

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА



Научно-методический журнал

№ 3, 2022

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Международная
академия наук
педагогического
образования
(МАНПО)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель:

Е.И. Артамонова –
доктор педагогичес-
ких наук, профессор,
Президент Между-
народной академии
наук педагогического
образования

Заместитель председателя:

В.В. Пасечник –
доктор педагогичес-
ких наук, профессор,
вице-президент
МАНПО

Выпускающий редактор:

Н.В. Малаховская

Ответственный за выпуск:

С.Н. Климов –
доктор философ-
ских наук, профессор

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

109240, Москва,
Верхняя Радищев-
ская ул., д. 16-18

Тел./факс:

8 (499) 390-54-12

E-mail:

manpo@yandex.ru

Электронная
версия журнала
на сайте: www.

manpojurnal.com;
www.manpo.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования

- Климов С.Н., Топчий А.Ю.** Проблема эффективности образова-
ния в аспекте теории человеческого капитала и теории фильтров 7
- Артамонова Е.И., Тесленко О.В.** Наставничество как проявление
качества профессиональной подготовки будущего преподавателя
вуза 13
- Быков А.К.** Образовательные технологии, педагогические техно-
логии, технологии обучения в высшем образовании: сравнительно-
категориальный анализ 24
- Бондарева Я.В., Дмитриева Т.В.** Образование в цифровом
обществе 30
- Фишман Б.Е., Москвина Н.Б., Москвин В.Г., Машовец С.П.** Со-
отношение ценности и временной затратности компонентов про-
фессиональной деятельности преподавателей вузов: немедицин-
ское влияние пандемии 35
- Баринова Г.В.** Трансформация образования инвалидов в контек-
сте пандемии: онтологический аспект 45

ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

- Лыгина М.А., Ремзина Ж.Б.** Цифровизация школьного образо-
вания 54
- Набиев Р.Р., Набиев Р.Р.** Перспективы применения цифровых тех-
нологий в повышении учебной мотивации обучающихся 57
- Крылова Н.Н., Куликова Ю.Н.** Когнитивная система в условиях
цифровизации профессионального образования 62
- Михалец И.В., Липовая Г.В., Миронов А.Ю.** Использование циф-
ровых технологий в логопедической работе с детьми с ОВЗ
(из опыта работы) 66
- Скиргайло Т.О., Ахбарова Г.Х.** Речевое развитие обучающихся
как педагогическая проблема (на примере изучения эпитетов в
общеобразовательной школе) 71
- Таланина О.В., Сохранов-Преображенский В.В.** Формирование
готовности младших школьников к реализации личностного потен-
циала в процессе учебной деятельности 76
- Гагаев П.А., Полетаева Е.Т.** Эмпатия как компонент готовности
младших школьников к сотрудничеству со сверстниками 85

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: КАЗАНЬ

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

- Вступительное слово 89
- Тимирясова А.В.** Педагогическая система управления развитием
частного инновационного университета в условиях цифровой
трансформации общества 89
- Ахметова Д.З.** Теоретические и практические аспекты готовности
педагогов к профилактике и преодолению дислексии и дисграфии
в условиях инклюзивной образовательной среды 94
- Морозова И.Г.** Технология формирования критического мышления
как средство преодоления ксенофобии и нетерпимости в молодеж-
ной среде 98

Паранина Н.А., Климко Н.В. Развитие коммуникативной культуры педагогов профессионального и высшего образования как педагогическая проблема	102
Фазлеева Л.Р. Технология социального проектирования: теория и практика	107
Карпова Л.М. Здоровьесбережение детей дошкольного возраста как глобальная проблема государственного масштаба	111
Гордеева С.Ю. Педагогическая модель социализации обучающихся колледжа инклюзивной направленности	115
Игнатъев А.Е. Обеспечение готовности учителей начальных классов к работе с детьми с нарушениями письменной речи	119
Врублевский И.С. Концептуальный подход к развитию педагогического мастерства преподавателей нефтяного техникума	122

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: ПЕНЗА

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

Сохранов-Преображенский В.В., Бобкова К.С. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к реализации ЗОЖ в условиях смыслового образовательного процесса	127
Гагаев П.А., Лазарева Л.В., Калашникова С.С. Химеризация мышления учителя (историко-культурный аспект)	130
Светкин Н.В., Куц А.В. Развитие социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	137
Логинова О.А. Социальный интеллект и академическая успеваемость студентов	141
Лыгина М.А., Тома Ж.В. Профессиональное воспитание студентов с ОВЗ и инвалидов через формирование опыта самоорганизации	145
Питанова М.Е., Пуршева А.Э. Становление самооценки у детей с ОВЗ в общеобразовательном учреждении	149
Назарова О.М., Сайфетдинова М.К. Психологические аспекты формирования профессиональной надежности сотрудников профессий экстремального профиля	153
Кузнецова О.Н., Сохранов-Преображенский В.В. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов колледжа к профессиональной деятельности	157

CONTENTS

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF DEVELOPMENT OF EDUCATION AND PEDAGOGY

5.8.1 – General pedagogy, history of pedagogy and education

Klimov S.N., Topchiy A.Yu. The problem of the efficiency of education in the aspect of the theory of human capital and the theory of filters	7
Artamonova E.I., Teslenko O.V. Mentoring as a manifestation of humane attitude to practice-oriented training of future teachers in higher education	13
Bykov A.K. Educational technologies, pedagogical technologies, teaching technologies in higher education: comparative categorical analysis	24
Bondareva Ya.V., Dmitrieva T.V. Education in a digital society	30
Fishman B.E., Moskvina N.B., Moskvina V.G., Mashovets S.P. Correlation between the value and time costs of the components of the professional activity of university teachers: the non-medical impact of the pandemic	35
Barinova G.V. Transformation of education for disabled people in the context of the pandemic: an ontological aspect	45

DIGITAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

5.8.2 – Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education)

Lygina M.A., Remzina Zh.B. Digitalization of school education	54
Nabiev R.R., Nabiev R.R. Prospects for the use of digital technologies in increasing the educational motivation of students	57



Krylova N.N., Kulikova Yu.N. Joint cognitive system in the context of digitalization of professional education	62
Mikhalets I.V., Lipovaya G.V., Mironov A.Yu. The use of digital technologies in speech therapy of children with disabilities (from work experience)	66
Skirgaylo T.O., Akhbarova G.Kh. Speech development of students as a pedagogical problem (on the example of studying epithets in a secondary school)	71
Talanina O.V., Sokhranov-Preobrazhensky V.V. Formation of readiness of younger school-children to fulfilling personal potential in the process of educational activities	76
Gagaev P.A., Poletaeva E.T. Empathy as a component of the readiness of younger students to cooperate with their peers	85

CLOSE-UP REGION: KAZAN

5.8.7 – Methodology and technology of vocational education

Opening speech	89
Timiryasova A.V. Pedagogical management system for the development of a private innovative university in the context of the digital transformation of society	89
Akhmetova D.Z. Theoretical and practical aspects of teachers' readiness to prevent and overcome dyslexia and dysgraphia in an inclusive educational environment	94
Morozova I.G. The technology of forming critical thinking as a means of overcoming xenophobia and intolerance among young people	98
Paranina N.A., Klimko N.V. Development of the communicative culture of teachers of vocational and higher education as a pedagogical problem	102
Fazleeva L.R. Social design technology: theory and practice	107
Karpova L.M. Health saving of preschool children as a global problem on a national scale	111
Gordeeva S.Yu. Pedagogical model of socialization of college students with an inclusive orientation	115
Ignatiev A.E. Ensuring the readiness of primary school teachers to work with children with writing disabilities	119
Vrublevsky I.S. Conceptual approach to the development of pedagogical skills of teachers of an oil technical school	122

A REGION IN CLOSE-UP: PENZA

5.8.7 – Methodology and technology of vocational education

Sokhranov-Preobrazhensky V.V., Bobkova K.S. Formation of the readiness of future educational psychologists for the implementation of a healthy lifestyle in the context of a semantic educational process	127
Gagaev P.A., Lazareva L.V., Kalashnikova S.S. Chimerization of a teacher's thinking (historical and cultural aspect)	130
Svetkin N.V., Kuts A.V. Development of socially significant qualities of students in the process of tutor support	137
Loginova O.A. Social intelligence and academic performance of students	141
Lygina M.A., Toma Zh.V. Professional education of students with disabilities and disabled people through the formation of self-organization experience	145
Pitanova M.E., Pursheva A.E. Formation of self-esteem in children with disabilities in a general education institution	149
Nazarova O.M., Sayfetdinova M.K. Psychological aspects of the formation of professional reliability in specialists of extreme professions	153
Kuznetsova O.N., Sokhranov-Preobrazhensky V.V. Formation of the motivational-value attitude of college students to professional activities	157



ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И НАУКА

№ 3, 2022

Научно-методический журнал

РЕДАКЦИОННО-ИЗДАТЕЛЬСКИЙ СОВЕТ

- Андрюченко Е.В.** – д.п.н., проф., Новосибирский государственный педагогический университет (главный редактор)
Артамонова Е.И. – д.п.н., проф., заведующая кафедрой педагогики, Московский государственный областной университет
- Асаналиев М.К.** – д.п.н., проф., Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова
Боженкова Л.И. – д.п.н., проф., проф. кафедры элементарной математики и методики обучения математике, Московский государственный университет
- Галагузова М.А.** – д.п.н., проф., Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург)
Герасименко Н.А. – д.филол.н., проф., Московский государственный областной университет
Деза Е.И. – д.п.н., доц., Международная академия CONDORD (Франция), Московский педагогический государственный университет
- Климов С.Н.** – д.филол.н., проф., Российская открытая академия транспорта МИИТ
Козыбай А.А. – д.п.н., проф., Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Комарова Т.С. – д.п.н., доц., Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова
Ключков Х.С. – д.п.н., проф., Свободный университет (Германия)
Мардахаев Л.В. – д.п.н., проф., Российский государственный социальный университет
Михеева Л.Н. – д.филол.н., проф., Академия переподготовки работников искусства, культуры и туризма (г. Москва)
- Новикова Г.П.** – д.п.н., д.психол.н., проф., гл. науч. сотр., Институт стратегии развития образования РАО, ректор Института развития образовательных технологий
- Пасечник В.В.** – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Редлих С.М. – д.п.н., проф., Новокузнецкий филиал Кемеровского государственного университета
Сморчкова В.П. – д.п.н., проф., Московский государственный областной университет
Ушакова О.С. – д.п.н., проф., гл. науч. сотр., Институт изучения детства, семьи и воспитания РРАО
Цвиркун В.И. – д.п.н., д.и.н., проф., координатор отделения гуманитарных наук и искусств, Академия наук Молдовы (Молдова), Президент Организации черноморского экономического сотрудничества

«Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka»

ISSN 2072-2524



Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук (2006 г.)

