессиональному обучению после окончания изучения дисциплины «Иностранный язык».

Цель исследования – обосновать отбор эффективных методов формирования профессиональной иноязычной компетенции у студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки на основе междисциплинарного практико-ориентированного подхода и проанализировать результаты экспериментального использования отобранных методов на основе анализа материала выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций), разработанных под руководством автора.

Методы исследования: теоретический анализ педагогической и методической литературы и эмпирические методы, такие как анкетирование, тестирование, наблюдение, педагогическая опытно-экспериментальная деятельность.

Базой исследования стали студенты нескольких групп неязыковых специальностей и направлений подготовки Российского научно-исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова, Обнинского института атомной энергетики НИЯУ МИФИ и Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского.

Перед проведением опытно-экспериментального обучения студенты прошли анкетирование на определение уровня их готовности к работе с материалами профессиональной направленности. Например, в анкету вошли такие вопросы, как: как вы понимаете, зачем изучать профессиональные иноязычные тексты; влияет ли изучение данных текстов на развитие иноязычной речи; помогает ли изучение профессиональных текстов в общении с носителями языка по профилю; влияет ли изучение данных текстов на интеграцию с другими дисциплинами; вызывает ли у вас интерес предстоящая работа с профессиональными иноязычными текстами и т. п.

Результаты анкетирования показали, что большинство обучающихся имеют представление о сущности понятия «профессиональный иноязычный текст», а также осознают роль данных материалов в обучении иностранному языку. В частности, большинство студентов считают, что данные материалы положительно влияют на развитие иноязычной речи, работа с ними помогает в общении с носителями языка по профилю, а также положительно влияет на интеграцию с другими дисциплинами. При этом обучающиеся в своем большинстве считают, что столкнутся с трудностями при работе с материалами указанного типа, поскольку предусматривает обязательное овладение новой лексикой и новыми грамматическими правилами. Однако большинство студентов считают, что работу с профессиональными иноязычными материалами необходимой частью процесса овладения иностранным языком.

Предстоящая работа с указанными материалами вызывает у большинства студентов интерес. Обучающиеся отмечают, что при выборе профессионального иноязычного текста необходимо, в первую очередь, учитывать интерес к нему, а только потом актуальность темы и уровень владения иностранным языком.

Говоря о видах практико-ориентированных заданий, в процессе обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей и направлений подготовки среди наиболее эффективных выявлены мозговой штурм, кейс-технология и метод проектов. Также можно упомянуть ролевую игру, которая является эффективным методом апробации моделей поведения в специально организованной учебной профессиональной ситуации [2, с. 91]. Кроме того, важную роль в практико- и профессионально-ориентированном обучении иностранному языку играют аутентичные видеоматериалы, так как звуковой ряд одновременно сопровождается видеорядом, что позволяет обучающимся воспринимать не только вербальную, но и невербальную информацию, т. е. мимику, жесты, позы и т. д. Все это облегчает понимание, так как если обучающиеся не поняли некоторых высказываний, они смогут догадаться об их содержании по видеокартинке, выстраивая логические связи [3, с. 4].

Таким образом, для проведения опытно-экспериментального исследования были отобраны такие методы, как мозговой штурм и кейс-технология. Процесс обучения иностранному языку с применением данных методов включал в себя использование аутентичных видеоматериалов, работа над которыми велась согласно специально разработанным заданиям для преддемонстрационного, демонстрационного и последемонстрационного этапов.

В процессе опытно-экспериментального обучения студентов Российского научно-исследовательского медицинского университета имени Н.И. Пирогова основной акцент был сделан на кейс-технологиию.

Особенностями формирования кейса для обучения студентов медицинских специальностей является его валидность для постановки диагноза и назначения лечения пациенту. Соответственно, заданиями при разборе медицинского кейса являются: диагноз, обследование, лечение, оценка действий врача.

Проблема разработки кейса на иностранном языке состоит в том, что студенты младших курсов университета еще не обладают соответствующими профессиональными навыками для его решения. Поэтому на преподавателя ложится задача не только по обучению специальной лексики на иностранном языке, но и формирования не только универсальных, но и общепрофессиональных компетенций у обучающихся. Для проведения опытно-экспериментального обучения магистрантка смогла разработать собственные валидные кейсы, так как она является практикующим врачом.

Для решения кейса были сформулированы следующие задания: поставьте диагноз, обоснуйте его, проведите дифференциальный диагноз, предложите план обследования, предложите план лечения, определите прогноз для жизни и здоровья.

Метод мозгового штурма стал основным для опытно-экспериментального обучения иностранному языку студентов направления подготовки «Туризм» в Калужском государственном университете имени К.Э. Циолковского.

Студентам предлагались следующие задачи:

– определить список городов Калужской области, интересных для туристов с точки зрения истории, архитектуры или уникальных природных ландшафтов;

– выявить объекты, требующие первоочередных вложений для их развития;

– обосновать и распределить выделенное финансирование.

Серия мозговых штурмов заканчивалась дискуссией по принятию решения и выстраиванию туристского маршрута.

В Обнинском институте атомной энергетики НИЯУ МИФИ опытно-экспериментальное обучение было сфокусировано на использовании различных видов заданий для работы с аутентичными видеоматериалами.

Отобранные магистрантами видеоролики были связаны с их будущей профессией – ядерные реакторы и материалы – альфа-, бета- и гамма-лучи, открытие радиации, опасность радиации, ядерный век.

Работа с данными видеоматериалами проводилась в рамках изучения темы иноязычного общения «Радиация и радиоактивность».

Самой важной частью работы над видеоматериалом была интерпретация информации, т. е. развитие умения обрабатывать информацию, а именно, выделять главное, соотносить фрагменты со всем контекстом, анализировать факты и детали, составлять характеристику материала, формировать владение навыком обсуждения полученной информации в парах и/или группах. В качестве заключительного этапа предполагается рефлексия, которая дает возможность развития умения применять полученные знания, умения и владения навыками в профессиональной деятельности, давать им оценку, а также выражать собственное отношение к ним.

Опытно-экспериментальное обучение нацелено на формирование профессиональной иноязычной компетенции. Соответственно до начала работы и после нее было проведено языковое тестирование. Первичное тестирование выявляло имеющиеся фоновые знания профессиональной лексики, вторичное было нацелено на проверку динамики овладения лексическими единицами. Все группы показали положительную динамику.

Также в процессе проведения опытно-экспериментального обучения магистранты наблюдали за динамикой активности студентов на занятиях, которая также оказалась положительной.

Выводы и рекомендации. Анализ опытно-экспериментальной работы, проведенной магистрантами в различных вузах, позволяет сделать вывод, что среди наиболее эффективных методов, нацеленных на формирование профессиональной иноязычной компетенции, следует выделить мозговой штурм, кейс-технологии, работу с иноязычными видеоматериалами профильной направленности, а также иноязычную проектную профильную деятельность.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке рабочих программ и фондов оценочных средств по дисциплинам, связанным с преподаванием иностранных языков в вузах, а также для разработки заданий, упражнений и кейсов, аналогичных упомянутым.

Литература

1. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам / М.В. Ляховицкий // *Иностранные языки в школе*. – 1973. – № 1. – С. 27–34.

2. Малахова М.Н. Мотивация как фактор педагогического воздействия на процесс усвоения английского языка для специальных целей / М.Н. Малахова // *Психопедагогика в правоохранительных органах*. – 2016. – № 4 (67). – С. 90–93.

3. Планкова В.А. Практический аспект проблемы использования видеofilmов при обучении аудированию на старшей ступени обучения / В.А. Планкова // *Magister Dixit*. – 2011. – № 4. – С. 189–199. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prakticheskiy-aspekt-problemy-ispolzovaniya-videofilmov-pri-obuchenii-audirovaniyu-na-starshey-stupeni-obucheniya/> (дата обращения: 03.04.2022).

4. Рощина Е.В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете / Е.В. Рощина // *Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвузовский сборник*. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1978. – С. 3–6.

5. Рыбкина А.А. Педагогические условия формирования профессиональных умений курсантов учебных заведений МВД в процессе обучения иностранному языку / А.А. Рыбкина. – Саратов: Саратовский юридический институт МВД России, 2005. – 152 с.

УДК 378

*Г.Ф. Шакирова, кандидат психологических, доцент,
А.И. Шигабутдинова, аспирант,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

ИМПЛИЦИТНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОДАРЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. Одаренность – это уникальная способность, присущая человеку. Существует множество характеристик, связанных с этим феноменом. Важно выяснить, какие смысловые единицы ассоциируются с понятием «одаренная личность» у студентов. **Цель исследования** – психосемантический анализ образа одаренной личности на основе имплицитных представлений студентов. Для достижения цели был использован теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований, направленных на раскрытие имплицитных представлений об одаренной личности. **Результаты исследования** показали, что представления студентов об одаренной личности включают характеристики ее интеллектуальной сферы, в то время как характеристики, описывающие отношение к материальным ценностям, такие как трудолюбие, высокая мотивация или эмоциональные компоненты личности, оказались наименее популярными. **Выводы и рекомендации** данного исследования помогут создать более эффективные модели и подходы к работе с одаренными личностями, повышая взаимопонимание и эффективное взаимодействие. Именно имплицитные представления оказываются наиболее связанными с реальной жизнью и практикой. Представленный материал также поможет разработать программы подготовки педагогов и психологов для работы с одаренными личностями.

Ключевые слова: одаренность, личность, имплицитное представление, анализ.

*G.F. Shakirova, Candidate of Psychology, Associate Professor,
A.I. Shigabutdinova, Postgraduate Student,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

IMPLICIT IDEAS ABOUT GIFTEDNESS AMONG STUDENTS

***Abstract.** Giftedness is a unique ability inherent in a person. There are many characteristics associated with this phenomenon. It is important to find out which semantic units are associated with the concept of “gifted personality” among students. **The purpose of the study** is a psychosemantic analysis of the image of a gifted personality based on implicit representations of students. To achieve this goal, a theoretical analysis of domestic and foreign studies aimed at revealing the implicit ideas of a gifted personality was used. **The results of the study** showed that students’ ideas about a gifted personality include characteristics of its intellectual sphere, while characteristics describing attitudes to material values, such as hard work, high motivation or emotional components of personality, turned out to be the least popular. **The conclusions and recommendations** of this study will help to create more effective models and approaches to working with gifted individuals, increasing mutual understanding and effective interaction. It is implicit representations that turn out to be most related to real life and practice. The presented material will also help to develop training programs for teachers and psychologists to work with gifted individuals.*

***Keywords:** giftedness, personality, implicit representation, analysis.*

Введение. ИмPLICITНЫЕ представления об одаренных людях у российских студентов отражают важность осознания процессов, которые формируют эти представления, и их влияние на социальное восприятие и развитие личности. Исследование имPLICITНЫХ представлений об одаренных людях предоставляет возможность изучить различные аспекты психологических процессов, связанных с самоидентификацией и восприятием своих способностей. Результаты такого исследования могут помочь выявить факторы, способствующие или препятствующие развитию талантливых студентов, что в свою очередь позволит разработать более эффективные стратегии поддержки и мотивации в образовательном процессе.

Теоретический анализ литературы. В российской психологии исследование интеллектуальной одаренности началось благодаря работам таких ученых, как Д.Б. Богоявленская, В.Н. Дружинин, Л.И. Ларионова, Н.С. Лейтес, В.И. Панов, Л.В. Попова, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, М.А. Холодная, В.Д. Шадриков, Е.И. Щепланова.

Исследователи, такие как В.Н. Дружинин, Е.И. Щепланова, Р. Пломин и др., пытались количественно оценить вклад генетических и окружающих факторов в развитие одаренности, с тем чтобы определить, насколько высокий уровень интеллекта, творческие способности и личностные качества, способствующие успеху, зависят от наследственности, а насколько – от внешних воздействий, таких как обучение и воспитание. Однако данная проблема до сих пор остается неразрешенной, и споры между учеными о влиянии биологических и социальных факторов на развитие одаренности продолжают.

В исследованиях В.Д. Шадрикова особое внимание уделяется вопросу о взаимосвязи между способностями и одаренностью [3].

С.Л. Рубинштейн подмечал тесную связь между одаренностью и специальными способностями, утверждая, что одаренность не идентична какому-либо конкретному аспекту, даже мышлению [2].

Согласно идее А.М. Матюшкина, одаренность представляет собой творческий потенциал, проявляющийся в различных сферах человеческой деятельности через создание оригинальных решений разнообразных проблем, будь то научные, технические или духовные [1].

Цель данного исследования заключалась в выявлении характеристик одаренных людей на основе имплицитных представлений студентов различных вузов.

Базой проведения исследования «Имплицитные представления об одаренных людях у российских студентов» выступило МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 82 с углубленным изучением отдельных предметов имени Р.Г. Хасановой» Приволжского района г. Казани.

Описание выборки. В исследовании участвовали 4 группы: 35 одаренных студентов с уклоном в гуманитарной области, 35 одаренных студентов с уклоном в технической сфере, 35 неодаренных студентов с уклоном в гуманитарной области, 35 неодаренных студентов с уклоном в технической сфере.

Методы исследования:

1. Теоретический – анализ зарубежной и отечественной литературы.

2. Эмпирические:

– культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла;

– тест М. Рокича, анкета Л.И. Ларионовой, модифицированная нами;

– тест Т. Лири;

– анкета (на основе исследовательского подхода Ю.И. Александрова);

– методика Е.Е. Туник «Оценка способностей и личностных качеств студентов».

3. Математические и статистические методы обработки данных:

– описательная статистика;

– проведение корреляционного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена, с целью выявления взаимосвязи изучаемых показателей.

Результаты исследования. Для оценки интеллектуального компонента одаренности мы использовали культурно-независимый тест Р. Кеттелла. Результаты анализа показали, что у 68 % одаренных студентов гуманитарного и 57,2 % одаренных студентов технического факультетов уровень интеллекта находится в зоне высоких значений ($1С > 120$). Среди одаренных студентов гуманитарного факультета 31,4 % имеют уровень интеллекта выше среднего ($110 < IQ < 120$), тогда как среди студентов технического факультета этот показатель составляет 42,8 %.

Статистический анализ с использованием критерия Фишера не выявил значимых различий при таком распределении ($\phi^* = 0,95$, при $p > 0,05$). Таким образом, выборки обеих групп студентов можно считать эквивалентными по уровню интеллекта.