*Перепечатка материалов из журнала допускается по согласованию с редакцией журнала
Ссылка на журнал обязательна*

За тексты рекламных объявлений редакция ответственности не несет

Журнал зарегистрирован Министерством Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций 20 июня 2000 г.
Свидетельство о регистрации ПИ № 77-3842

Периодичность – 6 раз в год
Распространяется по подписке и в розницу

Подписной индекс:

по каталогу Роспечати (красный) – **80096**; по каталогу «Пресса России» (зеленый) – **84667**;
по библиотечному каталогу – **Б705**

Главный редактор – **Е.И. Артамонова**

Выпускающий редактор – **Н.В. Малаховская**

© Международная академия наук педагогического образования

Компьютерная верстка – издательство «Ремдер»

г. Ярославль, ул. Советская, 79, корп. 17 (территория ПАО «Фритекс»)

Тел.: (4852) 59-45-16, факс: (4852) 59-45-17

E-mail: remder@mail.ru

Подписано в печать 23.06.2022. Формат 70×108/16. Объем 10 п.л.
Печать офсетная. Бумага офсетная № 1. Тираж 2000 экз. Заказ № 251
Отпечатано в типографии ООО «Ремдер»

Англоязычная версия журнала «Педагогическое образование и наука»
размещена на сайте: www.mnpojournal.com

PEDAGOGICAL EDUCATION AND SCIENCE

Research and Methodology Journal



№ 3, 2022

EDITORIAL ADVISORY BOARD

- Andrienko E.V.** – doctor of pedagogical sciences, professor, the Novosibirsk State Pedagogical University
Artamonova E.I. – (editor-in-chief) doctor of science, professor, head of the Pedagogics Department, the Moscow State Regional University
Asanaliyev M.K. – doctor of technical sciences, professor, the Kyrgyz State Technical University named after I. Razzakov
Bojenkova L.I. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Pedagogical University
Galaguzova M.A. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Ural State Pedagogical University (Yekaterinburg)
Gerasimenko N.A. – doctor of philological sciences, professor, the Moscow State Regional University
Deza E.I. – doctor of pedagogical science, associate professor, the International Academy CONCORD (France), the Moscow State Pedagogical University
Klimov S.N. – doctor of philosophy, professor, the Russian Open Academy of Transport of the Moscow State University of Railway Engineering
Kozibay A.K. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Kazakh National Pedagogical University named after Abay
Komarova T.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State University for Humanities named after M.A. Sholokhov
Kyuchukov Kh.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Free University (Germany)
Mardakhaev L.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Russian State Social University
Mikheeva L.N. – doctor of philological sciences, professor, the Professional Development Academy for the Arts, Culture and Tourism (Moscow)
Novikova G.P. – doctor of pedagogical sciences, doctor of psychological sciences, professor, the Institute of Innovative Activity in Education of the Russian Academy of Education, principal of the Institute of Educational Technologies Development
Pasechnik V.V. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Redlikh S.M. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Novokuznetsk Branch of the Kemerovo State University
Smorchkova V.P. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Moscow State Regional University
Ushakova O.S. – doctor of pedagogical sciences, professor, the Institute of Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education
Tsvirkun V.I. – doctor of pedagogical sciences, doctor of historical sciences, President of the Organization of the Black Sea Economic Cooperation

«Pedagogičeskoe obrazovanie i nauka»

ISSN 2072-2524



The journal is included in the List of the leading peer-reviewed journals and publications, where should be published the main scientific findings of the thesis for a doctor' and a candidate's degree (2006)

The reprint of materials, contained in the journal, is allowed in coordination with the editorial staff of the journal

The reference to the journal is obligatory

The editorial staff does not bear responsibility for texts of advertisements

The journal is registered by the Ministry of the Russian Federation for Affairs of the Press, Television and Radio Broadcasting and Mass Communication Media on June 20, 2000. Certificate of registration ПИ № 77-3842

Frequency – 6 times per year

Distributed by subscription and at retail

Subscription index:

according to the catalog of Rospechat (red) – **80096**; according to the catalog of «Russian Press» (green) – **84667**;
according to the library catalog – **Е705**

Editor in chief – *E.I. Artamonova*

Executive editor – *N.V. Malakhovskaya*

© International Teacher's Training Academy of Science

Computer-aided makeup – publishing house «Remder»

Yaroslavl, Sovetskaya str., 79, korp. 17

Ph.: (4852) 59-45-16, fax: (4852) 59-45-17, e-mail: remder@mail.ru

Passed for printing on 23.03.2022. Format 70×108/16. Volume 10 printed sheets

Offset printing. Offset paper № 1. Circulation 2000 copies. Order № 251

It is printed by the printing house «Remder» LLC

The English-language version of the journal «Pedagogical Education and Science»

is posted on the website: www.manpojurnal.com



ФИЛОСОФСКО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА И ТЕОРИИ ФИЛЬТРОВ

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

СООТНОШЕНИЕ ЦЕННОСТИ И ВРЕМЕННОЙ ЗАТРАТНОСТИ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ: НЕМЕДИЦИНСКОЕ ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ В КОНТЕКСТЕ ПАНДЕМИИ: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

ПРОБЛЕМА ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В АСПЕКТЕ ТЕОРИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО КАПИТАЛА И ТЕОРИИ ФИЛЬТРОВ

Научная статья

03.05.2022

УДК 37

Doi

С.Н. Климов

доктор философских наук, профессор
Российского университета транспорта (г. Москва),
академик Международной академии наук педагогического образования
Тел.: 8 (915) 013-17-13

А.Ю. Топчий

ассистент Российского университета транспорта (г. Москва)
Тел.: 8 (926) 845-61-74

В статье рассматриваются актуальные проблемы образования как фактора развития человеческого капитала современного социума. Делается акцент на эффективности использования двух конкурирующих теорий – теории человеческого капитала и теории фильтров, которые, с одной стороны, по-разному позиционируют роль и место образования в деле подготовки молодого поколения к общественной жизни, а с другой – делается вывод о необходимости их взаимного дополнения для решения столь важной в социальном отношении задачи.

Ключевые слова: человеческий капитал, образование, теория человеческого капитала, внутренние нормы отдачи, общие и специальные инвестиции в человека, индекс человеческого капитала, теория фильтров.

THE PROBLEM OF THE EFFICIENCY OF EDUCATION IN THE ASPECT OF THE THEORY OF HUMAN CAPITAL AND THE THEORY OF FILTERS

S.N. Klimov

doctor of philosophy, professor
of Russian University of Transport (Moscow),
academician of International Teacher's Training Academy of Science
Ph.: 8 (915) 013-17-13

A.Yu. Topchiy

assistant of Russian University of Transport (Moscow)
Ph.: 8 (926) 845-61-74

The article deals with topical issues of education as a factor in the development of human capital in modern society. Emphasis is placed on the effectiveness of the use of two competing theories – the theory of human capital and the theory of filters, which, on the one hand, position the role and place of education in different ways in preparing the young generation for public life, and on the other hand, the conclusion is made about the need for their mutual complement to solve such an important social problem.

Key words: human capital, education, human capital theory, internal rates of return, general and special investments in a person, human capital index, filter theory.

В современных условиях набирающего обороты цифрового общества конкурентные преимущества государства, его социально-политической и экономической подсистем напрямую определяются накопленным в стране и используемым человеческим капиталом, под которым (несмотря на различные толкования) мы понимаем «знания, навыки, умения и другие качества, воплощенные в людях и способствующие обеспечению личного, социального и экономического благополучия» [1, с. 9]. Именно люди с образованием, квалификацией, профессиональным опытом определяют возможности и границы необходимых перемен. Из этого следует, что приоритетными источниками развития всех сфер жизни общества становятся инвестиции в человека.

Теория человеческого капитала имеет глубокие социально-философские корни. Впервые обоснованная в «Политической арифметике» У. Петти, она нашла отражение у А. Смита, а позднее развита А. Маршалом в его «Принципах экономической науки». Бурный социально-экономический рост второй половины XIX в. и начала XX в., последовавшие за ним две мировые войны и восстановление хозяйства стимулировали возникновение на базе идеи человеческого капитала соответствующей теории, носящей междисциплинарный характер. Заслуга ее обоснования принадлежит лауреату Нобелевской премии Т. Шульцу. Теоретическая модель человеческого капитала, разработанная Г. Беккером и представленная им в 1964 г. в книге «Человеческий капитал», стала базовой для многих последующих исследований. В дальнейшем для развития теории человеческого капитала важное значение имели работы И. Ансоффа, Й. Бен-Порэта, М. Блауга, Р. Блейка, У. Бреддика, О.С. Виханского, А.И. Наумова, Л. Портера, Б. Чизуика и др.