Исследование креативного компонента одаренности проводилось с использованием набора тестов Ф. Вильямса. Результаты исследования дивергентного мышления и творческих личностных черт представлены на рис. 1.

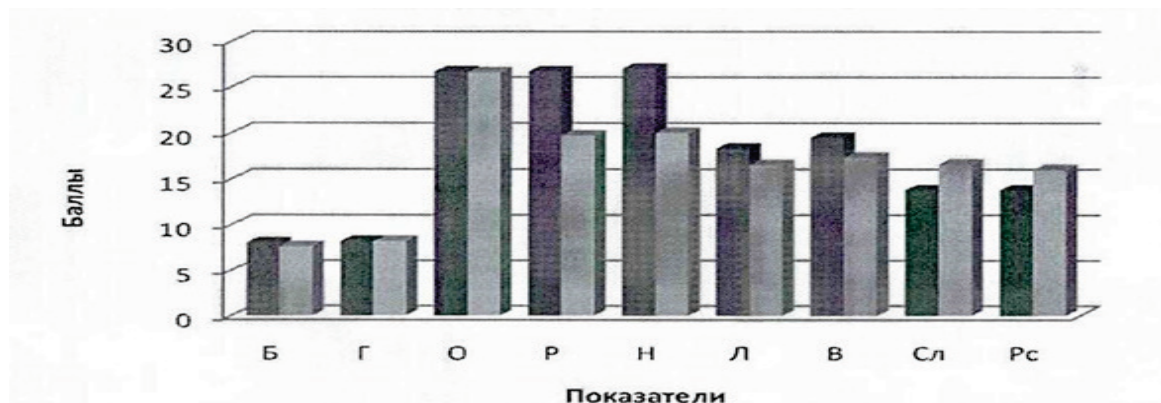


Рис. 1. Результаты исследования дивергентного мышления и творческих личностных черт

Результаты исследования показывают, что обе группы обладают сходной способностью быстро и эффективно находить новые стратегии решения задач, генерировать неожиданные идеи, а также устанавливать ассоциативные связи между разными явлениями.

Статистический анализ духовного компонента одаренности выявил определенное сходство в структуре терминальных ценностей у студентов гуманитарного и технического профилей ($r_s = 0,46$, при $p = 0,06$). Как показано ниже, из восемнадцати ценностных ориентаций одиннадцать имеют близкие ранговые позиции у обеих групп. Однако семь ценностных ориентаций существенно отличаются между группами, что было подтверждено с помощью *U*-критерия Манна-Уитни (табл. 1).

Таблица 1

Результаты изучения терминальных ценностных ориентаций у одаренных студентов гуманитарного и технического профилей

Терминальные ценности	Студенты гуманитарного профиля	Студенты технического профиля	Значимые различия (<i>U</i> -критерий Манна-Уитни)
Активная деятельная жизнь	Ранг	Ранг	
Жизненная мудрость	6	10	
Здоровье	2	2	
Интересная работа	18	6	*
Красота природы и искусства	4	3	
Любовь	8	17	*
Материально обеспеченная жизнь	12	13	
Друзья	1	4	*
Хорошая обстановка в стране	7	7	
Общественное признание	11	18	*
Познание	13	12	
Равенство	17	9	*

Самостоятельность	14	15	
Свобода	9	14	
Счастливая семейная жизнь	15	5	*
Творчество	16	16	
Уверенность в себе	10	11	
Удовольствия	3	1	*

Примечание: «*» отмечены ценностные ориентации, по которым выявлены статистически значимые различия (при $p < 0,05$).

Анализ результатов ранжирования инструментальных ценностных ориентаций показал, что у студентов наблюдаются значительные различия в структурах ценностных ориентаций ($\gamma_s = 0,27$, при $p = 0,26$).

Для студентов гуманитарного профиля наиболее важными ценностями являются рационализм и в меньшей степени самоконтроль и непримиримость к недостаткам. Студенты технического профиля отдают предпочтение таким ценностным ориентациям, как образованность, широта взглядов и чуткость; незначимыми они считают непримиримость к недостаткам, рационализм, самоконтроль (табл. 2).

Таблица 2

Результаты изучения инструментальных ценностных ориентаций у одаренных студентов гуманитарного и технического профилей

Инструментальные ценности	Студенты гуманитарного профиля	Студенты технического профиля	Значимые различия
	Ранг	Ранг	
Аккуратность	12	10	
Воспитанность	2	2	
Высокие запросы	6	1	*
Жизнерадостность	1	6	*
Исполнительность	14	11	
Независимость	4	12	
Непримиримость к недостаткам	11	17	*
Образованность	17	4	*
Ответственность	10	5	
Рационализм	3	15	*
Самоконтроль	8	14	*
Смелость в отстаивании мнения	16	18	
Твердая воля	15	16	
Терпимость	7	3	
Широта взглядов	13	7	*
Честность	5	8	
Эффективность в делах	9	13	
Чуткость	18	9	*

Примечание: «*» отмечены ценностные ориентации, по которым выявлены статистически значимые различия (при $p < 0,05$).

Особенности межличностных взаимодействий одаренных студентов представлены на рис. 2.

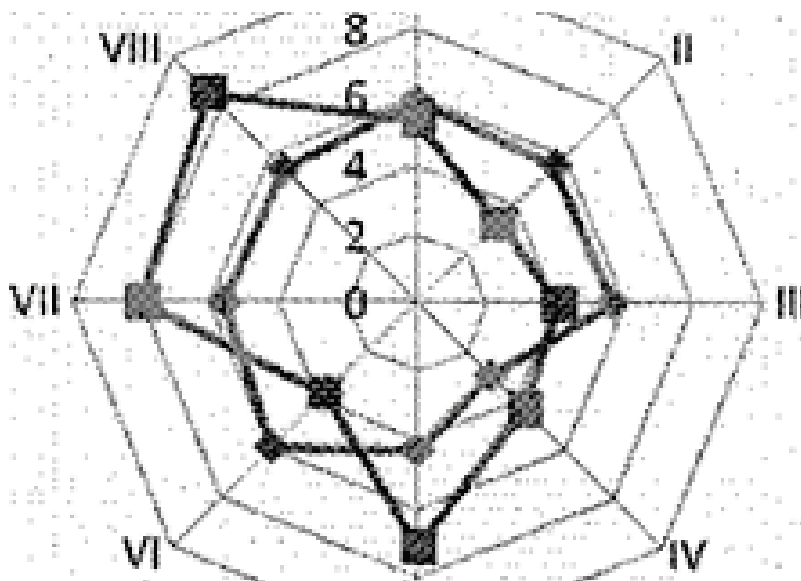


Рис. 2. Особенности межличностных взаимодействий одаренных студентов: I – авторитарность, II – эгоизм, III – агрессивность, IV – подозрительность, V – подчиняемость, VI – зависимость, VII – дружелюбие, VIII – альтруизм

Выявленные нами существенные различия в межличностных отношениях одаренных студентов оказались статистически значимыми. В частности, заметны различия в субшкалах «эгоизм» ($U = 193, p < 0,01$) и «зависимость» ($U = 320, p < 0,01$).

Студенты технического профиля выделяются такими качествами, как подчиняемость ($U = 193, p < 0,01$), дружелюбие ($U = 304,5, p < 0,01$) и альтруизм ($U = 189,5, p < 0,01$).

Для исследования взаимосвязей элементов интеллектуальной одаренности у студентов был проведен корреляционный анализ (рис. 3).

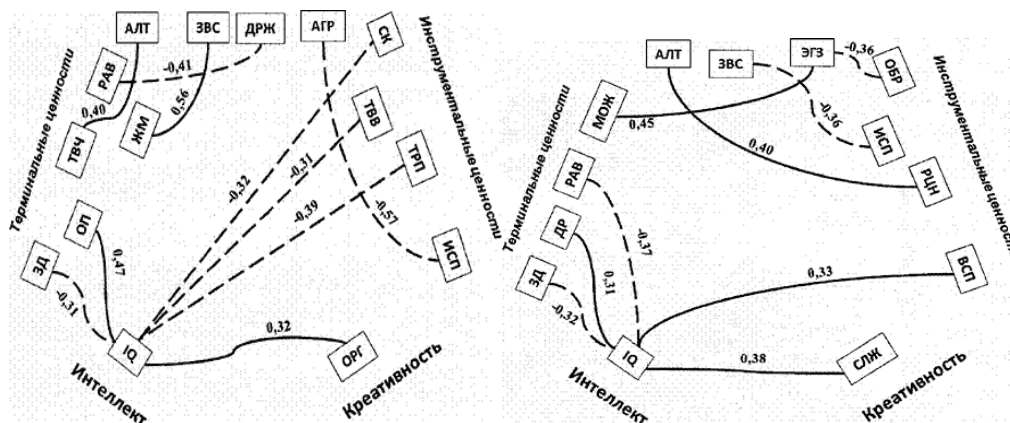


Рис. 3. Результаты корреляционного анализа взаимосвязей элементов интеллектуальной одаренности у студентов

Корреляционные связи, выявленные в исследовании, могут указывать на особенности воспитания одаренных студентов. Исследование также показало, что чем больше интеллектуальных успехов достигает студент, тем больше он нуждается в признании и поддержке окружающих. Ему необходимы похвала, восторг и признание его способностей. Исследование показало, что студенты с высоким уровнем интеллектуальных способностей демонстрируют как сходства, так и различия в выраженности отдельных компонентов интеллекта и в их взаимосвязях. Общей чертой является высокий уровень интеллекта у обеих групп. Однако студенты гуманитарного профиля выделяются более высоким уровнем креативности.

Заключение. В исследовании использовался кросс-культурный подход, который помог выявить особенности одаренности студентов в контексте их связи с социокультурными факторами, характерными для каждой из сравниваемых профессиональных групп. Гипотезы исследования предполагают наличие причинно-следственных связей между профессиональными факторами и одаренностью.

Анализ теории и практики работы с одаренными студентами технического и гуманитарного профиля выявил сходства и различия. У студентов существует система поддержки одаренных студентов.

У групп существует различие в восприятии одаренности личности. У студентов гуманитарного профиля приоритет отдается когнитивным способностям, за которыми следуют социальные и социально-этические качества. У студентов технического профиля большее внимание уделяется социально-этическим и социальным аспектам, при этом когнитивные способности играют менее значимую роль.

Исследование, проведенное среди студентов, выявило как сходства, так и различия в одаренности между ними. Оба исследования показывают высокий общий уровень одаренности у студентов. При этом студенты гуманитарного профиля демонстрируют более высокие показатели креативности. Также установлены существенные различия в уровне духовности, что объясняется профессиональными особенностями обеих групп.

Литература

1. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
2. Матюшкин А.М. *Одаренность и возраст. Развитие творческого потенциала одаренных детей: учебное пособие* / А.М. Матюшкин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2004. – 192 с.
3. Шадриков В.Д. *Способности человека* / В.Д. Шадриков. – М.: Институт практической психологии, 1997. – 288 с.

*Р.Р. Шихамова, магистр 2 курса,
М.В. Федоренко, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

УРОВЕНЬ ЯЗЫКОВЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ВО ВЗАИМОСВЯЗИ С САМООЦЕНКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ У СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

***Аннотация.** Особое место среди психофизиологических механизмов в определении предпосылок успешного обучения и ключевых моментов в формировании языковой личности занимает изучение языковой способности. Исследование данного феномена является актуальным в современной педагогике и психолингвистике. Для выявления особенностей развития речи следует обратить внимание на психические состояния учащихся и их роль в обучении, поскольку успешность учебного процесса зависит не только от его информационного содержания, но и от состояния обучающегося. Согласно многим психологическим исследованиям, при отрицательных психических состояниях в период обучения в Вузе происходит замедление в развитии коммуникативной, ритмической, познавательной и других способностей, что выражается в снижении способности к усвоению речевых символов в процессе подготовки студентов филологов [1]. Соответственно, в данной работе рассматривается взаимосвязь развития уровня языковых способностей и психических состояний. **Цель исследования** – выявить уровни языковых способностей у студентов филологов в их взаимосвязи с психическими состояниями. **Методы исследования.** В исследовании применялись методы диагностического и теоретического научного познания: теоретический анализ, синтез, конкретизация, обобщение, тестовые вопросы, анкетирование, методы статистического анализа, интерпретация эмпирических данных. **Выводы.** Значимые корреляции были зафиксированы между показателями языковых способностей по методике З. Хорста со шкалами фрустрации, тревожности и ригидности по методике Г. Айзенка «Самооценка психических состояний». По критерию Краскела-Уоллиса для трех уровней языковых способностей по методике З. Хорста значимо различается только уровень ригидности методики «Самооценка психических состояний» Г. Айзенка.*

***Ключевые слова:** языковые способности, психические состояния, ригидность, фрустрация, тревожность.*

*R.R. Shikhamova, 2nd Year Master Student,
M.V. Fedorenko, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE LEVEL OF LANGUAGE ABILITIES IS CORRELATED WITH THE MENTAL STATE OF PHILOLOGY STUDENTS IN SELF-ASSESSMENT

***Abstract.** A special place among psychophysiological mechanisms in determining the prerequisites for successful learning and key points in the formation of a linguistic personality is occupied with the study of language ability. The study of this phenomenon is relevant in modern pedagogy and psycholinguistics. To identify the characteristics of speech development, one should pay attention to the mental states of students and their role in learning, since the success of the educational process depends not only on its information content, but also on the state of the student. According to many*

psychological studies, in case of negative mental states during the period of study at a university, there is a slowdown in the development of communicative, rhythmic, cognitive and other abilities, which is expressed in a decrease in the ability to assimilate speech symbols in the process of preparing philology students. Accordingly, this paper examines the relationship between the development of the level of language abilities and mental states. The purpose of study is to identify the levels of language abilities among philology students in their relation with their mental states. Research methods. Diagnostic and theoretical scientific knowledge were used in the study by using techniques like theoretical analysis, synthesis, specification, generalization, test questions, questionnaires, methods of statistical analysis, and interpretation of empirical data. Conclusions. Significant correlations were recorded between indicators of language abilities according to the method of Z. Horst with scales of frustration, anxiety and rigidity according to the method of G. Eysenck "Self-assessment of mental states". According to the Kruskal-Wallis criterion for three levels of language abilities according to the Z. Horst method, only the level of rigidity of the "Self-Assessment of Mental States" method by G. Eysenck differs significantly.