Существенными признаками человеческого капитала являются знания, умения и навыки человека, а также потенциальные способности, которые содействуют развитию его производительной силы. Ценность человеческого капитала заключается в его использовании в течение

определенного периода времени для производства товаров и услуг, что отражает понимание человека как ценности-средства и производственного ресурса. При этом его формирование и развитие, подобно накоплению физического или финансового капитала, требует отвлечения средств от текущего потребления ради получения дополнительных доходов в будущем, что, кстати, полностью соответствует идеям прагматизма.

Говоря о развитии данного подхода к человеку, важнейшими способами вложений в него следует считать образование, медицинское обслуживание, а также поддержание трудовой миграции. Очевидно, что основное образование на всех его уровнях и дополнительное профессиональное образование повышают уровень знаний, умений и навыков человека, что способствует увеличению его человеческого капитала. А рождение здоровых детей, охрана их здоровья, сокращение заболеваемости и смертности продлевают «срок службы» человека как производительной силы и способствуют увеличению интенсивности его труда. Трудовая миграция позволяет перемещать человеческий капитал в районы и отрасли, где труд наиболее востребован и лучше оплачивается, т.е. туда, где цена за услуги работника выше.

Таким образом, согласно теории человеческого капитала, предполагается, что вложения средств в образование, здравоохранение, миграцию и другие виды деятельности имеют рациональную основу – получение больших доходов в будущем. Данный тезис абсолютизирует понимание человека как средства, ресурса управления, а не его высшей ценности-цели.

К ожидаемой отдаче от инвестиций в человеческий капитал относятся более высокий уровень зарплаток работников, большая их удовлетворенность от выполняемой работы, а также более высокая оценка нерыночных видов деятельности. К затратам же на производство человеческого капитала или к инвестициям в человеческий капитал следует относить прямые затраты, в том числе расходы на образование, здравоохранение смену

места жительства и работы; упущенный заработок, являющийся элементом альтернативных издержек, поскольку получение образования, смена места жительства и работы связаны с потерей доходов; моральный ущерб, так как получение образования и забота о здоровье являются трудными и затратными по времени занятиями, а миграция приводит к потере старых друзей и знакомых, утомляет и истощает нервную систему.

Однако проводить аналогию между человеческим и «обычным» капиталом представляется неправомерным.

Во-первых, аксиологически «обычный» капитал являет собой исключительно ценность-ресурс, в то время как человек – не только ресурс, но и высшую ценность-цель деятельности, ради которой она и осуществляется. При этом в качестве такой высшей ценности может рассматриваться как отдельная личность, определенная социальная организация, так и общество в целом.

Во-вторых, в современном обществе человек, в отличие от станка или пакета акций, не является предметом купли-продажи, поскольку подобное возможно было лишь при рабовладельческой общественно-экономической формации. Это означает, что на рынке устанавливается только цена за «аренду» человеческого капитала, которая представляет собой заработную плату.

В-третьих, человеческий капитал способен повышать эффективность деятельности как в рыночном, так и во вне-рыночном секторе, и доход от него может принимать как денежную, так и не денежную форму. В результате потребительские аспекты вложений в человека оказываются не менее важны, чем производственные.

Вместе с тем в своем главном свойстве человеческий капитал схож с «обычным» капиталом: он представляет собой благо длительного пользования, требуя расходов на свое содержание, и может устаревать задолго до того времени, как произойдет его физический износ.

Центральное место в теории человеческого капитала принадлежит понятию внутренних норм отдачи, которые позво-

ляют оценивать эффективность человеческих инвестиций, прежде всего, в образование. Дело в том, что при вложении средств в подготовку сами обучающиеся (а в случае их несовершеннолетия – родители (законные представители) обучающихся) действуют рационально, взвешивая соответствующие выгоды и издержки. Подобно предпринимателям, они сравнивают ожидаемую предельную норму отдачи от таких вложений с доходностью альтернативных инвестиций (например, вложения средств в банковские депозиты, дивиденды по ценным бумагам, вложения в собственный отдых и поддержание здоровья и т.п.). Затем в зависимости от экономической целесообразности принимается решение либо о начале обучения, либо об отказе от него или его прекращении. В таком случае нормы отдачи выступают в качестве регулятора распределения инвестиций между различными уровнями образования, а также между системой образования и другими сферами человеческой деятельности.

К расчету норм отдачи существуют два основных подхода. Первый подход основывается на прямом расчете выгод и издержек. К примеру, доходы от получения высшего образования представляют собой разность в заработках тех, кто окончил вуз, и тех, кто не обучался дальше системы общего или среднего профессионального образования. В состав издержек, помимо прямых расходов, включаются и потерянные заработки (доходы, недополученные студентами вузов за годы учебы). Фактически при этом подходе измеряется ценность времени, затраченного на прохождение образовательных программ высшего образования [2]. Второй подход предполагает оценку зависимости заработков работника от уровня его образования, трудового стажа, продолжительности отработанного времени и других факторов. Однако, по мнению Дж. Минцера, связь заработков с образованием не является жесткой константой в течение всей жизни человека.

Существенное значение имеет введенное Г. Беккером разграничение между

общими и специальными инвестициями в человека [3]. В процессе общих инвестиций он приобретает знания, умения, навыки и компетенции, которые могут найти применение в различных сферах деятельности и в различных социальных организациях. Иными словами, общие инвестиции формируют общую подготовленность человека, которая включает в себя основное образование (общее и профессиональное), а также дополнительное профессиональное образование, не ориентированное на изучение специфических вопросов работы в конкретной организации. Основной доход от общих инвестиций в образование достается обучающемуся, приобретающему знания, умения, навыки и компетенции, которые могут многократно использовать и развивать в дальнейшем [4].

Специальные инвестиции наделяют работников знаниями, умениями, навыками и компетенциями, представляющими интерес лишь для той социальной организации, где они могут быть востребованы (например, навыками вождения танка (для армии) или локомотива (для железной дороги) и т.п.). Поэтому специальные инвестиции направлены на получение специальной подготовки, которая реализуется, как правило, в системах дополнительного профессионального образования и обучения на рабочем месте. Специальная подготовка финансируется по большей части самими социальными организациями, в которые попадает человек. Они же и получают основной доход от нее в виде подготовленного только к работе в данных социальных организациях специалиста. Феномен специальных инвестиций помогает понять, почему среди работников с продолжительным стажем работы на одном и том же месте текучесть ниже и почему заполнение вакансий во многих социальных организациях происходит в основном за счет внутренних продвижений по службе, а не за счет наймов извне. При этом, по данным Дж. Минцера, в США объем инвестиций в подготовку кадров на производстве сопоставим с объемом инвестиций в формальное образование [5, p. 62].

Нормы ее отдачи также не уступают нормам отдачи формального образования.

Благодаря теории человеческого капитала вложения в человека стали рассматриваться в качестве не менее важного источника экономического роста, чем «обычные» капиталовложения. Так, Э. Денисоном, Дж. Кендрик и Т. Шульцем было установлено, что в США и Канаде на протяжении XX в. накопление человеческого капитала опережало темпы накопления физического капитала. По расчетам Э. Деннисона [6, p. 176], прирост душевого дохода в США в течение послевоенного периода был на 15–30% обусловлен повышением образовательного уровня рабочей силы. Опыт таких государств, как Сингапур и Южная Корея, также показывает, что ориентация на инвестиции в образование и здравоохранение является эффективной стратегией экономического развития.

Г. Беккером было доказано, что отдача от вложений в человека в среднем выше, чем от вложений в физический капитал [3]. Однако в случае человеческого капитала она убывает с ростом объема инвестиций, тогда как в случае иных активов (недвижимость, ценные бумаги и т.п.) уменьшается мало или вообще не меняется. Поэтому стратегия рационально мыслящих семей такова: инвестировать сначала в человеческий капитал детей, поскольку отдача от него сравнительно больше, а затем, когда по мере убывания эта отдача сравнивается с нормой доходности прочих активов, переключаться на инвестирование в них, чтобы впоследствии передать эти активы детям. Исходя из этого, Г. Беккер сделал вывод, что семьи, оставляющие наследства, производят инвестиции в человеческий капитал детей в оптимальном размере, тогда как семьи, не оставляющие наследства, чаще всего недоинвестируют в их образование [3].

Идеи, заложенные в теории человеческого капитала, оказали и оказывают значительное воздействие на экономическую и социальную политику многих государств. Благодаря им меняется от-

ношение общества к инвестициям в человека. В них научились видеть вложения, обеспечивающие долговременный эффект, что обеспечивает обоснование ускоренного развития системы образования и доказательство необходимости реализации непрерывности образовательного процесса.

Под влиянием теории человеческого капитала, в которой образованию отводится роль выравнивателя возможностей людей, происходит переориентация и социальной политики. В частности, образовательные программы, включая дополнительные, стали рассматриваться как эффективное средство преодоления бедности. При этом наблюдается ситуация, когда молодежь, инвестируя в свое образование, сознательно идет на получение достаточно низких текущих доходов для того, чтобы в последующем иметь доступ к высокооплачиваемым рабочим местам.

Всемирный банк в рамках разработанного Проекта развития человеческого капитала одним из компонентов представил индекс человеческого капитала, выступающий комплексным показателем, который позволяет дать количественную оценку вклада здравоохранения и образования в производительность и уровень дохода следующего поколения граждан [7]. Этот индекс позволяет оценивать будущую производительность труда человека, родившегося в определенном году, по достижении им 18 лет. При этом за максимальную производительность принимается производительность взрослого, получившего полное образование и имеющего отличное состояние здоровья. По значению индекса человеческого капитала, рассчитанного Всемирным банком для 157 стран, Россия занимает 34-е место и входит в группу стран с высоким уровнем человеческого капитала [8].

Однако в 70-е гг. прошлого века в противовес теории человеческого капитала А. Бергом, М. Спенсом, К. Эрроу и рядом других исследователей была выдвинута *теория фильтра*, согласно которой образование выступает в качестве средства отбора обучающихся по определенным

критериям. Данная теория выдвигает на первый план селективную функцию образования, поскольку акцентирует внимание на том обстоятельстве, что в ходе образовательного процесса обучающиеся сортируются в зависимости от, с одной стороны, уровня своих способностей, а с другой – уровня учебных достижений. Сторонники этой теории отмечают, что система образования в современном мире является главным социальным лифтом, который позволяет наиболее одаренным людям достигать более высоких образовательных уровней, а, следовательно, и более высокого положения в обществе.

Сторонники теории фильтра, в отличие от сторонников теории человеческого капитала, не признают возможности неограниченного роста образования. Они считают, что важен не столько абсолютный уровень подготовки работника, сколько его дифференциация между разными по своим производственным характеристикам категориям работников. Это означает, что повышение качества образования как таковое не может способствовать ни экономическому росту, ни решению социальных проблем общества.

Ведущее место в теории фильтра придается экзаменационным испытаниям, которые позволяют выявить способности обучающихся. Но при этом работодателей интересуют не столько полученные специальные знания, умения и навыки, сколько потенциал работников, который может быть направлен на развитие социальных организаций. Такой потенциал может быть развит в системе дополнительного профессионального образования, в том числе в процессе корпоративного обучения.

Однако данная теория вступает в противоречие с рядом представленных ниже фактов. Так, лица с более высоким уровнем образования, поступая на работу, не всегда достигают более высоких норм отдачи по сравнению с лицами более низкого образовательного уровня. Часто бывает, что различия между нормами отдачи работников с разным уров-

нем образования весьма незначительны. Многие социальные организации не доверяют результатам экзаменационных испытаний соискателей работы, которые они проходили в образовательных организациях, организуя свои процедуры отбора (собеседования, тестирования, экзамены и пр.), несмотря на определенные издержки.

Следует подчеркнуть, что теория фильтра не способна объяснить и достаточно высокие нормы отдачи у фрилансеров, которым нет необходимости демонстрировать уровень своей компетентности с помощью имеющихся у них документов об образовании.

Таким образом, обе рассмотренные теории имеют важное методологическое значение и представляют ценность как в гносеологическом, так и в праксиологическом аспектах. Невзирая на различия подходов и трактовок авторов и адептов этих теорий, полагаем целесообразным использовать их по принципу дополнительности, что позволит обеспечить эффективность образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Руководство по измерению человеческого капитала. Европейская экономическая комиссия Организации Объединенных Наций. – Нью-Йорк, Женева, 2016. – URL: https://unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/2016/ECECESSTAT20166_R.pdf (дата обращения: 12.05.2022).

2. *Etcheverry E., Clifton R., Roberts L.* Social Capital and Educational Attainment: A Study of Undergraduates in a Faculty of Education // *The Alberta Journal of Educational Research*. – 2001. – Vol. 47. – № 1. – P. 24–39.

3. *Becker G.S.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. – University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. – Available at SSRN. – URL: <https://ssrn.com/abstract=1496221> (дата обращения: 17.04.2022).

4. *Шляйхер А.* PIAAC: новая стратегия оценки компетенций взрослых // *Вопросы образования*. – 2010. – № 1. – С. 90–115.

5. *Mincer J.* Schooling, experience and earnings. – N.Y., 1974. – P. 41–63.

6. *Denison E.F.* The source of economic growth in the United States and the alternatives before us. – N.Y., 1962. – 308 p.

7. Изменение характера труда. Доклад о мировом развитии – 2019 // Группа Всемирного банка. – URL: <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/publication/wdr2019> (дата обращения: 11.04.2022).

8. Бюллетень о сфере образования, декабрь 2018 г. Российское образование в контексте индекса человеческого капитала. – URL: <https://ac.gov.ru/archive/files/publication/a/20277.pdf> (дата обращения: 22.05.2022).

REFERENCES

1. A guide to measuring human capital. United Nations Economic Commission for Europe. – N.Y., Geneva, 2016. – URL: https://unece.org/fileadmin/DAM/stats/publications/2016/ECECESSTAT20166_R.pdf (date of reference: 12.05.2022).

2. *Etcheverry E., Clifton R., Roberts L.* Social Capital and Educational Attainment: A Study of Undergraduates in a Faculty of Education // *The Alberta Journal of Educational Research*. – 2001. – Vol. 47. – № 1. – P. 24–39.

3. *Becker G.S.* Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education. – University of Illinois at Urbana-Champaign's Academy for Entrepreneurial Leadership Historical Research Reference in Entrepreneurship. – Available at SSRN. – URL: <https://ssrn.com/abstract=1496221> (date of reference: 17.04.2022).

4. *Schleicher A.* PIAAC: a new strategy for assessing adult competencies // *Questions of education*. – 2010. – № 1. – P. 90–115.

5. *Mincer J.* Schooling, experience and earnings. – N.Y., 1974. – P. 41–63.

6. *Denison E.F.* The source of economic growth in the United States and the alternatives before us. – N.Y., 1962. – 308 p.

7. Changing the nature of work. World Development Report 2019 // World Bank Group. – URL: <https://www.vsemirnyjbank.org/ru/publication/wdr2019> (date of reference: 11.04.2022).

8. Bulletin on Education, December 2018. Russian education in the context of the Human Capital Index. – URL: <https://ac.gov.ru/archive/files/publication/a/20277.pdf> (date of reference: 22.05.2022).

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ПРОЯВЛЕНИЕ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Научная статья

11.05.2022

УДК 378

Doi

Е.И. Артамонова

доктор педагогических наук, профессор

заведующая кафедрой педагогики

Московского государственного областного университета,

Президент, академик Международной академии наук педагогического образования

E-mail: manpo@yandex.ru

О.В. Тесленко

аспирант Московского государственного областного университета

Тел.: 8 (926) 219-45-37

Гуманизация образования в свете реальностей XXI в. опирается на современные общенаучные методологические подходы: цивилизационный, культурологический, аксиологический, лично-деятельностный. Авторы рассматривают наставничество как проявление гуманного отношения к личности будущего преподавателя вуза, ее профессиональной подготовке; раскрывают принципы и ценностные ориентации реализации наставничества в условиях научно-педагогической практики аспирантов в современном высшем образовании.

Ключевые слова: наставничество, педагогическое сопровождение, гуманизация, гуманистический методологический подход, педагогические инновации высшей школы, духовность, свобода, ответственность.

MENTORING AS A MANIFESTATION OF HUMANE ATTITUDE TO PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF FUTURE TEACHERS IN HIGHER EDUCATION

E.I. Artamonova

doctor of education, professor,

head of the Department of Pedagogy

of Moscow State Regional University,

Chairman, academician of International Teacher's Training Academy of Science

E-mail: manpo@yandex.ru

O.V. Teslenko

postgraduate student of Moscow State Regional University

Ph.: 8 (926) 219-45-37

The article deals with the issue of humanization of higher education in the light of the realities of the twenty-first century based on modern general scientific methodological approaches: civilization, culturology, axiology, personality and activity. The author considers manifestation of humanity as a generic human quality, as well as principles of its affirmation and value orientations of its implementation in the course of teaching training of postgraduate students in higher educational establishments.

Key words: humanization, humanistic methodological approach, pedagogical innovations in higher education, spirituality, freedom, responsibility.

Актуальность наставничества в период педагогической практики аспирантов в вузе обосновывается тем, что не все молодые будущие преподаватели подготовлены к самостоятельной преподавательской деятельности, поэтому перед наставниками – преподавателями-методистами поставлены задачи в основном по развитию познавательных интересов у молодежи, связанных с профессиональной сферой и оказанием помощи по формированию у молодых педагогов профессиональных знаний, умений и навыков по повышению их профессионального мастерства.

Вопросы практического внедрения наставничества в производственную сферу имеет свою историю. Изучение наставнической деятельности активно шло именно в сфере производства. Исследовались отношения педагогов с учащимися ПТУ, т.е. подготовка к профессиональному труду и взаимодействие наставника и молодого рабочего на производстве.

Наставничество как массовое движение было востребовано, прежде всего, на производстве и в профессионально-технических училищах. Так, например, группа авторов (В.И. Тищенко, А.А. Любар, Е.М. Павлютенков, Н.М. Скородумов и др.) рассматривают наставничество *лишь как средство усиления профориентационной работы* трудовых коллективов и профессионально-технических училищ. А.Г. Соколов, В.И. Тищенко и И.Х. Халиуллин считают, что наставничество является эффективным средством формирования у учащихся профессионального интереса в основном в контрольно-заключительный период обучения.

Так, И.А. Халиуллин обосновывает значение наставничества в контрольно-заключительном периоде как *важнейший фактор формирования профессиональной самостоятельности обучающихся*. Характеризуя под этим углом зрения профессиональные качества наставника, он подчеркивает, что воспитательной деятельности наставника присуща особая специфика, обусловленная условиями производства: она осуществляется не-

посредственно в трудовой деятельности наставника и воспитанника. Наставничество отличается от традиционных форм учебно-воспитательного процесса (урока, лекции, семинарского занятия, лабораторного практикума) спецификой общения. Раскрывая специфику общения наставника и учащегося, например, в ПТУ, исследователь И.А. Халиуллин особый акцент делает на необходимость формирования доверительных, дружеских отношений, так как они активизируют психические и физические силы воспитанника.

В педагогических словарях советской эпохи понятие «наставничество» включало *оказание бескорыстной помощи молодым рабочим*. Оно подразумевало *передачу профессионального опыта «на общественных началах»*, т.е. *безвозмездную помощь*.