Keywords: *language abilities, mental states, rigidity, frustration, anxiety.*

Введение. Значение образования как важнейшего фактора формирования профессиональных компетенций и личностных качеств студентов играет большую роль. Существует мнение о том, что в филологических вузах особое внимание должно быть направлено на развитие языковых навыков, так как это напрямую связано с спецификой самой деятельности учащихся. В отечественной психолингвистической литературе дается общая характеристика языковой способности, а именно представляющую собой «сложную иерархически организованную систему, формирующуюся в психике говорящего в процессе его развития». Данный термин был введен А.А. Леонтьевым и получил дальнейшую разработку в работах таких авторов, как Л.Р. Зиндер, Н.А. Андреев, Н.И. Жинкин и т. д. [2].

Основываясь на идеях Г.А. Хусаеновой и А.З. Минахметовой, можно предположить о том, что эффективным способом овладения языковым навыком становится индивидуально-личностные характеристики обучающихся, обуславливающее возникновение соответствующих предпосылок обучения [3]. Соответственно, в настоящей работе предпринимается попытка установить связь языковых способностей и самооценки психического состояния у студентов филологов.

База исследования. В данном исследовании приняли участие 108 студентов-филологов второго курса Казанского федерального университета.

Материалы и методы. Для диагностики языковой компетенции использовалась методика «Тест на определение языкового интеллект», разработанная З. Хорстом [4]. Тест состоит из 30 вопросов, испытуемому необходимо найти одинаковые по значению слова, аналогии, правильное звучание пословиц и т. д. Тест Г. Айзенка «Самооценка психических состояний» состоит из 40 вопросов и позволяет измерить психические состояния человека [5]. Опросник «Тест эмоционального интеллекта Холла» состоит из 30 вопросов, ответы на которые формируются по 6-балльной шкале [6].

Результаты и их обсуждение. Методика З. Хорста позволила выявить и разделить филологов на три уровня языковых способностей. Так, результаты показали, что 26 человек имеют высокий показатель языкового интеллекта, 62 – средний, 20 – низкий. Проведенный анализ по критерию Краскела-Уоллиса в программе статистической обработке данных Statistics 23 показал, что только

уровень ригидности изменяется значимо ($H = 9,24, p < 0,01$) по методике Г. Айзенка «Самооценка психических состояний». Участники среднего уровня показали наибольшие уровни тревожности и ригидности.

По данным результатам был также проведен корреляционный анализ Спирмена на наличие взаимосвязей между языковыми способностями и самооценкой психического состояния студентов. Это позволило сделать вывод о том, что группа студентов с высоким уровнем языковых способностей имеет низкую тревожность ($r = -0,4$ при $p < 0,01$), в то время как группа со средним уровнем языкового интеллекта обладает высоким уровнем тревожности и ригидности, однако в данной группе нет значимых взаимосвязей. Тем не менее в группе с низким уровнем языкового интеллекта выявлена значимая прямая взаимосвязь с показателем самомотивации, т. е. студенты, которые более замотивированы, имеют более высокие показатели языкового интеллекта ($r = 0,58$ при $p < 0,05$).

Заключение. Анализ профессиональной деятельности специалиста-филолога и его способностей, умений и навыков, включая литературные, речевые и языковые, позволяет говорить о взаимосвязи с самооценкой психического состояния обучающихся [7]. Ведь филология как исследование языка, литературы и культуры требует от специалиста высокой культуры речи, умения анализировать тексты, понимания тонкостей языка и др. [8]. Таким образом, самооценка обучающихся становится одним из показателей профессиональной компетентности в данной области.

Литература

1. Прохоров А.О. Становление системы ментальной регуляции психических состояний студентов в процессе обучения в вузе / А.О. Прохоров, А.В. Чернов // *Теоретическая и экспериментальная психология*. – 2022. – № 1. – С. 101–121.
2. *Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педагогических вузов*. – М.: АСТ; Астрель, 2005. – 351 с.
3. Хусаенова Г.А. Психологические предпосылки изучения иностранного языка / Г.А. Хусаенова, А.З. Минахметова // *Образование и воспитание*. – 2020. – № 3 (29). – С. 84–85.
4. Тест на языковой интеллект. – URL: <https://poznaisebea.narod.ru/IQL.html/> (дата обращения: 15.11.2023).
5. Тест Ганса Айзенка «Самооценка психического состояния». – URL: <https://www.hr1hr.ru/diagnostika/tests-online/psixsostoyanie/samooczenka-psixicheskogo-sostoyaniya.html/> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Тест на эмоциональный интеллект. – URL: <https://psytests.org/eq/hall.html/> (дата обращения: 15.04.2024).
7. Чернов Д.Н. Психологические факторы формирования языковой компетенции учащихся / Д.Н. Чернов // *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2011. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-formirovaniya-yazykovoy-kompetentsii-uchaschihsya/> (дата обращения: 19.04.2024).
8. Варнаева А.Е. Язык, речь, языковая способность / А.Е. Варнаева // *Вестник экономической безопасности*. – 2022. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazyk-rech-yazykovaya-sposobnost/> (дата обращения: 20.04.2024).

П.А. Шкурина, студент,
Г.Ф. Шакирова, кандидат психологических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И СТРАТЕГИЙ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЙ У ДЕТЕЙ, СПОСОБНЫХ К СПОРТУ

Аннотация. Проблема исследования связана с низкой изученностью темы взаимосвязи детско-родительских отношений и стратегий преодоления стрессовых ситуаций у детей, в частности с признаками одаренности в области спорта, а также недостаточным количеством исследований, которые показывали бы данную корреляцию. Взаимоотношения между родителями и детьми, а также стратегии, которые используют при борьбе со стрессом, являются ключевыми аспектами в развитии ребенка, особенно в области спорта. **Цель исследования** заключается в анализе исследований на заданную тему и в прогнозировании результатов влияния стиля детско-родительских отношений на стратегии преодоления стрессовых ситуаций у детей, способных к спорту, которые в свою очередь влияют на успешность юных спортсменов в своем виде спортивной деятельности. **Материал** носит исследовательский характер, для достижения цели был выбран следующий **метод** работы – теоретический анализ зарубежных и отечественных исследований, направленных на изучение влияния детско-родительских отношений на стратегии преодоления стрессовых ситуаций у юных спортсменов. В ходе исследования была проанализирован опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла, который может быть инструментом в работе с подростками, при определении их личной стратегии выхода из стрессовых ситуаций. **Результаты исследования.** Проанализированы исследования направленные на изучение влияния стиля взаимодействия между родителями и детьми на успешность спортсменов и на те стратегии, которые используются ими в стрессовых ситуациях. Связь между родителями и детьми имеет большое значение для разработки стратегий, которые позволяют справиться со стрессовыми ситуациями у детей с признаками спортивной одаренности. Исследования указывают на то, что дети, которые имеют более близкие отношения с родителями, проявляют большую уверенность и контроль во время тренировок и соревнований. Опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла не был ранее использован в данных исследованиях, но позволяет с большой вероятностью определить стратегию конкретного ребенка при стрессовой ситуации. С помощью данного опросника также есть возможность определить поведение детей, способных к спорту, во время стрессовых ситуаций и их взаимодействия с другими людьми. Данная тема требует дальнейшего изучения и проверки на практике. **Выводы и рекомендации.** Полученные выводы можно использовать в работе с детьми с признаками одаренности в спорте при составлении плана тренировок и выборе стиля взаимодействия «ребенок – родитель», «родитель – тренер», «тренер – ребенок». Также данные, полученные в ходе анализа, можно использовать в психолого-педагогическом направлении для педагогов физической культуры и педагогов-тренеров.

Ключевые слова: одаренность, подростки, спорт, детско-родительские отношения, стрессовые ситуации.

*P.A. Shkurina, Student,
G.F. Shakirova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

THE RELATIONSHIP BETWEEN CHILD-PARENT RELATIONS AND STRATEGIES OF COPING WITH STRESSFUL SITUATIONS IN CHILDREN CAPABLE OF SPORTS

Abstract. *This study aims to explore the relationship between parent-child relationships and coping strategies in stress situations among children, specifically those who display signs of athletic talent. The research problem is attributed to the limited knowledge on the correlation between parent-child relationships, coping strategies, and sport-competent children, as well as the lack of research indicating such correlation. Parent-child relationships and the strategies employed in managing stress are key aspects in a child's overall development, particularly in the field of sports. **The purpose of the study** is to analyze existing studies in the field and forecast the results of how different parenting styles influence coping strategies in stress situations for sport-competent children. These coping strategies, in turn, impact the success of young athletes in their specific sport activities. The material is of a research nature; to achieve the goal, the following **method** of work was chosen – a theoretical analysis of foreign and domestic research aimed at studying the influence of parent-child relationships on strategies for overcoming stressful situations in young athletes. The Stressors and Coping Strategies Questionnaire (SACS) by S. Hobfoll was analyzed as a tool for determining teenagers' personal coping strategies in stress situations. **Research results.** The findings of this research demonstrate that the relationship between parents and children holds significant value in the development of coping strategies in children displaying signs of athletic talent. Studies indicate that children who have closer relationships with their parents exhibit higher levels of confidence and control during training sessions and competitions. The SACS by S. Hobfoll, although not previously used for these specific studies, proves to be a valuable tool for identifying an individual child's coping strategy in stress situations. This questionnaire also enables the observation of behavior among sport-competent children in such situations, as well as their interactions with others. Further examination and practical application of this topic are warranted. **Conclusions and recommendations.** Based on the conclusions drawn from this study, the obtained findings can be implemented in working with children displaying athletic talent when developing training plans and selecting “parent – child”, “parent – coach”, and “coach – child” interaction styles. Also, the data obtained during the analysis can be used in the psychological and pedagogical direction for physical education teachers and teacher-trainers.*

Keywords: *giftedness, adolescents, sports, parent-child relationships, stressful situations.*

Введение. Ключевым фактором, влияющим на развитие ребенка, являются детско-родительские отношения. Дети в современном мире часто сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, особенно это касается активно развивающейся сферы спорта, поэтому важно научить их справляться с данными трудностями и формировать эффективные стратегии управления своими эмоциями. Родители могут помочь своим детям развивать навыки управления эмоциями, такие как умение контролировать свой страх, стресс и тревогу. Также родителям необходимо научить детей позитивному мышлению, сформировать навыки постановки целей и нахождения путей к их достижению.

Теоретический анализ литературы. В разных источниках нередко отождествляются понятия «родительское отношение» и «родительская позиция», а также «стиль семейного воспитания».

По мнению некоторых авторов, например, Р.В. Овчаровой и В. Сатир, родительство – это совокупность ценностных установок, родительских чувств, эмоций и ожиданий родителя, выражающаяся в семейном стиле воспитания [3].

И в отечественной, и в зарубежной психологии существует довольно много работ на тему того, что входит в стиль семейного воспитания. Выделяются следующие основные параметры стиля семейного воспитания: автономия – контроль (Е.С. Шеффер, Р.К. Белл), отвержение – принятие (А.И. Захаров, А.Я. Варга), требовательность (О. Коннер), степень эмоциональной близости (В. Шутц, Г.Т. Хоментаскас), строгость (П. Слатер), непоследовательность – последовательность (А.И. Захаров), сотрудничество (Р.Ф. Бейлз), авторитетность и удовлетворенность (И.М. Марковская) [3, с. 9].

Стресс является неспецифической реакцией организма на различные воздействующие факторы. Основатель концепции стресса Г. Селье определяет его как именно такую реакцию организма на любые внешние воздействия [7]. Для ребенка-спортсмена важно получать одобрение со стороны как взрослых, так и сверстников. Немаловажную роль в успешности спортсмена играют достаточные функциональная, физическая, технико-тактическая и психологическая подготовленности [1, 2, 4].

Существует множество исследований, посвященных стрессовым состояниям, их проявлениям и последствиям. Ученые, такие как Л.М. Аболина, Ф.Б. Березин, Л.И. Божович, Н.М. Гордеева, А.И. Захаров, А.С. Спиваковская, Ю.Л. Ханин и др., исследовали эту проблематику. Они изучали проблемы стресса личности, состояние нервно-психического напряжения, психологию неравновесных состояний, тревожность в дошкольном и школьном возрасте, стресс в подростковом возрасте и т. д. [5, 6].

Цель исследования: выявить взаимосвязь стиля детско-родительских отношений и стратегий преодоления стрессовых ситуаций у детей, способных к спорту (футболу).

Базой проведения исследования «Специфика детско-родительских отношений в семьях, где воспитываются дети, способные к спорту» выступили:

1. Международная футбольная школа «Импульс».
2. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Икшурминская кадетская школа-интернат имени Байкиева К.С.».
3. Футбольная школа «Акрон».

Описание выборки. В исследовании приняли участие семьи в количестве 98 человек, из которых 50 – родители и дети без признаков одаренности, 48 – родители и дети с признаками одаренности.

Воспитанники сборных команд международной футбольной школы «Импульс» с признаками одаренности в сфере футбола были отобраны тренерской коллегией и показывают высокие результаты на городских и всероссийских соревнованиях.

Возраст детей: 10–13 лет.

Возраст родителей: 30–40 лет.

Методы исследования:

1. Теоретический – анализ зарубежной и отечественной литературы.

2. Эмпирические:

– опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS)

С. Хобфолла;

– методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной (2000);

– опросник «Типы родительских установок в психологической поддержке ребенка-спортсмена» (О.Г. Лопухова, Л.Р. Нурхамитова, 2019).

3. Математические и статистические методы обработки данных:

– описательная статистика;

– проведение корреляционного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена с целью выявления взаимосвязи изучаемых показателей.

Результаты исследования. В результате опроса родителей детей с признаками спортивной одаренности были получены следующие результаты.