Основное количество работ по наставничеству выполнено в период 1970–1980-х гг. В то время оно было массовым движением, возникшим для обеспечения адаптации молодых сотрудников на производстве. Наставничество понималось как помощь в профессиональном совершенствовании молодого специалиста, целенаправленное формирование его личности в соответствии с идеальным образом молодого рабочего социалистического общества.

Согласно исследованию И.С. Гичана, молодые специалисты дают следующую оценку деятельности наставника (по степени значимости): «пример в труде», «не забывает отметить хорошую работу», «корректен в замечаниях», «терпеливо объясняет и хорошо планирует работу», «принимает во внимание мнение и просьбы молодого специалиста», «наставник – авторитет в коллективе», «наставник – советчик и товарищ», «воодушевляет увлеченностью к профессии», «обладает педагогическими способностями», «помогает не только в профессиональной деятельности, но и в сложных жизненных ситуациях» и т.п.

В начале 1980-х гг. из США импортировались слова «тьюторство», «наставничество», «наставнический опыт» в новом

значении и стали активно использоваться в менеджменте. В книге ведущего английского специалиста по вопросам обучения кадров на производстве Лесли Рая «Развитие навыков эффективного общения» отмечено, что «наставничество является самым важным и успешным методом, способствующим развитию человека. Это планомерная работа по передаче навыков от начальника к подчиненному. Как институт обычно существует в крупных компаниях. Возведенное директорами в ранг философии фирмы, оно становится инструментом воспитания подрастающих кадров» [29, р. 108].

Появились работы, в которых непосредственно исследуются проблемы наставничества. Их авторами (А.С. Батышевым, Г.В. Гасиловым, Н.Р. Ерошиной, В.Н. Клеповым, И.И. Малкиным, В.А. Мирошниченко, С.И. Краморенко, Б.С. Павловым, Л.С. Рогачевской, В.И. Смирновым, А.А. Сидоровым, И.Г. Столяром и др.) рассмотрен широкий круг вопросов наставничества, педагогическая система наставничества в трудовом коллективе, социальный портрет наставника.

В силу того, что вышеперечисленными авторами не было выработано единое определение понятия «наставничество», имеет смысл провести типологический анализ представленных в публикациях материалов.

Содержание и специфику наставничества, исходя из точек зрения авторов, можно систематизировать следующим образом:

- во-первых, это понимание наставничества как педагогического явления, средства формирования всесторонне развитой личности;

- во-вторых, подчеркивается, что наставничество – социальный институт, осуществляющий процесс передачи и ускорение усвоения социального опыта;

- в-третьих, сущность наставничества усматривается в профессионально-технической подготовке молодежи, т.е. как средство воспроизводства рабочего класса;

- в-четвертых, наставничество – форма преемственности и содружества

поколений, обеспечивающее выработку нравственных качеств нового поколения как «классовой смены».

Как видим, наиболее существенные изменения в понимании наставничества касаются организованности и целенаправленности наставнических отношений.

На рубеже веков специально организованная наставническая деятельность встречается достаточно редко, т.е. не существует формальной фиксации статуса наставника, оплаты за этот вид деятельности и т.п. Причинами этого явились: во-первых, возникновение проблемы нехватки рабочих мест; во-вторых, исчезновение ряда специальностей, которые стали не востребованными в связи с уничтожением многих промышленных предприятий; в-третьих, закрытием ПТУ в связи с большим количеством мест в вузах и возможностью получения высшего образования, с одной стороны, и сокращением рождаемости населения, с другой.

С начала XXI в. происходит возврат к наставничеству в современном образовательном процессе как форме работы с молодыми специалистами. Активно используется термин «сопровождение» как синоним термина «наставничество». Следует сказать, что «педагогическое сопровождение» как вид наставничества используется наряду с другими словами английского происхождения: тьюторство, менторинг, коучинг. Соответственно, появились такие понятия, как «корпоративный наставник», «социальный наставник», коуч, ментор и тьютор. Ментором в Великобритании до недавних пор называли людей, являвшихся ролевой моделью для других и оказавших значительное влияние на ранних этапах карьеры. Аналогичное понятие «тьюторство» появилось позже, возникнув в средневековых университетах. Английский философ и просветитель XVI–XVII вв. Дж. Локк в начале своей педагогической деятельности был тьютором в Оксфордском университете.

Термин «тьюторство» в последнее время получило широкое распространение в странах Европы и Северной Аме-

рики. В Большом энциклопедическом словаре [6] тьютор трактуется как наблюдатель за воспитанниками. В Англии так называют домашнего учителя, репетитора, воспитателя. В России тьюторство появилось только в конце XX в. Но тьюторское сопровождение получает в последние годы распространение в системе высшего и среднего образования, что объясняется широкими возможностями индивидуального подхода к обучаемым. Его характеристики – субъектная активность, равноправность ученика и тьютора, выработка индивидуальных норм их взаимодействия, цельность и продуктивная направленность действий, ориентированных на индивидуальность обучаемого. В педагогической литературе существовал ряд определений педагогического сопровождения как наставничества, которые раскрывали его содержание, специфику, структуру.

С 2014 г. в системе высшего образования возникает третий уровень высшего образования: наряду с бакалавриатом и магистратурой начинает функционировать аспирантура. В учебном плане аспирантуры содержатся две практики – педагогическая и научно-педагогическая. Сокращаются часы на преподавание учебных дисциплин и увеличивается количества часов на самостоятельную работу аспирантов, на руководство которой в нагрузку преподавателя часы не идут.

В подготовке аспирантов возникли объективные противоречия между:

- повышением уровня профессионального образования в вузе и снижением мотивации молодых педагогов к самообразованию в условиях профессиональной деятельности;

- накопленными теоретическими знаниями в области деятельности по педагогическому сопровождению научно-педагогической практики и их неэффективной реализацией в современной образовательной практике;

- растущим рынком образовательных услуг на третьем уровне высшего образования и ограниченными возможностями молодого преподавателя ими воспользоваться;

- освещением в научной литературе общепрофессиональных аспектов педагогического сопровождения научно-педагогической практики и недостаточной разработанностью организационно-дидактических условий их практической реализации в профессиональном становлении молодого преподавателя – выпускника аспирантуры.

Педагогическое сопровождение научно-педагогической практики аспирантов как одна из специализированных практик подготовки вузовского преподавателя недавно используется в сфере высшего образования.

Понятие «педагогическое сопровождение научно-практической практики» можно трактовать как вид наставничества, коммуникативно-практическое взаимодействие преподавателя (наставника, методиста) и аспиранта – будущего преподавателя высшей школы в период специализированной практики в процессе профессиональной подготовки в аспирантуре. Помощь аспиранту оказывается со стороны передовых научно-педагогических работников (опытными методистами, научными руководителями научно-педагогической практики выступают профессора, доценты).

В современной теории образования за рубежом педагогическому сопровождению как методу и способу адаптации и профессионального становления аспиранта придается большое значение. Особого внимания заслуживает позиция Г. Льюиса, который рассматривает это как систему отношений и ряд процессов, когда один человек безвозмездно предлагает помощь, руководство, совет и поддержку другому. Человек, обладающий определенным опытом и знаниями, высоким уровнем коммуникации, стремится помочь своему подопечному приобрести опыт, необходимый и достаточный для овладения профессией [17].

В период интенсивного изучения психологической сущности наставнической деятельности С.Я. Батышевым выделены следующие характеристики наставничества:



– основной сферой наставничества являлась деятельность на производстве в системе подготовки молодых рабочих;

– главная функция наставника – быть примером, нравственным образцом;

– наставничество – организованная форма передачи опыта;

– воздействие наставника на подшефного носит целенаправленный характер, роль наставника должна быть им осознана и принята.

В исследовании функций наставника в качестве основной большинством авторов (А.С. Батышев, И.С. Гичан, А.А. Любар, И.И. Малкин, Л.С. Кутузова, И.Г. Столяр, Г.В. Гасилов и др.) выделяется *эталонная функция* (наставник – пример для подражания в профессиональной деятельности). По мнению исследователей, ориентация на личность наставника обеспечивает развитие обучающегося, помогает в усвоении роли рабочего и оказывает влияние на формирование отношения к будущей профессии.

Кроме того, типичными *наставническими функциями* считались педагогические задачи – *обучение и воспитание*. Реализация этих педагогических функций в системе наставничества имеет свою специфику. Так, Л.В. Лебедева считает, что функции наставничества тесно связаны с функциями педагога, но не ограничиваются ими. Наличие специфических наставнических функций связано с реализацией трудовой деятельности во взаимодействии наставника и молодого специалиста (в отличие от гностической направленности, свойственной традиционному обучению и воспитанию). П.Ф. Силенок базовой функцией наставника считает педагогическое оценивание, посредством которого формируется система отношений молодого рабочего к производству. В работе П.Ф. Силенка также выделены специфические для наставничества характеристики обучения: трудовая направленность взаимодействия наставника с молодым рабочим, встроенность учебно-воспитательных ситуаций в структуру профессиональной деятельности наставника, учет социально-производственной ситуации, выража-

ющейся в организации труда подшефного в коллективе.

Мы согласны с точкой зрения Л.В. Запиной и Н.П. Меньниковой, которые отмечают, что слагаемыми подлинного авторитета наставника являются:

– авторитет его роли, ибо без опоры на него крайне затруднительно строить здание личностного авторитета;

– информированность педагога, его компетентность, ощущаемые воспитанниками, которые воспринимают наставника как более зрелого, опытного, знающего человека, способного реально оказать помощь при решении различных проблем;

– референтность педагога, восприятие его как человека, мнение которого по поводу самых разных обстоятельств, ситуаций, событий и людей значимо для них;

– «взаимость авторитета», определяющее доверие педагога к своим воспитанникам и теплое, уважительное к ним отношение [10].