Для изучения взаимосвязей между детско-родительскими отношениями и стратегиями выхода из стрессовой ситуации у детей-спортсменов при статистической обработке производился подсчет коэффициента корреляции Спирмена, в результате которого были получены следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа по Спирмену родителей и детей с признаками спортивной одаренности

	Нереализованные родительские амбиции	Вовлеченный, поддерживающий родитель	Отстраненный, негативно настро- енный родитель
Ассертивные действия	–0,03	0,02	0,24
Вступление в социаль- ный контакт	–0,20	0,13	–0,11
Поиск социальной поддержки	–0,04	0,15	–0,06
Осторожные действия	0,14	0,31	–0,40
Импульсивные дей- ствия	0,43	0,53	–0,49
Избегание	–0,12	–0,63	0,21
Непрямые действия	0,05	–0,38	0,26
Асоциальные действия	–0,03	–0,29	0,03
Агрессивные действия	0,11	–0,14	–0,01

Данная корреляция показывает, что у родителей, которые стараются воплотить свои детские амбиции через детей, дети-спортсмены прибегают к быстрым импульсивным решениям при попадании в стрессовую ситуацию. У вовлеченных родителей, которые поддерживают своих детей в области спорта, дети

при попадании в стрессовую ситуацию не боятся совершать импульсивные действия, не всегда до конца обдуманые. Также на это указывают отрицательные показатели связи между такой установкой родителя и стратегиями избегания и непрямыми действиями, т. е. получения результата за счет манипуляции и обмана, ребята редко прибегают к такому выходу из стрессовой ситуации, так как ощущают поддержку близких им людей. Родители, которые ведут себя отстраненно и негативно настроены, влияют на поведение детей-спортсменов таким образом, что ребята не действуют осторожно и не принимают быстрых решений (табл. 2).

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа по Спирмену родителей и детей с признаками спортивной одаренности

	Авторитарный стиль	Авторитетный стиль	Либеральный стиль	Индифферентный стиль
Ассертивные действия	0,25	0,00	0,17	-0,42
Вступление в социальный контакт	-0,20	0,43	-0,10	-0,47
Поиск социальной поддержки	-0,18	0,25	0,20	-0,53
Осторожные действия	-0,22	0,21	-0,07	-0,09
Импульсивные действия	-0,13	0,21	-0,16	-0,07
Избегание	0,32	0,09	-0,28	-0,11
Непрямые действия	0,37	0,06	-0,07	-0,35
Асоциальные действия	0,19	0,33	-0,33	-0,35
Агрессивные действия	0,09	0,17	-0,33	0,01
Общий индекс конструктивности	-0,25	0,01	0,26	-0,10

Данная корреляция показывает, что в семьях, которые придерживаются авторитарного стиля в воспитание спортсмена, с признаками одаренности, дети при выходе из стрессовой ситуации стараются манипулировать другими, «играть на чувствах» других людей, использовать различные уловки. Дети, в семье которых придерживаются авторитетного стиля воспитания, умеют в случае стрессовой ситуации идти на контакт, просить помощи у других и открыто вести диалог. В семье, где родители мало обращают внимание на проблемы и запросы ребенка, формируется самостоятельность спортсмена. Для него не свойственно просить помощи или решать проблему с кем-то, он не ищет поддержки в лице других сокомандников, тренера или других взрослых (табл. 3).

Данная корреляция показывает, что у родителей, имеющих высокие показатели по установке «нереализованные родительские амбиции», дети-спортсмены прибегают к преодолению стрессовых ситуаций через импульсивные действия. Дети, родители которых придерживаются установки «вовлеченный, поддерживающий родитель», не прибегают к избеганию и непрямым действиям. У родителей, придерживающихся установки «отстраненный, негативно настроенный родитель», дети-спортсмены действуют необдуманно и импульсивно, т. е.

принимают быстрые решения или же вовсе избегают сложившейся стрессовой ситуации. Также установлена положительная связь с манипулятивным поведением, это может быть связано с тем, что они не находят поддержку в своей семье и хотят решить свои трудности за счет других людей. В этой группе обнаружена также связь с асоциальным поведением детей (табл. 4).

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа по Спирмену родителей и детей с признаками спортивной одаренности

	Нереализованные родительские амбиции	Вовлеченный, поддерживающий родитель	Отстраненный, негативно настроенный родитель
Ассертивные действия	-0,25	0,08	-0,01
Вступление в социальный контакт	0,07	-0,12	0,10
Поиск социальной поддержки	-0,27	-0,16	-0,13
Осторожные действия	0,29	-0,18	0,03
Импульсивные действия	0,66	0,03	0,40
Избегание	-0,12	-0,34	0,56
Непрямые действия	-0,07	-0,35	0,49
Асоциальные действия	-0,06	0,06	0,36
Агрессивные действия	-0,48	-0,20	0,25

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа по Спирмену родителей и детей с признаками спортивной одаренности

	Авторитарный стиль	Авторитетный стиль	Либеральный стиль	Индифферентный стиль
Ассертивные действия	0,15	0,06	-0,22	-0,01
Вступление в социальный контакт	-0,23	0,49	-0,53	-0,12
Поиск социальной поддержки	-0,04	0,04	-0,17	0,16
Осторожные действия	-0,09	0,41	-0,58	-0,03
Импульсивные действия	-0,35	0,40	-0,23	-0,17
Избегание	-0,09	0,25	-0,12	-0,27
Непрямые действия	-0,03	-0,15	0,04	0,31
Асоциальные действия	0,13	-0,28	0,57	-0,27
Агрессивные действия	0,04	-0,14	0,32	-0,16

Данная корреляция показывает, что при авторитарном стиле детско-родительских отношений дети-спортсмены не прибегают к импульсивным, необдуманным действиям. При авторитетном стиле детско-родительских отношений ребята активно вступают в социальный контакт. Также замечена положительная связь между таким стилем воспитания и осторожными действиями. При либеральном стиле детско-родительских отношений обнаружена обратная корреляция с показателем «вступление в социальный контакт». Также ребенок может поступать неосторожно, импульсивно. Положительная корреляция обнаружена с показателем «асоциальные действия».

Заключение. По описательной статистике было выявлено, что в обеих группах родители придерживаются позиции «вовлеченный, поддерживающий родитель». Большинство семей в воспитании детей опираются на авторитетный стиль. В первой группе также были родители, которые придерживаются индифферентного стиля воспитания, во второй группе такие родители отсутствовали. Это может быть связано с тем, что родители первой группы считают своих детей более дисциплинированными. В ходе анализа стратегий выхода из стрессовых ситуации у детей было замечено, что преобладающее большинство детей придерживаются стратегии «вступление в социальный контакт», что говорит об их готовности к командному виду спорта.

В качестве гипотезы выступало предположение о том, что существует взаимосвязь между стилем воспитания и стратегиями выхода из стрессовой ситуации у детей-спортсменов (футболистов). Данная гипотеза подтвердилась, так как были получены положительные и отрицательные корреляции между авторитетным стилем воспитания и вступлением в социальный контакт ($r = 0,43$ и $r = 0,49$ при $p \leq 0,05$), авторитарным стилем воспитания и непрямыми действиями ($r = 0,38$ при $p \leq 0,05$), а также отрицательная связь между авторитарным стилем воспитания и импульсивными действиями ($r = -0,35$ при $p \leq 0,05$), индифферентным стилем воспитания и ассертивными действиями ($r = -0,42$ при $p \leq 0,05$), индифферентным стилем воспитания и вступлением в социальный контакт ($r = -0,47$ при $p \leq 0,05$), индифферентным стилем воспитания и поиском социальной поддержки ($r = -0,53$ при $p \leq 0,01$). В группе детей без признаков одаренности видна отрицательная связь между либеральным стилем воспитания и вступлением в социальный контакт ($r = -0,53$ при $p \leq 0,01$), либеральным стилем воспитания и осторожными действиями ($r = -0,58$ при $p \leq 0,01$), либеральным стилем воспитания и асоциальными действиями ($r = -0,57$ при $p \leq 0,01$). Также на основе исследования были выделены конкретные рекомендации для таких субъектов тренировочного процесса, как тренеры и родители, а в рамках работы разработан бот для родителей и тренерского состава юных спортсменов.

Литература

1. Гиссен Л.Д. *Время стрессов. Обоснование и практические результаты психопрофилактической работы в спортивных командах* / Л.Д. Гиссен. – М.: Физкультура и спорт, 1990.
2. Горбунов Г.Д. *Психопедагогика спорта* / Г.Д. Горбунов. – 2-е изд. – М.: Физкультура и спорт, 2006. – 294 с.

3. Кузьмишина Т.Л. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация / Т.Л. Кузьмишина // Современная зарубежная психология. – 2014. – № 1. – С. 8–12.
4. Найдиффер Р. Психология соревнующегося спортсмена / Р. Найдиффер. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – 224 с.
5. Немчин Т.А. Состояние нервно-психического напряжения / Т.А. Немчин. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1983. – 319 с.
6. Прихожан А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст / А.М. Прихожан. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 192 с.
7. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1979.

УДК 159.942+37.04

С.А. Шмелева, кандидат педагогических наук, доцент,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия

ДИНАМИКА И ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРУКТУРНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ

Аннотация. В настоящее время особое внимание уделяется такому положению, как взаимосвязь психических состояний и свойств личности. Исследователи используют одну и ту же логическую основу: состояния оказывают значительное влияние на формирование характера, актуальная выраженность черт личности, сила их проявления интегрирована в состояниях. Несмотря на наличие исследований в данном направлении, работы по изучению взаимосвязи психических состояний студентов с профессионально важными качествами (ПВК) малочисленны, что и обозначило **проблему** исследования – выявление взаимосвязей между данными явлениями. В данной статье представлены результаты динамики структурных схем психических состояний студентов педагогического направления обучения, в зависимости от специализации (историки, биологи и математики) и от этапов (первый, третий, пятый). Показаны взаимосвязи психических состояний с ПВК в динамике, в зависимости от структурной организации, этапов и специализации обучения. **Цель исследования** – выявить взаимосвязь психических состояний с ПВК в зависимости от динамики структурной организации психических состояний, специализации и этапов обучения. **Методы исследования:** теоретические – анализ психолого-педагогической литературы, анализ, сравнение; эмпирические – констатирующий эксперимент, объяснительный и описательный; кластерный анализ, качественный и количественный анализ полученных данных. Исследование проводилось в КГПУ, респондентами были учащиеся педагогического направления обучения в количестве 1165 испытуемых, из них студентов первого курса – 371 человек, третьего курса – 428 человек, пятого курса – 366 человек. **Выводы и рекомендации.** В процессе иерархического кластерного анализа психических состояний студентов были обнаружены как общие, так и частные особенности. Так, общей особенностью, не зависящей от этапов и специализации обучения, является наличие двух независимых кластеров, имеющих между собой наиболее отдаленную дистанцию (25 ед.). Один из кластеров состояний является доминирующим (имеющий максимальное количество выборов). Инвариантными состояниями доминирующего кластера являются радость и усталость. С данными состояниями были выявлены связи с профессионально важными качествами педагогической деятельности. Обнаружены как сходства, так и различия взаимосвязи психических состояний с ПВК в динамике, в зависимости от структурной организации, этапов и специализации обучения. Таким образом, в процессе обучения студентов следует

учитывать, то, что особенности взаимосвязи психических состояний и ПВК, связанные с условиями профессиональной подготовки к педагогической деятельности и переживаниями студентов тех или иных психических состояний.

Ключевые слова: студенты, психические состояния, профессионально важные качества, взаимосвязь.

*S.A. Shmeleva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

DYNAMICS AND INTERRELATION OF STRUCTURAL ORGANIZATION OF STUDENTS' MENTAL STATES AND PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES

Abstract. Currently, special attention is paid to such a position as the interrelation of mental states and personality traits. Researchers use the same logical basis: states have a significant influence on the formation of character, the actual expression of personality traits, the strength of their manifestation is integrated in states. Despite the presence of studies in this direction, there are few works on the study of the relationship between students' mental states and professionally important qualities (PIQ), which marked the research **problem** of identifying the relationship between these phenomena. This article presents the results of dynamics of structural schemes of mental states of students of pedagogical direction of education, depending on specialization (historians, biologists and mathematicians) and on stages (first, third, fifth). The interrelations of mental states with PIQ in dynamics, depending on the structural organization, stages and specialization of education are shown. **The aim of the study** is to reveal the interrelation of mental states with PIQ depending on the dynamics of the structural organization of mental states, specialization and stages of training. **Research methods:** theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature, analysis, comparison; empirical – ascertaining experiment, explanatory and descriptive; cluster analysis, qualitative and quantitative analysis of the obtained data. The research took place in KSPU, the respondents were students of pedagogical direction of education in the number of 1 165 subjects, including first-year students – 371 people, third-year students – 428 people, fifth-year students – 366 people. **Conclusions and recommendations.** In the process of hierarchical cluster analysis of students' mental states, both general and particular features were found. Thus, the general feature, independent of the stages and specialization of training, is the presence of two independent clusters with the most distant distance between them (25 units). One of the clusters of states is dominant (having the maximum number of choices). The invariant states of the dominant cluster are joy and fatigue. The links with these states were identified with professionally important qualities of pedagogical activity. Both similarities and differences of the relationship of mental states with PIQ in dynamics, depending on the structural organization, stages and specialization of training were found. Thus, in the process of students' training it is necessary to take into account that the features of interrelation of mental states and PBC are connected with the conditions of professional training for pedagogical activity and students' experiences of those or other mental states.

Keywords: students, mental states, professionally important qualities, interrelation.

Введение. Изучение психических состояний человека вызывает интерес у многих ученых, так как они оказывают огромное влияние на всю жизнедеятельность человека. На сегодняшний день особое внимание уделяется целостной психологической структуре личности, включающей свойства, состояния, процессы и их взаимосвязи, так как все это образуется благодаря интегрирующей функции состояний.

Интерес вызывает исследование психических состояний в динамике развития человека, связано это с тем, что каждая стадия развития психических состояний взаимосвязана с психическими процессами и свойствами личности, претерпевающая изменения и в то же время сохраняя особенности, свойственные только данному возрасту (Шмелева, 2008 и др.).

Особенно существенно изучение психических состояний в студенческом возрасте, так как деятельность студентов, разнообразная по форме и содержанию, включает в себя элементы деятельности студента и будущей профессии (А.О. Прохоров, 1996). В результате обучения в вузе студент должен получить четкое понимание о составляющих будущей профессии, требованиях в области знаний, умений, навыков и профессионально важных качеств (ПВК) (Э.Ф. Зеер, 2006; А.К. Маркова, 1993; Л.М. Митина, 2004; М.А. Садовая, 2008 и др.).

То, что психические состояния влияют на изменение психических процессов и служат основным механизмом в преобразовании психологических свойств и организации качественно новой психологической структуры личности, отмечается многими учеными (С.А. Гапонов, 2005; Н.Д. Левитов, 1969; А.В. Мохнач, 1995; А.О. Прохоров, 1996; Т.Ю. Фадеева, 2016; С.А. Шмелева, 2010; В.А. Якунин, 1980 и др.).

Как известно, успешность работы педагога, взаимоотношения с учащимися, определяется не только методами обучения и воспитания, а в большей степени детерминируется его личностными качествами, развитостью профессионально важных качеств. Состав ПВК личности учителя довольно обширен – он включает наряду с несколькими десятками социальных характеристик несколько десятков психологических. Чем более развиты способности управлять своими мыслями, действиями, поступками, отношениями и др., тем более продуктивной, интересной, результативной является педагогическая деятельность (А.В. Барабанщиков, 1976; Н.В. Кузьмина, 1976; А.К. Маркова, 1993; Л.Д. Столяренко, 2003, В.А. Сластенин, 1991 и др.).

Таким образом, личность учителя, развитость его ПВК – основное условие и средство успеха педагогического процесса, их не могут заменить ни учебные пособия, ни мастерски выполненные методические разработки. Выполнить свою задачу учитель сможет лишь в том случае, если будет непрерывно обогащаться научными знаниями, педагогическими умениями, будет совершенствовать свою личность, достигнет педагогического мастерства. В то же время изучение становления и особенностей личности невозможно без учета переживаемых ею психических состояний, которые играют немаловажную роль в формировании поведенческих паттернов человека и влияют на некоторые черты личности.

Теоретический анализ литературы. В современной психологии к психическим явлениям кроме процессов и свойств относятся психические состояния. Большое число исследований, которые были посвящены разным аспектам изучения психических состояний и их глубокая разработанность отдельных, частных вопросов проблемы психических состояний, общей концепции не существует. В настоящее время существуют различные подходы к проблеме психических состояний, предложенные следующими авторами – Б.Г. Ананьевым (2001),

В.А. Ганзен (1991), Е.П. Ильиным (2005), А.О. Прохоровым (1996), Ю.Е. Сосновицкой (1975) и др.

Существуют многочисленные определения термина «психическое состояние», авторами предложены различные варианты классификации этих состояний, определены различные функции (Н.Д. Левитов, 1996; А.О. Прохоров, 1996; Ю.Е. Сосновицкая, 1975 и др.). В то же время психические состояния человека остаются малоизученными в сравнении с исследованиями других психических явлений. Особенно недостаточно для четкого понимания уделено внимание психическим состояниям по отношению к какому-то одному определенному возрасту и в отношении ко всем выделяемым современной возрастной и педагогической психологией возрастным группам.

Особую актуальность приобретает исследование психических состояний студенческого возраста. Подростковый и юношеский возраст всегда трактуется как переходный, критический или сенситивный, т. е. отличается повышенной чувствительностью к каким-то вполне определенным внешним или внутренним факторам, воздействие которых именно в данный момент развития имеет особенно важные, необратимые последствия (С.А. Гапонова, 2005; А.В. Климанова, 2023; Ф. Райс, 2000; К.А. Розанов, 2008; Т.Ю. Фадеева, 2016; С.А. Шмелева, 2010 и др.)

Существует такая закономерность – динамика характера или искоренение одной из его черт проходит через переходный этап психических состояний человека, данного взгляда придерживаются многие исследователи (Е.П. Ильин, 2005; Л.В. Куликов, 2000; А.О. Прохоров, 1996; В.К. Сафонов, 2004; В.А. Якунин, 1980 и др.).

Исследованию профессионально важных качеств педагога посвятили свои работы многие ученые. На сегодняшний день остаются актуальными работы Л.С. Выготского, А.С. Макаренко, К.Д. Ушинского, в которых отмечаются значимость высокого уровня сознательного отношения человека к человеку и важность любви, уважения, чуткости, деликатности.

Развитость у педагога умения распознавать эмоциональные переживания, психические состояния учащихся, сопереживать и оказывать помощь в преодолении возникших трудностей, понимать, принимать, признавать индивидуально-социально-психологические особенности учащихся, отмечается многими учеными. Выделяют так же важность способности устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми, детерминирующей эффективное взаимодействие с участниками образовательного процесса. Способности контроля личностного психического состояния и его саморегуляции, а также креативности, культурности, целеустремленности (А.В. Барабанщиков, 1976; Н.В. Кузьмина, 1976; А.К. Маркова, 1993; Л.М. Митина, 2004; В.А. Слостенко, 1991; М.А. Садовая, 2008; Л.Д. Столяренко, 2003 и др.).

Цель исследования: выявление взаимосвязей психических состояний входящих в доминирующий кластер с типичными психическими состояниями, с профессионально важными качествами для педагогической деятельности.

База исследования: выборку составили учащиеся педагогического направления обучения первых, третьих и выпускного курсов физико-математической, биологической и исторической специализаций обучения.

Методы и методики исследования – интроспективный метод, студентам было предложено письменно перечислить психические состояния, которые они испытывают в процессе учебной деятельности. С помощью углового преобразования Фишера выявлялась частота их встречаемости в зависимости от этапов и направленности обучения. Для построения структурных схем использовались иерархические отношения между состояниями, которые анализировались как совокупность состояний. В основу построения структур был положен иерархический кластерный анализ (дендрограмма). Расстояние между точками отражало степень близости рассматриваемых психических состояний, их сходство и различие. Расстояние между точками отражало степень близости рассматриваемых психических состояний, их сходство и различие в частоте выборов.

Для исследования выраженности параметров психических состояний использовалась методика «Рельеф психического состояния личности» (А.О. Прохоров, 2004). Диагностика важных качеств личности в педагогической деятельности осуществлялась с помощью авторской методики «Дифференцированная самооценка профессионально важных качеств педагога», где на основании теоретического анализа были выделены десять наиболее часто выделяемых учеными профессионально важных качеств для эффективности педагогической деятельности: *внимательность, жизнелюбие, интеллигентность, коммуникативная компетентность, отзывчивость, оптимистичность, развитая саморегуляция, творчество, терпимость, человеколюбие*.

Результаты исследования и их обсуждение. Для учащихся первого года обучения исторического направления характерны положительные сильные взаимосвязи между радостью и коммуникативной компетентностью ($r = 0,78, p \leq 0,001$), творчеством ($r = 0,76, p \leq 0,001$) и интеллигентностью ($r = 0,79, p \leq 0,001$). Состояние усталости отрицательно коррелирует с коммуникативной компетентностью ($r = -0,76, p \leq 0,001$) и человеколюбием ($r = -0,8, p \leq 0,001$). Доминирующий кластер данной группы учащихся включает в себя состояния активности, радости, усталости, сонливости, апатии, что свидетельствует о том, что эти состояния являются преобладающими на данном этапе обучения. Для наглядности результаты исследования представлены на рис. 1.

Таким образом, *активность* и *радость*, положительно окрашенные состояния высокой психической активности, усиливая друг друга, уменьшают интенсивность проявления состояния *усталости*. Следовательно, данные проявления ослабляют отрицательные взаимосвязи *усталости* с коммуникативной компетентностью и человеколюбием. Состояния *апатии*, *сонливости* и *заинтересованности* также имеют отношение к данным качествам, но на более слабом уровне, так как находятся на отдаленном расстоянии.

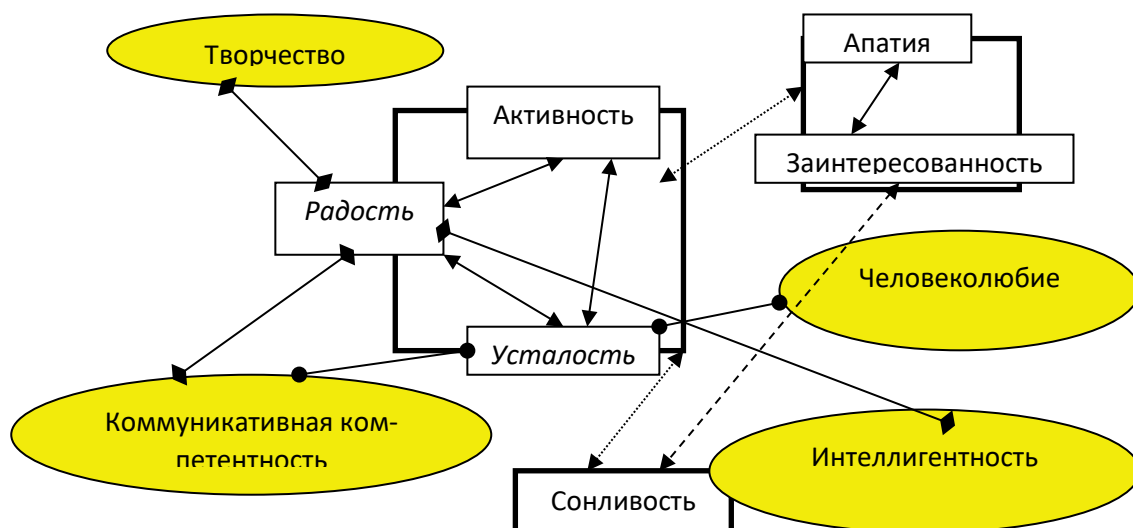


Рис. 1. Взаимосвязь ПВК с доминирующими психическими состояниями студентов первого курса гуманитарной специализации.

Примечание: прямая связь $p \leq 0,001^{***}$ обратная связь $p \leq 0,001$.

Курсивом выделены инвариантные состояния, жирным – состояния, представляющие отдельные кластеры в доминирующем кластере

У учащихся третьего курса доминирующий независимый кластер включает в себя состояния *апатии*, *радости*, *тревожности*, *усталости*, *сонливости*, где *апатия* и *радость* представляют собой отдельные кластеры, что свидетельствует о преобладании данных состояний. В тесной связи с ними находятся *тревожность*, *усталость* и *сонливость*.

Специфичной особенностью являются значимые взаимосвязи состояния *радости* с такими качествами, как человеколюбие ($r = 0,83, p \leq 0,001$), коммуникативная компетентность ($r = 0,82, p \leq 0,001$), творчество ($r = 0,77, p \leq 0,001$) и оптимистичность ($r = 0,83, p \leq 0,001$).

Так как *радость* является отдельным кластером, состояния *сонливости*, *тревожности*, *усталости* и *апатии* имеют отношение к вышеназванным качествам, но слабое. Таким образом, данная взаимосвязь (*радости* и человеколюбия, коммуникативной компетентности, творчества, оптимистичности) – не зависящая, так как отрицательно окрашенные состояния находятся на отдаленном расстоянии и не уменьшают интенсивности проявления последнего, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на взаимосвязи с ПВК.

Однако состояние *усталости* имеет сильные отрицательные связи с такими качествами, как коммуникативная компетентность ($r = -0,74, p \leq 0,001$), интеллигентность ($r = -0,73, p \leq 0,001$) и творчество ($r = -0,76, p \leq 0,001$). Состояния, находящиеся в тесной связи с состоянием *усталости*, также имеют отношение к данным качествам. *Тревожность*, *сонливость* и *усталость*, являясь негативно окрашенными состояниями, в совокупном проявлении усиливают свою интенсивность. Следовательно, чем интенсивнее проявляются *усталость*, *сонливость* и *тревожность*, тем ниже проявления коммуникативной компетентности, творчества и интеллигентности.

Рассматривая структурную организацию психических состояний выпускников, можно отметить следующее. Так же, как и на предыдущих этапах обучения, структура включает в себя две локальные группировки признаков. Доминирующий кластер включает в себя *тревожность, радость, усталость, сонливость, апатия, страх, заинтересованность*. В тесной связи с ними находятся состояния *тревожности и радости, усталости и сонливости, апатии, страха и заинтересованности*.

Для данной группы учащихся характерна тесная взаимосвязь ПВК только с состоянием *радости*, а именно с такими качествами, как человеколюбие ($r = 0,92, p \leq 0,001$) и саморегуляция ($r = 0,87, p \leq 0,001$). *Тревожность*, находясь в одном кластере с *радостью*, также имеет отношение к данным качествам. *Тревожность*, являясь негативно окрашенным состоянием пониженной психической активности, находясь в тесной связи с *радостью*, уменьшает интенсивность проявления последней, что, в свою очередь, отрицательно влияет на взаимосвязь с вышеобозначенными ПВК.

Состояния *сонливости, усталости, заинтересованности, страха и апатии* имеют отношение к ПВК, но слабое.

Таким образом, в процессе учебной деятельности учащимся исторического направления обучения свойственны усложнение структур переживаемых психических состояний и переструктурирование. Особенно это характерно для третьего этапа обучения. Данные изменения, возможно, детерминированы увеличением нагрузки, связанной с изучением специализированных предметов, а также самой спецификой содержания специализации. Так, сопереживание, являясь исходным пунктом в изучении исторической науки, способствует развитию чувственного опыта и более тонкого умения дифференцировать психические состояния, так как понять данную науку можно, только сопереживая историческим событиям. Обнаруженная динамика взаимосвязей психических состояний и ПВК свидетельствует о том, что наиболее неблагоприятным для данной специализации является третий курс, так как на данном этапе обучения в доминирующем кластере обнаружены в большей степени негативно окрашенные состояния. Кроме того, у данных состояний больше всего отрицательных взаимосвязей с ПВК.

В процессе иерархического кластерного анализа психических состояний учащихся биологического направления обучения были получены следующие результаты. В доминирующий независимый кластер учащихся начального этапа обучения входят *усталость, радость, сонливость, заинтересованность, активность*, где в тесной взаимосвязи находятся состояния *усталости и радости, сонливости, заинтересованности и активности*.

Для учащихся данного этапа типичны значимые взаимосвязи ПВК с *радостью* и *усталостью*, где состояние *радости* коррелирует с человеколюбием ($r = 0,76, p \leq 0,001$), творчеством ($r = 0,76, p \leq 0,001$), внимательностью ($r = 0,76, p \leq 0,001$) и коммуникативной компетентностью ($r = 0,77, p \leq 0,001$).

Следовательно, *усталость*, являясь полярным, негативно окрашенным состоянием низкой психической активности, оказывает противоположное влияние

на данные качества. Кроме того, *усталость* отрицательно коррелирует с оптимистичностью ($r = -0,76, p \leq 0,001$) и коммуникативной компетентностью ($r = -0,75, p \leq 0,001$). В свою очередь, *радость* также имеет отношение к данным качествам. Состояния *активности, сонливости, заинтересованности* имеют отношение к вышеобозначенным качествам, но слабое, наиболее значимыми для ПВК являются состояния *радости* и *усталости*.