Мы разделяем мнение П.Ф. Силенка, отмечающего, что наставничество выполняет функцию *преемственности поколений*: наставник учитывает социально-производственную ситуацию и в связи с ней организует труд молодого специалиста в коллективе. Адаптация молодого специалиста и обеспечение преемственности поколений – две стороны одного процесса: усвоенные в процессе адаптации нормы взаимодействия, отношение к профессии, способы выполнения деятельности позволяют продлить существование традиций.

Мы поддерживаем взгляд В.А. Горнова и З.В. Фефеловой, подчеркивающих важность реализуемой в системе наставничества преемственности поколений, указывающих, что отсутствие института наставничества привело к нехватке молодых специалистов, большой текучести кадров, ухудшению психологического климата в коллективе вследствие неустойчивости коллектива по отношению к молодому учителю.

В работах, посвященных содержанию и специфике наставничества, отмечался

выход взаимодействия с наставником за рамки узкопрофессиональных задач и доминирование социальных и нравственных сторон во взаимодействии. Так, Л.В. Лебедева определяет наставничество как специфическую, удачную *форму межличностного общения, взаимодействия*.

В России XXI в. происходит возрождение профессионального наставничества. В связи с изменением политической и социально-экономической обстановки меняются и подходы к обучению. На первый план вышли системно-целостный, культурологический, аксиологический, личностно-деятельностный, личностно-ориентированный подходы, раскрывающие многоаспектную сущность развития института наставничества. Все это заставило нас на многое взглянуть другими глазами. Конечно, система наставничества достойна уважения, в ней отражена жизненная необходимость вступающего в трудовую жизнь человека получить поддержку опытного профессионала, который способен предложить практическую и теоретическую помощь на рабочем месте.

Наставничество как помощь начинающему учителю старшими коллегами рассматривали В.А. Сухомлинский, С.Г. Вершловский, Т.И. Гриб, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев, Л.Н. Лесохина, Ю.Л. Львова, А.А. Мезенцев, Н.В. Немова, В.Г. Сухобская и др.

Исследователь С.Ф. Спичак в работе «Наставнику молодого учителя» отмечает, что педагогическое наставничество – это длительный, целенаправленный процесс всестороннего обучения и воспитания молодого учителя. «Одной из центральных задач наставничества является приобщение молодого специалиста к творческому труду, являющемуся главным условием формирования гармоничной личности, формирования активной жизненной позиции молодого учителя, воспитание в нем чувства гражданской гордости и ответственности за свой труд» [25, с. 2]. Далее автор отмечает, что цель наставничества – способствовать закреплению профессиональной на-

правленности, ускорению социальной и профессиональной адаптации молодого учителя. Наставник оказывает помощь в становлении профессионального мастерства: в проведении урока, воспитательного мероприятия, классного собрания, работе с родителями, изучении личности и коллектива учащихся, работе с трудными учениками и т.д.

Л.Н. Лесохина делает вывод, что наставничество направлено на формирование мотивационных механизмов профессиональной деятельности: здорового чувства конкурентности, самостоятельности и активности, мобильности и автономности, стремления к дальнейшему самообразованию, обладанию нравственным потенциалом и высокой культурой общения.

Обобщая вышеизложенное, нами в контексте исследования дано свое определение наставничеству. *Наставничество – это длительный поэтапный целенаправленный процесс развития и становления личности молодого преподавателя, его профессионального и общечеловеческого кругозора, духовности, способствующий его профессиональной адаптации, усилению мотивации к выбранной специальности и профессиональному становлению*. Наставничество, кроме того, – *метод передачи знаний, оказания поддержки в процессе учебы и развития карьеры молодого педагога*. Важно и то, что оно не исключает другие методы (обучение без отрыва от основной работы, научно-исследовательскую работу, заочное обучение на курсах переподготовки и повышения квалификации, командировки и стажировки с целью обмена опытом и т.п.), а дополняет их, повышая их ценность. Наставничество – двусторонний процесс: с одной стороны, это деятельность наставника-методиста, с другой – деятельность аспиранта. Этот процесс носит субъект-субъектный характер и является одним из разновидностей педагогического взаимодействия.

Представители личностного подхода рассматривают наставничество, прежде всего, как способ самореализации индивидуума и видят его основную значи-



мость в формировании и развитии определенных личностных качеств.

Ученые единогласно провозглашают личностные достижения будущего преподавателя как главный результат педагогического сопровождения (наставничества). При этом отмечается, что оно

должно быть развивающим будущего преподавателя. И аспирант должен сознательно участвовать в достижении своих личностных результатов профессионального роста.

Рассмотрим понятия «сознание» и «сознательность» (табл. 1).

Таблица 1

Анализ определений «сознание» и «сознательность»

Источник	Сознание	Сознательность
Краткая философская энциклопедия, 1994 [15], с. 423–424	Совокупность чувственных и умственных образов, для которой в нормальных условиях характерно в той или иной мере отчетливое знание того, что я являюсь тем, кто переживает эти образы	Такое состояние духа, когда собственное поведение становится предметом критического самоанализа
Ожегов, 2007 [20], с. 731	1. Способность мыслить, рассуждать и определять свое отношение к действительности как свойство высшей нервной деятельности человека. 2. Состояние человека в здравом уме и твердой памяти, способность отдавать себе отчет в своих поступках, чувствах	Умение, способность разбираться в окружающей действительности
Лопатин, Лопатина, 1993 [18], с. 555	Восприятие и понимание окружающего, свойственное человеку	1. Обладающий сознанием, характеризующийся наличием сознания. 2. Правильно оценивающий, вполне понимающий окружающее. 3. Намеренный, обдуманный

Представленные определения понятий показывают, что если «сознание» воспринимает и понимает состояние окружающей среды, то «сознательность» может правильно оценить ситуацию. По словарю В.В. Лопатина и Л.Е. Лопатиной «сознательность» – значит обладающий сознанием [18]. Соответственно, сознательность – это обладание личностью сознанием, основанном на осмысленном поведении личности для преодоления проблемного характера обучения и целенаправленно работающего на «строительство» идеального образа преподавателя; на осознании ценностных ориентаций в отношении широкого диапазона «человек–природа» и мотивированной образовательной деятельности, направленной на обретение знаний, умений, способностей и личностных качеств; на проявлении самостоятельности, субъектной позиции аспиранта,

рефлексии, гуманного отношения к окружающим и готовности к коммуникации на уровне пары, малой группы, коллектива.

По мнению Б.М. Игошева, наставничество благодаря авторитетному социально-педагогическому опыту методиста обеспечивает профессиональную мобильность личности – это ее способность реализовать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую склонностям и возможностям личности с пользой для общества умело переходить от одного уровня профессиональной деятельности к другому, расширяя или углубляя ее характер или уровень, проявлять свою профессиональную компетентность. Он рассматривает профессиональную мобильность как характеристику личности, обладающую такими чертами, как открытость, активность, адаптивность, коммуникативность, креативность и т.д. [14].

Система наставничества Б.М. Игоше-ва складывается из четырех взаимообусловленных компонентов:

1) заинтересованность организации-работодателя в профессиональном росте сотрудников, повышении их профессиональной компетентности;

2) конкретные цели, задачи, программы деятельности субъектов, включенных в систему наставничества;

3) процесс профессиональной адаптации молодого преподавателя;

4) межличностное общение между наставником и обучаемым в процессе взаимодействия.

В настоящее время в рамках педагогического сопровождения используется новый терминологический ряд в контексте компетентного подхода, где основными терминами являются «компетентность» и «компетенция». Чтобы найти различия в определениях данных понятий, проведем их сравнительный анализ (табл. 2).

Таблица 2

Анализ понятий «компетенция» и «компетентность»

Ученый / Источник	Определение	
	Компетенция – это...	Компетентность – это...
Словарь иностранных слов, 2005 [22], с. 479–480	круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен	обладающий основными знаниями, сведениями в какой-либо области, позволяющими судить о чем-либо, разбираться в чем-либо
Большой толковый словарь русского языка, 2008 [5], с. 446	область вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен	обладающий основательными знаниями в какой-либо области, обладающий компетенцией
Зимняя, 2004 [12], с. 34	это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека	а) готовность к проявлению личностных свойств в деятельности, поведении человека; б) знание средств, способов, программ выполнения действий, решения социальных и профессиональных задач, осуществления правил и норм поведения, что составляет содержание компетенций; в) опыт реализации знаний, т.е. умения, навыки; г) ценностно-смысловое отношение к содержанию компетенции, личностная значимость; д) эмоционально-волевая регуляция как способность адекватно ситуациям социального и профессионального взаимодействия проявлять и регулировать проявления компетентности
Артамонова, 2019 [2], с. 34	обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств	персонифицированная компетенция, «человек в профессии»
Грохольская, 2019 [9], с. 23	нормативный критерий для осуществления профессиональной деятельности	реальный опыт воплощения этой деятельности на практике конкретной личностью
Хуторской, 2013 [27], с. 8	готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов для эффективной деятельности в конкретной жизненной ситуации	совокупность личностных качеств ученика (ценностных ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенных социально и личностно значимых сферах

Как видим, авторы приведенных определений рассматриваемых понятий, отмечая сущностную характеристику «компетенции», ориентировались на такие показатели, как знания, умения, навыки, ценностные ориентации, осведомленность, готовность к деятельности, а «компетентность» выражали как способность реализации знаний, умений и навыков в практической деятельности.

Таким образом, «компетенция» – это знания, умения и навыки, которые приобретены личностью, а «компетентность» – это возможность и умение их правильно применять в практической деятельности. В совокупности они представляют результат образования.