Для студентов третьего этапа обучения характерны как сходства, так и различия. Так же, как и на первом этапе, структура включает в себя две локальные группировки признаков. Доминирующий кластер включает в себя состояния *радости, усталости, заинтересованности, страха, раздражительности*, где состояние *радости* представляет собой отдельный кластер, в тесной взаимосвязи находятся *усталость, заинтересованность, страх* и *раздраженность*.

В данном случае *радость* взаимосвязана с человеколюбием, коммуникативной компетентностью ($r = 0,77, p \leq 0,001$), внимательностью ($r = 0,75, p \leq 0,001$) и оптимистичностью ($r = 0,75, p \leq 0,001$). Состояния *заинтересованности, страха, раздражительности* и *усталости*, находящиеся в тесной взаимосвязи между собой, имеют отношение к данным качествам, но слабое. Однако состояние *усталости* имеет значимые обратные связи с коммуникативной компетентностью ($r = -0,77, p \leq 0,001$), внимательностью и интеллигентностью ($r = -0,76, p \leq 0,001$).

Итак, состояния, находящиеся на близкой дистанции с состоянием *усталости*, также имеют отношение к данным качествам. *Страх, раздражительность, усталость*, являясь негативно окрашенными состояниями, в совокупности проявления усиливают свою интенсивность. Таким образом, чем интенсивнее проявляются *страх, раздражительность, усталость*, тем ниже проявления коммуникативной компетентности, внимательности и интеллигентности.

Для выпускного этапа обучения типично следующее. Доминирующий кластер включает в себя состояния *радости, заинтересованности, тревожности, усталости, сонливости* и *апатии*, где *радость* представляет собой отдельный кластер, что свидетельствует о ее доминировании на данном этапе обучения, на близкой дистанции находятся *заинтересованность, тревожность* и *апатия, усталость* и *сонливость*.

Значимые взаимосвязи ПВК были обнаружены только с состоянием *радости* – человеколюбие, саморегуляция ($r = 0,66, p \leq 0,001$) и оптимистичность ($r = 0,78, p \leq 0,001$).

Следовательно, состояния *заинтересованности, тревожности, апатии, усталости* и *сонливости* имеют отношение к вышеназванным качествам, но очень слабое, так как находятся на отдаленном расстоянии. Таким образом, негативно окрашенные состояния не уменьшают интенсивности проявления *радости*, что оказывает положительное влияние на ПВК.

Таким образом, в процессе учебной деятельности для учащихся биологического направления обучения специфичны перестройка и усложнение взаимосвязей переживаемых психических состояний, что проявляется в увеличении количества кластеров, а структура становится более многоуровневой. Выпускникам свойственна

более тонкая дифференциация переживаемых психических состояний. Данные изменения детерминированы содержанием направленности обучения, по-видимому, специфика изучаемых предметов («приближенность к природе») способствует развитию эмоциональности мышления и умения тонко различать психические состояния. Кроме того, обнаруженная динамика взаимосвязей состояний и ПВК свидетельствует о том, что только состояние *радости* имеет значимые взаимосвязи на протяжении всего периода обучения. При этом на третьем и пятом курсе *радость* является отдельным кластером, что свидетельствует о доминировании данного состояния

Однако существуют отрицательные взаимосвязи проявления состояния *усталости* и ПВК на третьем этапе обучения, следовательно, третий курс, так же как и для историков, является проблемным. Это связано с тем, что интенсивное состояние *усталости* усиливает находящиеся в близкой связи с ним состояния *раздраженности* и *страха*, т. е. чем интенсивнее проявляются данные состояния, тем меньше проявляются связанные с ними ПВК.

Для учащихся первого года обучения физико-математической специализации характерно следующее. Доминирующими на данном этапе обучения являются состояния *раздраженности*, *страха*, *заинтересованности*, *сонливости*, *активации*, *усталости*, *радости*, где состояние *раздраженности* представляет собой отдельный кластер, в близкой связи (0,2 ед.) между собой находятся состояния *страха*, *заинтересованности*, *сонливости* и *активации*, *усталости* и *радости*.

Для учащихся типичны положительные значимые связи между *радостью* и коммуникативной компетентностью ($r = 0,86, p \leq 0,001$). Состояние *усталости* отрицательно коррелирует с коммуникативной компетентностью ($r = -0,79, p \leq 0,001$), человеколюбием ($r = -0,77, p \leq 0,001$) и оптимистичностью ($r = -0,74, p \leq 0,001$). Кроме наличия многочисленных отрицательных связей *усталости* и ПВК данное состояние уменьшает интенсивность проявления положительно окрашенного состояния *радости*, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на ПВК. *Активность*, *страх*, *сонливость* и *заинтересованность* также будут иметь отношение к данным качествам, но на более слабом уровне. *Раздражительность* имеет отношение к данным качествам, но очень слабое, так как находится на более удаленном расстоянии.

Для студентов третьего этапа обучения типичны сходства и изменения. В данном случае большая часть состояний интегрирована в первом автономном кластере, что свидетельствует об упрощении структуры психических состояний

Доминирующий независимый кластер включает в себя *усталость*, *сонливость* и *радость*, где наблюдается упрощение фоновых состояний. Кроме того, *усталость* представляет собой независимый кластер, что свидетельствует о доминировании данного состояния.

Сильные взаимосвязи ПВК были обнаружены с состояниями *радости* и *усталости*, а именно *радость* взаимосвязана с человеколюбием ($r = -0,83, p \leq 0,001$), коммуникативной компетентностью ($r = 0,85, p \leq 0,001$) и оптимистичностью ($r = 0,85, p \leq 0,001$). *Сонливость* и *усталость*, имея тесные связи с *радостью*, также будут оказывать влияние на ПВК, но противоположное. Кроме того, негативно

окрашенные состояния уменьшают интенсивность положительно окрашенных. В свою очередь состояние *усталости* взаимосвязано с коммуникативной компетентностью, интеллигентностью ($r = -0,88, p \leq 0,001$), оптимистичностью ($r = -0,87, p \leq 0,001$) и целеустремленностью ($r = -0,87, p \leq 0,001$).

Таким образом, на данном этапе обучения обнаружены в доминирующем кластере в большей степени негативно окрашенные состояния, кроме того, у данных состояний больше всего отрицательных взаимосвязей с ПВК.

Для студентов выпускного этапа обучения характерно то, что большая часть состояний интегрирована в первом автономном кластере, что свидетельствует об упрощении структуры психических состояний. Незначительные изменения произошли во втором доминирующем кластере, к состояниям *сонливости*, *радости* и *усталости* добавилось состояние *тревожности*.

На данном этапе, были обнаружены сильные взаимосвязи между *радостью* и саморегуляцией (Д) ($r = 0,75, p \leq 0,001$). Следовательно, находящиеся на близкой дистанции состояния *тревожности*, *сонливости* и *усталости* также будут иметь отношение к данному качеству, при этом уменьшая интенсивность проявления *радости*. *Усталость* отрицательно коррелирует с коммуникативной компетентностью ($r = -0,77, p \leq 0,001$). *Радость*, *сонливость* и *тревожность* также имеют отношение к данному качеству. Негативно окрашенные состояния *сонливости*, *тревожности* и *усталости* в совокупном проявлении усиливают свою интенсивность. Таким образом, чем интенсивнее проявляются данные состояния, тем ниже коммуникативная компетентность и саморегуляция.

Заключение. В результате исследования динамики структурной организации психических состояний и взаимосвязей с ПВК, были обнаружены как сходства, так и различия. Для различий характерна определенная специфика, а именно для учащихся – историков и биологов в динамическом плане (первый, третий и пятый курсы) свойственно усложнение структуры психических состояний. Возможно, сопереживание, чувственный опыт, а также «приближенность к природе» способствуют развитию умения более тонко дифференцировать психические состояния. Студентам физико-математического направления обучения присуще упрощение структуры психических состояний, что, скорее всего, обусловлено спецификой содержания направления обучения, формирующей рациональность мышления, отрывающегося от чувственного опыта, что, по-видимому, не способствует развитию умения тонко дифференцировать психические состояния.

Общим фактором является наличие группы доминирующих психических состояний, которые детерминированы этапом и направлением обучения. В то же время инвариантными в группе доминирующих состояний остаются *радость* и *усталость*. Характерной особенностью является критичность третьего этапа обучения, а именно наличие в доминирующем кластере большого количества негативно окрашенных состояний и значимых отрицательных взаимосвязей ПВК с данными состояниями.

Таким образом, разнообразие структур психических состояний доминирующего кластера в зависимости от специализации и этапов обучения указывает на особенности взаимосвязи психических состояний и ПВК, связанные с условиями профессиональной подготовки к педагогической деятельности.

Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 282 с.
2. Барабанищиков А.В. Некоторые теоретические и практические вопросы педагогики высшей школы / А.В. Барабанищиков // Современные проблемы педагогики высшей школы. – Казань: Издательство Казанского университета, 1976. – С. 4–30.
3. Гапонова С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза: динамика, детерминанты, оптимизация: дис. ... д-ра психол. наук / С.А. Гапонова. – Н. Новгород, 2005. – 336 с.
4. Ганзен В.А. Систематика психических состояний человека / В.А. Ганзен, В.Н. Юрченко // Вестник ЛГУ. Серия 6. Философия. – 1991. – Вып. 1. – С. 47–55.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
6. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2005. – 412 с.
7. Климанова А.В. Взаимосвязь положительных психических состояний со свойствами личности в учебной деятельности студентов / А.В. Климанова // Вестник Вятского государственного университета. – 2023. – № 1 (147). – С. 129–136.
8. Кузьмина Н.В. Психологическая структура учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель: Издательство Гомельского государственного университета, 1976. – 57 с.
9. Куликов Л.В. Проблема описания психических состояний / Л.В. Куликов // Психические состояния: хрестоматия / под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2000. – С. 11–43.
10. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21–30.
11. Левитов Н.Д. Психические состояния беспокойства, тревоги / Н.Д. Левитов // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 38–45.
12. Маркова А.К. Психология труда учителя: книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
13. Махнач А.В. К проблеме соотношения динамических психических состояний и стабильных свойств личности / А.В. Махнач // Психологический журнал. – 1995. – № 3. – С. 34–44.
14. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 319 с.
15. Прохоров А.О. Практикум по психологии состояний: учебное пособие / А.О. Прохоров, Г.Ш. Габдреева; под ред. А.О. Прохорова. – СПб.: Речь, 2004. – 475 с.
16. Прохоров А.О. Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности / А.О. Прохоров // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 32–43.
17. Садовая М.А. Кризисы профессионального становления студентов высшего учебного заведения / М.А. Садовая // Психология психических состояний: материалы I Всероссийской научно-практической конференции. – Казань: Новое знание, 2008. – Ч. 2. – С. 240–244.
18. Сафонов В.К. Психическое состояние. Психология: учебник / В.К. Сафонов; под ред. А. А. Крылова. – М., 2004. – С. 274–298.
19. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика: пособие для студентов и учителей / Ю.Е. Сосновикова. – Горький: Издательство Горьковского педагогического института, 1975. – 118 с.
20. Слостенин В.А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин, А.И. Мищенко // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79–84.
21. Столяренко Л.Д. Общая и профессиональная психология / Л.Д. Столяренко. – М.: Юнити, 2003. – 382 с.
22. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб.: Питер, 2000. – 902 с.

23. Розанов К.А. Понятие «студенческая жизнь» в современной России / К.А. Розанов // Филологические этюды: сборник научных статей молодых ученых: в 3 ч. – Саратов, 2008. – С. 235–241.

24. Шмелева С.А. Возрастные особенности психических состояний / С.А. Шмелева // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения развития детей с особенностями психики. Традиции и инновации: материалы Межрегиональной научно-практической конференции / под ред. Е.В. Оганесян. – Казань: Школа, 2008. – С. 129–134.

25. Шмелева С.А. Психические состояния студентов педагогических специальностей и их взаимосвязь с профессионально важными качествами в процессе обучения в вузе: дис. ... канд. психол. наук / С.А. Шмелева. – Казань, 2010. – 187 с.

26. Фадеева Т.Ю. Взаимосвязь педагогической толерантности и психических состояний педагога / Т.Ю. Фадеева // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16. – № 3. – С. 329–334.

27. Якунин В.А. О связи психических состояний и свойств личности / В.А. Якунин // Психические состояния / под ред. А.А. Крылова. – Л., 1980. – С. 17–23.

УДК 376.545

**О.С. Щербинина, кандидат педагогических наук, доцент,
И.Н. Грушецкая, кандидат педагогических наук, доцент,
Костромской государственный университет,
г. Кострома, Россия**

ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ В ПЕРЕЖИВАНИЯХ ОДАРЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ – УЧАСТНИКОВ ОЛИМПИАД И КОНКУРСОВ

Аннотация. Одной из важных составляющих в работе с одаренными детьми выступают олимпиады и творческие конкурсы. Большинство предметных олимпиад организуются по уровням: школьный, муниципальный, региональный и заключительный. В процессе этого движения одаренные дети проходят сложный путь подготовки, который связан с положительными и отрицательными переживаниями. Как показывает наша практика участники олимпиад сталкиваются с серьезным психологическим прессингом в процессе прохождения конкурсных испытаний, ознакомления с результатами и написания апелляции. Стремление достичь долгожданной победы, и высокая планка требований к себе у многих вызывают эмоциональное перенапряжение и стресс. В случае победы эти тяжелые переживания нивелируются эйфорией долгожданного успеха. Ситуация неудачи может сопровождаться эмоциональным выгоранием, ощущением «ненужности». Это может стать причиной виктимизации одаренного школьника, его нежелания дальнейшего развития и самореализации в любимом деле. **Цель исследования:** выявить и охарактеризовать положительное и отрицательное в переживаниях одаренных школьников – участников олимпиад и конкурсов. В качестве эмпирических методов исследования выступили: тестирование («Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности», методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз»), анкетирование. В исследовании приняли участие 18 одаренных школьников – участников олимпиад Российской Федерации. Полученные результаты показали, что одаренные школьники испытывают как положительное, так и отрицательное в переживаниях, связанных с участием в олимпиаде. В качестве положительного они называют знакомство с новым городом как местом проведения олимпиады, экскурсии, появление знакомых и друзей, возможность общения со сверстниками, имеющими схожие интересы. В качестве отрицательного одаренные школьники отмечают страх оказаться вне списка победителей, эмоциональное

напряжение перед конкурсными испытаниями и знакомством с итогами олимпиады, страх не оправдать ожидания педагогов и родителей. Исследование позволяет сделать **вывод** о наличии как положительных, так и отрицательных переживаний одаренных школьников в период участия в олимпиадах, что говорит о необходимости и значимости не только предметной подготовки одаренных школьников, но и педагогического сопровождения для мобилизации когнитивных, личных и физических ресурсов при сохранении стабильности состояния и эмоционального баланса.