В ходе педагогической практики аспирант должен проявить следующие профессионально-личностные качества и компетенции:

- ОПК-5: способность моделировать, осуществлять и оценивать образовательный процесс и проектировать программы дополнительного профессионального образования в соответствии с потребностями работодателя;

- ОПК-6: способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося;

- ОПК-8: готовность к преподавательской деятельности по основным образовательным программам высшего образования;

- ПК-1: готовность использовать опыт российских и зарубежных ученых в области образования;

- ПК-2: готовность к моделированию и проектированию образовательного процесса;

- ПК-3: готовность использования информационных и коммуникационных технологий для реализации образовательных программ.

Основным условием эффективности обучения наставником молодого специалиста профессиональным знаниям, умениям и навыкам является передача

опыта, наличие у наставника установки на развитие молодого специалиста как субъекта профессиональной деятельности и как личности. Однако эмпирические данные о мотивах наставнической деятельности, полученные в исследованиях Е.И. Артамоновой, не соответствуют этим определениям наставничества. Ведущим мотивом, определяющим характер влияния наставника на молодого специалиста, является направленность на качественную и своевременную профессиональную подготовку (наставники-инструкторы – 52%). У 33% официальных наставников отсутствует готовность к наставническому труду. Только у 23% наставников сформирована направленность на развитие профессиональной и социальной активности будущего преподавателя [2].

Таким образом, в приведенных исследованиях дана противоречивая характеристика отношений с наставником. Ряд наставнических функций («пример в жизни», «передача отношения к профессии») реализуемы лишь при межличностном взаимодействии наставника и молодого специалиста. Однако фиксированные ролевые предписания участникам отношений «наставник – молодой специалист» и несоблюдение принципа добровольности, когда обучаемого «прикрепляли» к наставнику и он был вынужден перенимать его опыт, привели к формализации и снизили эффективность наставничества как формы профессиональных отношений.

Исследователи феномена наставничества выделили его формы: прямое (непосредственный контакт с учеником, общение с ним не только в рабочее время, но и в неформальной обстановке) и опосредованное (когда оно проявляется только формально путем советов, рекомендаций, а личные контакты сводятся к минимуму, как и влияние на его окружающую среду); индивидуальное (когда все силы направлены на воспитание одного ученика) и коллективное (когда наставничество распространяется на весь коллектив учеников); открытое (двустороннее взаимодействие наставника и воспитуемого)

и скрытое (когда наставник воздействует на ученика незаметно для второго).

Анализ литературы по проблемам педагогического сопровождения как уникальной формы наставничества позволил определить его основополагающие принципы:

- *конструктивное профессиональное взаимодействие наставника и молодого преподавателя* (соблюдение педагогического такта, специфичность которого заключается в том, что он выступает мерой профессионального поведения педагога, его действий, поступков, важным условием построения рационального общения «наставник – молодой специалист»; мерой в выборе и использовании наставником тех или иных методов, форм, средств взаимодействия);

- *взаимный интерес к наставничеству*;
- *добровольность* (поскольку деятельность наставника – важное общественное поручение, то необходимо обоюдное согласие наставника и молодого специалиста, т.е. осуществляется свободный выбор наставника и обучаемого, учитывается их взаимный интерес. Анализ практики показывает, что нарушение этого принципа ведет к утрате интереса к наставничеству, его формальной организации).

Таким образом, можно выделить основные *признаки*, присущие наставничеству:

- гибкость в организации без прописанного набора правил или требований, оно может реализовываться в различных ситуациях разными методами; стиль обучения не регламентирован трудовыми соглашениями, деятельность наставника рассматривается как важное общественное поручение;

- сознательность деятельности наставника и молодого преподавателя;

- признанность ведущей роли наставника во взаимодействии сторон;

- целенаправленность в воздействии наставника на личность молодого преподавателя, совершенствование ее духовно-нравственных качеств;

- ориентированность на повышение профессионализма, развитие компетенций;

- эффективность, включающая систему «обратной связи» и являющаяся структурной составляющей отношений «наставник – молодой преподаватель». Эта связь стимулирует интерес и внимание к процессу обучения, а также повышает его действенность;

- универсальность, выступающая координирующим, стимулирующим и управленческим целостным процессом, который действует параллельно или дополнительно к любому иному методу обучения.

Перечисленные признаки подтверждают значимость наставничества как метода социальной и профессиональной адаптации молодого преподавателя, повышения его профессионального уровня, оказания поддержки в процессе учебы и развития карьеры.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Артамонова Е.И.* Инновации как ключевая проблема модернизации профессионального педагогического образования // Инновационная деятельность в дошкольном образовании: материалы XII Международной научно-практ. конф. – Ярославль; М., 2019.

2. *Артамонова Е.И.* Реализация технологий встречных усилий во взаимодействии субъектов образовательного процесса вуза // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4.

3. *Батышев А.С.* Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – М. 1986.

4. *Батышев А.С.* Управление наставничеством: методич. рекомендации. – М., 1983.

5. Большой толковый словарь русского языка / рук. проекта, гл. ред. С.А. Кузнецов; Рос. акад. наук, Институт лингвист. исследований. – СПб, 2008.

6. Большой энциклопедический словарь / под ред. А.М. Прохорова. – М., 1997.

7. *Вершиловский С.Г.* Школа молодого учителя: методич. рекомендации. – Л., 1987.



8. *Вершловский С.Г.* Молодой учитель в системе непрерывного образования // Советская педагогика. – 1986. – № 2.

9. *Грохольская О.Г.* Научно-педагогическое наследие Н.К. Крупской // История и педагогика естествознания. – 2019. – № 1.

10. *Занина Л.В., Меньшикова Н.П.* Основы педагогического мастерства. – Ростов-на-Дону, 2003.

12. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М., 2004.

13. *Зимняя И.А.* Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.

14. *Игошев Б.М.* Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – М., 2008.

15. Краткая философская энциклопедия. – М., 1994.

16. *Круглова И.В.* Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2007.

17. *Лизинский В.М.* Работа администрации школы с учителем. – М., 2000.

18. *Лопатин В.В., Лопатина Л.Е.* Малый толковый словарь русского языка: ок. 35 000 слов. – 2-е изд., стер. – М., 1993.

19. *Немова Н.В.* Управление методической работой в школе. – М., 1999.

20. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка: ок. 60 000 слов и фразеологических выражений / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. – 25-е изд., испр. и доп. – М., 2007.

21. *Пряжников Н.С.* Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996.

22. Словарь иностранных слов: ок. 5000 слов / под ред. И.А. Васюкова. – М., 1983.

23. *Смирнова Е.Э.* Профессиональная деятельность: структура, функции, ди-

намика: дис. ... докт. соц. наук: в форме науч. доклада. – СПб, 1993.

24. Социально-педагогические проблемы профессионального становления молодых учителей: методич. рекомендации / сост. С.Г. Вершловский, Т.М. Симонина, Т.А. Чистякова. – Л., 1989.

25. *Спичак С.Ф.* Наставнику молодого учителя. – М., 1976.

26. *Тищенко В.И.* Наставничество в системе учебно-воспитательной работы с учащимися средних ПТУ. – М., 1977.

27. *Хуторской А.В.* Педагогические основания диагностики и оценки компетентностных результатов обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 5.

28. Язык и актуальные проблемы образования // Материалы Международной научно-практической конференции. 21 января 2020 г. / под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой. – М., 2020.

29. *Kalivas D.* The Curriculum: Problems // Педагогическое образование и подготовка учителя по многоуровневой системе в Европе и США: материалы Международной конференции. – М., 1993.

REFERENCES

1. *Artamonova E.I.* Innovations as a key problem of modernization of professional pedagogical education // Innovative activity in preschool education: materials of the XII International Scientific and Practical Conference. – Yaroslavl; M., 2019.

2. *Artamonova E.I.* Implementation of the technology of counter efforts in the interaction of subjects of the educational process of the university // Pedagogical education and science. – 2019. – № 4.

3. *Batyshev A.C.* Pedagogical system of mentoring in the workforce: abstract. of dis. ... doctor of pedagogical sciences. – M., 1986.

4. *Batyshev A.C.* Mentoring management: methodical. recommendations. – M., 1983.

5. A large explanatory dictionary of the Russian language / project manager, editor-in-chief S.A. Kuznetsov; Russian Academy of Sciences, Institute of Linguist. research. – St. Petersburg, 2008.

6. The Great Encyclopedic Dictionary / ed. by A.M. Prokhorov. – M., 1997.

7. *Vershlovsky S.G.* School of a young teacher: methodical recommendations. – L., 1987.