Ключевые слова: одаренность, одаренные школьники, переживания, олимпиады, социализация, педагогическое сопровождение.

*O.S. Shcherbinina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
I.N. Grushetskaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Kostroma State University,
Kostroma, Russia*

POSITIVE AND NEGATIVE EXPERIENCES OF GIFTED SCHOOLCHILDREN PARTICIPATING IN OLYMPIADS AND COMPETITIONS

Abstract. Olympiads and creative contests are one of the important components in working with gifted children. Most of the subject Olympiads are organized by levels: school, city, regional and final. Gifted children have to overcome a difficult way full of preparations, which is associated with positive and negative experiences among participants. According to our practices and psychological-pedagogical researches in the field, Olympiad participants face serious psychological pressure while completing tests, reviewing results and writing an appeal. The zeal to win and high self-demanding attitude lead to emotional burnout and stress. In case of victory, these negative emotions are offset by euphoria of success. In the situation of failure emotional burnout, a feeling of “uselessness”. This can cause victimization of a gifted student, their unwillingness to develop and achieve goals in the sphere of interest. **The purpose of the research** is to define and characterize positive and negative emotions of gifted schoolchildren, participating in Olympiads and contests. Empirical **methods** include testing (via such techniques as “The method of assessing psychic activation, interest, emotional tonus, tension and comfort”, the method of identifying neuropsychological stability, maladaptation risks in stress “Prognosis”), questioning and interviewing. The sample is 18 gifted schoolchildren, participants of the Olympiads of the Russian Federation among schoolchildren. The obtained results demonstrate that gifted students experience both positive and negative emotions related to participation in Olympiads. As a positive, they call acquaintance with a new city as a venue for the Olympics, excursions, the appearance of acquaintances and friends, the opportunity to communicate with peers who have similar interests. Gifted schoolchildren note the fear of being out of the list of winners, emotional stress before competitive tests and acquaintance with the results of the Olympiad, fear of not meeting the expectations of teachers and parents as negative experiences. The study allows us to **conclude** that there are both positive and negative experiences of gifted schoolchildren during the period of participation in Olympiads, which indicates the need and importance of not only subject training of gifted schoolchildren, but also pedagogical support for.

Keywords: giftedness, gifted schoolchildren, emotions, Olympiads, socialization, pedagogical assistance.

Введение. Работа с одаренными школьниками в нашей стране выступает одним из приоритетных направлений. Именно эти дети являются научным и творческим потенциалом страны, и развитие их способностей, поддержка в процессе личностного и социального становления имеют огромное значение.

Лицеи и гимназии, специальные школы и школы при вузах страны, а также общеобразовательные организации стремятся создавать условия для развития и реализации потенциалов этой нестандартной категории детей. Однако общеобразовательные организации не всегда могут охватить все возможные сферы интересов одаренных детей и представить им достаточное многообразие ниш для реализации своих способностей. Мощным помощником школе в развитии одаренных детей выступает дополнительное образование с его разнообразными сферами деятельности, свободой выбора форм и видов занятий, меньшей регламентацией и контролем. Ряд видов одаренности в нашей стране развиваются и реализуют себя благодаря организациям дополнительного образования (спортивный вид одаренности, художественный, творческий и другие).

Одним из значимых направлений в выявлении и развитии одаренных детей в нашей стране является олимпиадно-конкурсное движение. Именно оно позволяет выявлять ярких и способных детей, способствует их развитию, саморазвитию и самореализации. Участие в олимпиадах воспитывает ответственность, целеустремленность, волю к победе, стремление к совершенствованию как неотъемлемые черты успешного человека.

Олимпиады способствуют выявлению одаренных детей, стимулируют у них развитие специальных и творческих способностей, прививают интерес к науке и к исследовательской деятельности [2].

Становление и развитие олимпиадного движения всегда сопровождало развитие общества и отвечало социальным запросам, поэтому олимпиады выступают социокультурным феноменом [1].

Олимпиады и творческие конкурсы выступают важной составляющей работы с одаренными детьми. В перечне рейтинговых олимпиад и конкурсов в 2023 г. было представлено 824 мероприятия разного уровня. Одним из наиболее значимых и масштабных является Всероссийская олимпиада школьников, в заключительном этапе которой принимают участие более 4 500 учащихся 9–11 классов. Участие одаренных детей в мероприятиях такого уровня не только позволяет получить общественное признание собственных способностей и талантов, удовлетворение от затраченных сил и времени, но и служит прекрасной стартовой площадкой для поступления в престижные вузы страны. В этой ситуации олимпиады и конкурсы выступают как действенный «социальный лифт» для выпускников общеобразовательных школ, позволяющий им реализовать свой потенциал уже в статусе обучающихся бюджетной формы обучения ведущих организаций высшего образования Российской Федерации [3].

Обществу нужна творческая личность, способная проявлять себя, реализовывать в различных социальных практиках, способная нести ответственность за собственный выбор. Но чаще всего речь мы говорим о позитивной стороне участия: о наличии достижений, побед и самореализации в интересующем виде деятельности, об успешном сценарии развития потенциалов и применения возможностей у одаренного ребенка. При этом далеко не всегда внимание педагогов акцентировано на психологических сложностях и эмоциональных нагрузках,

с которыми сталкивается одаренный школьник в процессе подготовки к олимпиаде, в период участия, а также в постолимпиадный период [4].

Цель исследования. Целью настоящего исследования стало выявление и характеристика положительного и отрицательного в переживаниях одаренных школьников-участников олимпиад и конкурсов.

Методы исследования. В исследовании приняли участие 18 одаренных школьников – участников олимпиад Российской Федерации, представляющих разные регионы России (Центральный федеральный округ – Москва, Кострома, Рязань, Ногинск, Северо-Западный федеральный округ – Сланцы, Выборг, Кириши, Гатчина, Кингисепп, Ханты-Мансийский автономный округ – пгт. Пойковский). Большинство респондентов являлись участниками Всероссийской олимпиады школьников. В работе использовались методы тестирования и анкетирования. Анкетирование осуществлялось с помощью авторской анкеты, состоящей из 15 пунктов. В качестве эмпирических методов были использованы «Методика оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» и методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз».

Результаты исследования. Результаты «Методики оценки психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» продемонстрировали высокие показатели эмоционального тонуса и средние показатели психической активации у большинства респондентов. Для 30 % одаренных школьников характерны высокие показатели напряжения. Методика определения нервно-психической устойчивости, риска дезадаптации в стрессе «Прогноз» позволяет увидеть готовность и устойчивость человека к экстремальным ситуациям. Напряжение, которые испытывают одаренные школьники во время олимпиады может охарактеризовать данную ситуацию, как экстремальную. При этом по результатам диагностики с помощью методики «Прогноз» мы увидели, что для более 60 % респондентов характерна нервно-психическая неустойчивость, что, на наш взгляд, может вызвать сложность проживания одаренными детьми данного события.

Для изучения характера переживаний одаренных школьников во время участия в олимпиадах нами была разработана авторская анкета. В опросе приняли участие 14 девушек и 4 молодых человека. Из них 50 % учится в общеобразовательных школах, а 50 % обучаются в лицеях, гимназиях и специальных школах. Большинство респондентов являлись участниками Всероссийской олимпиады школьников, но параллельно многие из них принимали участие и в других значимых олимпиадах, таких как Всероссийская олимпиада школьников «Высшая проба», Олимпиада школьников «Ломоносов», Олимпиада школьников Санкт-Петербургского государственного университета (СПбГУ) и др.

Особое внимание в ходе анкетирования мы уделяли выявлению характера переживаний участников олимпиад.

В качестве наиболее *ярких положительных переживаний* одаренные школьники назвали:

- особую атмосферу олимпиады;

- возможность доказать себе, что я могу это сделать;
- возможность общения с людьми, имеющими схожие интересы;
- возможность проявить себя;
- поездку в другой город;
- возможность доказать близким, что я могу это сделать.

При этом достаточно значимыми для участников олимпиады стали удовольствие от интересных заданий, эйфория от победы/призерства, удовольствие от участия, возможность найти новых друзей.

Самый яркий *негативный отклик в переживаниях* одаренных школьников вызвали:

- страх немного не «дотянуть» до призерства;
- страх не получить желаемого для прохождения в призеры/победители балла;
- злость на себя из-за нелепых ошибок;
- напряжение во время подготовки;
- эмоциональное истощение;
- паника/страх перед олимпиадой;
- стресс при получении маленького балла за тур олимпиады.

В ходе анкетирования мы просили респондентов охарактеризовать свое эмоциональное состояние (с помощью словосочетаний, метафор, фразеологизмов и других средств речи) при подготовке к олимпиаде, во время участия в ней и после ее завершения.

Свое состояние *в период подготовки* к олимпиаде одаренные школьники охарактеризовали так:

- «Дрожали руки, очень сильно переживала, много плакала, не верила в себя»;
- «Я был сосредоточен на результате»;
- «Интересно, но из-за рутины тяжело»;
- «Пан или пропал, поэтому надо готовиться»;
- «Тревожно, интересно, захватывающе»;
- «Работать не покладая рук»;
- «Под лежащий камень вода не течет», «Весело», «Всем смертям назло»;
- «Растерянность от колоссального объема информации, который необходимо изучить»;
- «Интерес к предмету, мотивация» и др.

Переживания участников олимпиады во время участия в ней:

- «Волнительно, но нужно думать»;
- «Постоянный стресс, тонус, изо всех сил»;
- «Переживала, писала на каком-то адреналине»;
- «Я переживал, но когда дошло дело до всероссийского этапа, я стал выполнять все то, чему меня обучили за столь короткий промежуток времени»;
- «Тревожно»;
- «Интересно, погруженно»;
- «Будь что будет»;

– «Тревожно, очень сконцентрированно и погруженно, очень интересно»;
– «Глаза боятся – руки делают»;
– «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Захватывает дух», «Нерво-трепка», «Умопомрачительная радость», «Вопрос жизни и смерти», «Живем один раз»;

– «Думу думающий»;

– «Спокойствие, чувство ответственности» и др.

Ощущения участников олимпиады *после ее завершения*:

– «Фух, наконец-то все закончилось»;

– «Тревожно»;

– «Опустошенность, удовлетворенность, повышение уверенности в себе»;

– «Облегчение, небольшая тревога за результат»;

– «Я был счастлив, но не был доволен результатом»;

– «Доволен собой»;

– «Если победила – гордость, радость, взлет; если проиграла – разочарование, стресс»;

– «Приятное облегчение и приятное чувство ожидания чего-то хорошего»;

– «Эйфория»;

– «Легкость»;

– «Жизнь бьет ключом», «Как сыр в масле», «Не жизнь, а малина», «Спокойствие»;

– «Перед глазами плывет, и я обещаю, что в следующем году не пойду.

Но через год...»

– «Вымотан»;

– «Облегчение, воодушевление».

Выводы. Проведенное исследование показало серьезную эмоциональную напряженность одаренных школьников в процессе участия в олимпиадах. Характеризуя себя на всех периодах участия в олимпиаде, многие одаренные школьники говорят об эмоциональном напряжении. Это логично и объяснимо в разговоре о периоде подготовки и процессе прохождения конкурсных мероприятий. Однако результаты показывают, что тревожность у ряда участников не пропадает даже после получения выигрыша.

Если участники получают долгожданную победу или статус призера, они ощущают эйфорию, удовлетворение, гордость, веру в собственные силы. Однако олимпиада – это конкурсное испытание, в котором не все становятся победителями. И в этом случае участники олимпиады чувствуют себя опустошенными, разочарованными в себе, ощущают злость на себя из-за нелепых ошибок, теряют уверенность в своих силах и подчас стремятся двигаться дальше. При этом юношеский максимализм может связывать это одно событие их длинной жизни с разрушением всех жизненных планов и привести к эмоциональному выгоранию.

Задача педагогов на каждом этапе сопровождения (перед олимпиадой, во время прохождения конкурсных испытаний, после ее завершения) – оказывать

поддержку одаренному ребенку, делая акцент на его успехах, таланте, воле и расчётливости. В постолимпиадный период важно снять чувство тревоги и неудовлетворенности собой и проработать возможные перспективы развития.

Практическая значимость результатов исследования, представленных в статье. Представленные в статье результаты были использованы нами при организации эксперимента, направленного на изучение социально-педагогических условий педагогического сопровождения одаренных школьников в процессе участия в конкурсах и олимпиадах гуманитарного профиля, что легло в основу разработки и реализации ступенчатой формы программы-интенсива для одаренных школьников.

Благодарности. Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 24-28-01666.

Литература

1. Алексашина И.Ю. *Инновации в системе оценки качества образования: от метапредметных результатов образовательной деятельности к функциональной грамотности школьников* / И.Ю. Алексашина, И.В. Муштавинская // *Педагогическая наука и практика*. – 2021. – № 3 (33). – С. 64–70.

2. Бузыкина О.В. *Ученик, учитель, олимпиада: траектория эффективной успешности олимпиадного движения в Республике Мордовия* / О.В. Бузыкина // *Вестник Саратовского областного института развития образования*. – 2019. – № 1 (17). – С. 12–16.

3. Щербинина О.С. *Преодоление трудностей социального развития одаренных детей: теоретико-методические основания* / О.С. Щербинина; под ред. М.И. Рожкова. – Кострома: Издательство Костромского государственного университета, 2021. – 297 с.

4. Щербинина О.С. *Трудности решения задач социализации одаренными детьми: поддержка и сопровождение: учебно-методическое пособие для педагогов и специалистов образовательных организаций* / О.С. Щербинина, И.Н. Грушецкая. – Кострома: Издательство Костромского государственного университета, 2021. – 104 с.

УДК 37.08

*Т.В. Яковенко, кандидат педагогических наук, доцент,
Л.У. Мавлюдова, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой,
Казанский (Приволжский) федеральный университет,
г. Казань, Россия*

*Л.Н. Нугуманова, доктор педагогических наук, ректор,
Р.Н. Гараев, аспирант 1 курса,
Институт развития образования Республики Татарстан,
г. Казань, Россия*

ИНФОРМАЦИОННАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА НАСТАВНИКОВ В РЕСПУБЛИКЕ ТАТАРСТАН

Аннотация. Наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное общение, основанное на доверии и партнерстве. На региональном уровне модели наставничества конкретизированы в отдельных наставнических проектах. Институтом развития образования Республики Татарстан создана электронная площадка «Школа наставничества», которая объединяет наставников из 48 муниципальных районов республики, координирует их

деятельность, аккумулирует лучшие наставнические практики адаптации молодых специалистов, обеспечивает информационное и научно-методическое обеспечение профессионального развития участников проекта. Авторами был проведен анализ посещения разделов электронной площадки «Школа наставничества» в период 2021 по 2023 г.

Ключевые слова: наставничество, электронная площадка, региональный проект, наставнический проект, дополнительное профессиональное образование.

*T.V. Yakovenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
L.U. Mavlyudova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Department,
Kazan (Volga Region) Federal University,
Kazan, Russia*

*L.N. Nugumanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Rector,
R.N. Garayev, 1st Year Postgraduate Student,
Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan
Kazan, Russia*

INFORMATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF MENTORS IN THE REPUBLIC OF TATARSTAN

Abstract. *Mentoring is a universal technology of transferring experience, knowledge, skills, competences, meta skills and values through informal communication based on trust and partnership. At the regional level, mentoring models are concretised into individual mentoring projects. The Institute of Education Development of the Republic of Tatarstan has created an electronic platform "Mentoring School", which unites mentors from 48 municipal districts of the republic, coordinates their activities, accumulates the best mentoring practices of adaptation of young specialists, provides information and scientific and methodological support for the professional development of project participants. The authors analysed visits to the sections of the electronic platform "Mentoring School" in the period 2021–2023.*

Keywords: *mentoring, electronic platform, regional project, mentoring project, additional professional education.*

Введение. Область управления человеческими ресурсами все чаще охватывает обучение, относящееся к взаимодействию между представителями разных поколений, в результате чего люди приобретают новые знания, навыки и ценности. В 2020 г. в Российской Федерации была утверждена Концепция единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Ключевой позицией Концепции стало наставничество – универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве.

Проблемы наставничества в последние годы широко освещаются в теоретических и эмпирических исследованиях. Так, авторами работ по историческим аспектам наставничества являются Н.Н. Суртаева, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицына, Е.А. Югфельд, А.О. Яковкина [6, 8, 10]. Наставничество в образовательных организациях разного уровня раскрыто в работах Е.Л. Боевой, Л.Р. Уторовой, О.А. Новиковой, Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко, Ю.А. Ляус, Е.Г. Бородиной [1, 3, 7]. Современным формам наставничества посвящены работы И.Р. Сташкевич, С.А. Афанасьевой [2, 5].

Методы и методология исследования. В рамках исследования были проведены анализ и обобщение результатов, полученных с помощью инструмента веб-аналитики. Анализировалась активность посещения разделов электронной площадки «Школа наставничества» в период 2021 по 2023 г. Для оценки были определены следующие страницы: 1) база наставников, 2) события, 3) сообщества наставников, 4) методические материалы, 5) курсы для наставников и наставнических команд. Анализ проведен за три года – 2021, 2022 и 2023.

Для анализа посещения сайта был использован инструмент веб-аналитики «Яндекс Метрика». С его помощью была проведена оценка посещаемости сайта – какие страницы и разделы больше всего интересуют его посетителей.

Результаты рейтинга журналов электронной системы КиберЛенинка по количеству публикаций о проблемах наставничества представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты рейтинга журналов электронной системы КиберЛенинка по количеству публикаций о проблемах наставничества

№ п/п	Журнал ВАК	Количество статей, в ед.
1	Проблемы современного педагогического образования	174
2	Мир науки, культуры, образования	99
3	Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров	69
4	Инновационное развитие профессионального образования	62
5	Человек и образование	62
6	Высшее образование России	55
7	Казанский педагогический журнал	53
8	Профессиональное образование в России и за рубежом	50
9	Концепт	40

В период с 2021 по 2023 г. общее количество публикаций в журналах, индексируемых ВАК, по данным электронной системы КиберЛенинка, составило 2 187 ед.

Всегда ли материалы, размещаемые на сайте организации, востребованы целевой аудиторией? В связи с этим целью настоящего исследования стало выявление частоты посещения электронной площадки «Школа наставничества» как показателя актуальности материалов информационно-методической поддержки участников наставнического проекта.

Сайт «Школа наставничества» Института развития образования Республики Татарстан является площадкой, предназначенной для поддержки индивидуальных стратегий профессионального совершенствования педагогических и руководящих кадров республики. Проект наставничества, реализуемый под патронажем Российской академии образования [4], направлен на сопровождение процесса развития образования в регионе. Площадка объединяет учителей-наставников из 48 муниципальных районов республики, координирует их деятельность, аккумулирует лучшие наставнические практики адаптации молодых

специалистов, предоставляет информационное и научно-методическое обеспечение профессионального развития участников проекта.

Результаты исследования. Полученные результаты позволяют утверждать, что электронная площадка «Школа наставничества» – достаточно популярный ресурс среди учителей Республики Татарстан, имеющий общее количество посещений за три года 67 126 ед., распределение посещений по годам представлено в табл. 2.

Таблица 2

**Распределение посещаемости электронной площадки
«Школа наставничества»**

Год	Количество посещений, в ед.	Количество посещений, в % от общего числа посещений за исследуемый период
2021	18 375	26,5
2022	22 862	33,0
2023	27 889	40,3

Анализ демонстрирует увеличение посещения сайта в 2022 г. по сравнению с 2021 г. на 4 487 ед., а в 2023 г. – на 5 027 ед. Это связано прежде всего с тем, что 2023 г. в Российской Федерации был объявлен Годом педагога и наставника. Сайт стал для учителей Республики Татарстан и участников проекта источником информации и площадкой для трансляции событий (конкурсов, конференций, семинаров, мастер-классов). Результаты анализа представлены на рис. 1.

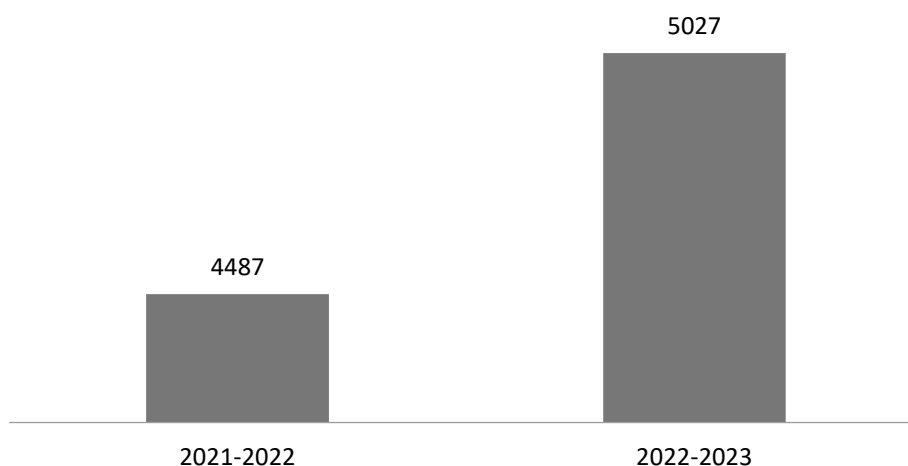


Рис. 1. Прирост посещений электронной площадки «Школа наставничества», в ед.

Анализ посещения отдельных разделов электронной площадки «Школа наставничества» позволил нам определить наиболее востребованные материалы (табл. 3).

Востребованность материалов, обеспечивающих информационно-методическую поддержку наставничества в республике, подтверждается количеством посещений сайта. По результатам полученных данных раздел «Методические материалы» на протяжении трех лет имеет стабильно высокое посещение по сравнению с другими разделами (рис. 2).

**Распределение посещаемости электронной площадки
«Школа наставничества»**

№ п/п	Разделы электронной площадки «Школа наставничества»	Количество посещений, в ед.		
		2021 г.	2022 г.	2023 г.
1	База наставников	6 009	4 712	4 913
2	События (конкурсы, конференции семинары, мастер-классы)	672	734	928
3	Профессиональное сообщество наставников	1 743	1 567	829
4	Методические материалы	7 282	5 803	7 301
5	Курсы для наставников и наставнических команд	452	344	507

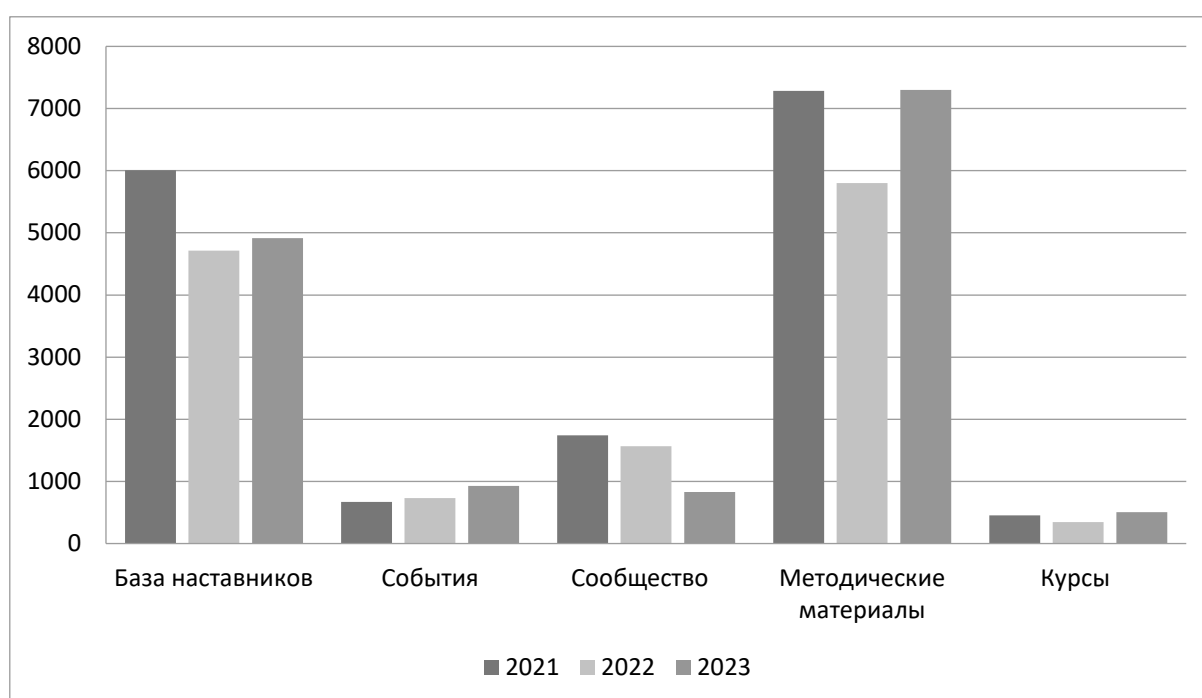


Рис. 2. Количество посещений электронной площадки «Школа наставничества» по разделам в период с 2021 по 2023 г.

Важно отметить, что площадка обеспечивает интеграцию виртуального и реального общения широкого круга наставников независимо от уровня подготовки, стажа, возраста, менталитета, обеспечивая сопровождение непрерывного развития и совершенствования профессионального мастерства учителя [9].

Выводы и рекомендации. Материалы электронной площадки «Школа наставничества» обеспечивают информационную и методическую поддержку наставников республики. Активное участие учителей и экспертов в обновлении контента площадки будет способствовать процессам их профессионального саморазвития, а также успешному проектированию и реализации их индивидуальной образовательно-карьерной траектории уже в качестве наставников.

Литература

1. Боева Е.Л. Наставничество в образовательной организации / Е.Л. Боева // *Вестник науки*. – 2023. – № 3 (60).
2. Гиндес Е.Г. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития / Е.Г. Гиндес, И.А. Троян, Л.А. Кравченко // *Высшее образование в России*. – 2023. – № 8-9.
3. Ляус Ю.А. Наставничество в современной образовательной системе / Ю.А. Ляус, Е.Г. Бородин // *Вестник науки*. – 2023. – № 6 (63).
4. Нугуманова Л.Н. Экосистемный подход к решению актуальных вопросов образования педагогов в рамках инновационной площадки РАО / Л.Н. Нугуманова, Г.А. Шайхутдинова, Т.В. Яковенко // *Вестник педагогических наук*. – 2022. – № 5. – С. 100–104.
5. Сташкевич И.Р. Современные формы наставничества / И.Р. Сташкевич, С.А. Афанасьев // *Инновационное развитие профессионального образования*. – 2021. – № 1 (29).
6. Суртаева Н.Н. Наставничество: история и современность / Н.Н. Суртаева, О.В. Ройтблат, Ж.Б. Косицына // *Мир науки, культуры, образования*. – 2023. – № 4 (101).
7. Уторова Л.Р. Успешные практики наставничества в школе с использованием потенциала социального партнерства / Л.Р. Уторова, О.А. Новикова // *Современное педагогическое образование*. – 2023. – № 8.
8. Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект / Е.А. Югфельд // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2022. – № 5.
9. Яковенко Т.В. Непрерывное профессиональное развитие учителя / Т.В. Яковенко // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2021. – № 70-3. – С. 291–294.
10. Яковкина А.О. История наставничества в России / А.О. Яковкина // *Вестник науки*. – 2023. – № 5 (62).

*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 I

Корректор
Р.Р. Аубакиров

Компьютерная верстка
А.И. Галиуллиной

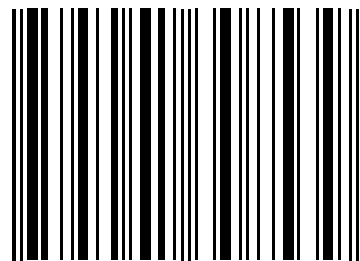
Дизайн обложки
Р.М. Абдрахмановой

Подписано к использованию 19.11.2024.
Гарнитура «Times New Roman».
Заказ 21/8

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)

ISBN 978-5-00130-853-9



9 785001 308539 >