8. *Vershlovsky S.G.* A young teacher in the system of continuous education // *Soviet pedagogy*. – 1986. – № 2.
9. *Groholskaya O.G.* Scientific and pedagogical heritage of N.K. Krupskaya // *History and pedagogy of natural science*. – 2019. – № 1.
10. *Zanina L.B., Menshikova N.P.* Fundamentals of pedagogical skill. – Rostov-on-Don, 2003.
12. *Zimnaya I.A.* Key competencies as the effective-target basis of the competence approach in education // *Proceedings of the methodological seminar «Russia in the Bologna process: problems, tasks, prospects»*. – M., 2004.
13. *Zimnaya I.A.* Key competencies – a new paradigm of education results // *Higher education today*. – 2003. – № 5.
14. *Igoshev B.M.* System-integrative organization of training of professionally mobile teachers: abstract. of dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.08. – M., 2008.
15. Brief philosophical encyclopedia. – M., 1994.
16. *Kruglova I.V.* Mentoring as a condition for the professional development of a young teacher: abstract. of dis. ... candidate of pedagogical sciences. – M., 2007.
17. *Lizinsky V.M.* The work of the school administration with the teacher. – M., 2000.
18. *Lopatin V.V., Lopatina L.E.* Small explanatory dictionary of the Russian language: approx. 35 000 words. – 2nd ed., ster. – M., 1993.
19. *Nemova N.V.* Management of methodical work at school. – M., 1999.
20. *Ozhegov S.I.* Dictionary of the Russian language: about 60 000 words and phraseological expressions / under the general editorship of prof. L.I. Skvortsov. – 25th ed., cor. and add. – M., 2007.
21. *Pryazhnikov N.S.* Professional and personal self-determination. – M., 1996.
22. Dictionary of foreign words: approx. 5000 words / ed. by I.A. Vasyukov. – M., 1983.
23. *Smirnova E.E.* Professional activity: structure, functions, dynamics: dis. ... doctor of social sciences: in the form of a scientific report. – St. Petersburg, 1993.
24. Socio-pedagogical problems of professional training of young teachers: methodical recommendations / comp. S.G. Vershlovsky, T.M. Simonova, T.A. Chistyakova. – L., 1989.
25. *Spichak S.F.* To the mentor of a young teacher. – M., 1976.
26. *Tishchenko V.I.* Mentoring in the system of educational work with secondary vocational students. – M., 1977.
27. *Khutorskoy A.V.* Pedagogical bases of diagnostics and assessment of competence-based learning outcomes // *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. – 2013. – № 5.
28. Language and current problems of education // *Materials of the International Scientific and Practical Conference*. January 21, 2020 / ed. by E.I. Artamonova, O.S. Ushakova. – M., 2020.
29. *Kalivas D.* The Curriculum: Problems // *Pedagogical education and teacher training in a multi-level system in Europe and the USA: materials of the International Conference*. – M., 1993.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ, ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: СРАВНИТЕЛЬНО-КАТЕГОРИАЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Научная статья

1.05.2022

УДК 378

Doi

А.К. Быков

доктор педагогических наук, профессор
Военного университета Министерства обороны Российской Федерации,
академик Международной академии наук педагогического образования
E-mail: akbikov@mail.ru

В статье обосновывается тезис о том, что применяемые в педагогике высшей школы термины «образовательная технология», «педагогическая технология» и «технология обучения» не являются семантически идентичными, при их анализе в исследовательских целях целе-



сообразно осуществлять дифференциацию по имеющимся различиям. При иерархизации педагогических технологий выделяются 3 уровня: общепедагогический (общедидактический), частнометодический (предметный) и локальный. Разработка и описание образовательных технологий (педагогических, технологий обучения) предполагает выделение сущностных технологических признаков: концептуальных основ, особенностей содержания образования, форм, методов, приемов и средств обучения, программно-методического обеспечения.

Ключевые слова: образовательные технологии, педагогические технологии, технологии обучения, высшее образование, вуз, образовательный процесс.

EDUCATIONAL TECHNOLOGIES, PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES, TEACHING TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION: COMPARATIVE CATEGORICAL ANALYSIS

A.K. Bykov

doctor of pedagogical sciences, professor
of Ministry of Defense of the Russian Federation,
academician of International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: akbikov@mail.ru

The article substantiates the thesis that the terms «educational technology», «pedagogical technology», «teaching technology» used in the pedagogy of higher education are not semantically identical, and when analyzing them for research purposes, it is advisable to differentiate them according to existing differences. When hierarchizing pedagogical technologies, 3 levels are distinguished: general pedagogical (general didactic); private methodological (subject); local. The development and description of educational technologies (pedagogical technologies, learning technologies) involves the allocation of essential technological features: conceptual foundations; features of the content of education; forms, methods, techniques and means of teaching; software and methodological support.

Key words: educational technologies, pedagogical technologies, learning technologies, higher education, university, educational process.

В настоящее время в педагогической науке широко используются несколько терминов: «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения». Эти термины обозначают одно педагогическое явление, но не являются семантически идентичными. Объединяет эти понятия технологическая направленность, т.е. стремление к достижению гарантированного положительного результата в обучении, эффективности образовательного процесса.

Слово «технология» восходит к двум древнегреческим словам: *techne* – искусство, мастерство, умение, и *logos* – наука, учение, что позволяет трактовать технологию как науку или учение о мастерстве, искусстве практической деятельности. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова «технология» определяется как «совокупность производственных методов и процессов в определенной отрасли производства, а также научное описание способов

производства» [1, с. 692]. «Новый словарь русского языка» определяет «технологию» как «совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве» [2, с. 581].

Понятия «образовательная технология» и «педагогическая технология» не идентичны между собой по содержанию, они шире по объему, чем понятие «технология обучения».

Понятие «образовательная технология» связано с понятиями «образование», «образовательный процесс», сущность которых раскрыта в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации». Из ст. 2 данного нормативного правового акта следует, что «образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков,

ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и/или профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» [3]. В связи с этим образование включает, кроме педагогических, и другие смежные аспекты – социальные, психологические, социально-политические, культурологические, управленческие, медико-педагогические, экономические. Образовательные технологии призваны повышать качество и эффективность целостного образовательного процесса. Педагогический аспект образовательных технологий включает в себя технологии обучения (программированное, проблемное и т.д.), а также технологии воспитания в рамках образовательного процесса. К другим относятся технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности, здоровьесберегающие технологии, технологии разрешения конфликтов, технологии формирования социально-коммуникативных навыков и др. [4].

Образовательная технология связана с организацией образовательных систем и образовательного процесса. Образовательная технология – это система функционирования всех компонентов образовательного процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам.

В отличие от педагогических технологий, в которых в центре внимания находится педагогическое взаимодействие преподавателя с обучающимися, в образовательных технологиях субъектность распространяется на всех организаторов учебного процесса.

Понятие «педагогическая технология» охватывает процессы образования, обучения и воспитания. В отличие от образовательных технологий, педагогические технологии включают в себя технологии воспитания не только в учебном процессе, но и за его рамками (технология коллективного воспитания А.С. Макаренко, технология коллективного творческого воспитания И.П. Иванова и т.д.). Предме-

том педагогической технологии являются конкретные педагогические взаимодействия педагогов и обучающихся (воспитанников) в любой области деятельности, организованные на основе четкого структурирования, систематизации, программирования, алгоритмизации и стандартизации форм, методов, приемов и средств обучения и воспитания.

Педагогическая технология по своему генезису имеет свои корни в двух принципиально разных областях: с одной стороны, это технические науки – разработка и применение различных технических средств, способствующих повышению эффективности учебного процесса; с другой стороны, гуманитарная область знаний – педагогика (теория воспитания и обучения), в рамках которой возможна определенная заданность и воспроизводимость результатов образовательной, в том числе воспитательной, деятельности.

Из множества формулировок понятия «педагогическая технология» за основу можно взять определение в «Педагогическом энциклопедическом словаре», где она трактуется как «совокупность средств и методов воспроизведения теоретических процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели» [5, с. 191].

Понятие «технология обучения» также не имеет однозначной трактовки. В педагогической литературе существуют четыре основных подхода к понятию «технология обучения», а именно: технология определяется как дидактическая концепция, часть педагогической науки (Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, М.А. Чошанов и др.), как педагогическая система (В.П. Беспалько, В.В. Гузев и др.), как педагогический процесс (В.С. Безрукова, М.М. Левина, В.Д. Симоненко и др.) и как процедура (алгоритм) деятельности педагога и обучающихся (В.М. Монахов, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.).

В технологии обучения при ее трактовке с позиций педагогической системы, педагогического процесса структурными элементами выделяются: цели



обучения; субъект и объект обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия (средства преподавания и мотивация); организация учебного процесса, его формы и методы; результаты обучения.

Развернутое определение технологии обучения было дано военным педагогом Э.Н. Коротковым: «Технология обучения – это научно организованная, развернутая по времени процедура обучения, при которой проектируется и реализуется вся система взаимосвязей между целями, содержанием, методами, средствами, формами обучения, система контроля, оценки и коррекции учебной и преподавательской деятельности» [6, с. 17]. Это определение в развернутом виде характеризует технологии обучения на общепедагогическом и частнометодическом уровнях.

Распространенным определением понятия, охватывающим все его уровни реализации, является следующее: «Технология обучения – процесс реализации его содержания, предусмотренного учебными программами, представляющий собой систему форм, методов, приемов и средств обучения, обеспечивающих наиболее эффективное достижение поставленных целей» [7, с. 244].

Разнообразие подходов к пониманию сущности понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» объясняется уровнем их применения. По Г.К. Селевко, существуют четыре уровня технологий в образовании:

– во-первых, метатехнологии (или общепедагогический уровень), которые охватывают образовательный процесс в государстве, регионе, образовательной организации, реализуют социальную политику в области образования. Примером могут служить технологии развивающего обучения, технологии реализации компетентностного подхода, технологии управления качеством образования и др.;

– во-вторых, макротехнологии (или частнометодический уровень) – в рамках учебной дисциплины (например, технология преподавания учебного предмета);

– в-третьих, мезотехнологии (или локальный уровень) – технологии осуществления отдельных частей или модулей образовательного процесса, решение частных дидактических, методических или воспитательных задач (например, технология изучения конкретной темы);

– в-четвертых, микротехнологии (или контактно-личностный уровень), которые включают в себя технологии решения узких задач (например, технологии коррекции отдельных качеств обучающихся) [8, с. 38].

Иерархия уровней в понятии «технология обучения» подчеркивают системный характер теории и практики обучения.

Принято выделять три иерархических уровня:

– *общепедагогический (общедидактический) уровень* – технология характеризует целостный образовательный процесс в данном учебном заведении на определенной ступени обучения. Здесь технология обучения синонимична по своей структуре педагогическому процессу или педагогической системе;

– *частнометодический (предметный) уровень*. Здесь технология обучения употребляется в значении «частная методика», т.е. как совокупность методов и средств реализации определенного содержания обучения в рамках одной учебной дисциплины;

– *локальный уровень*. Локальная технология представляет собой совокупность отдельных частей учебного процесса, решения частных дидактических задач (проведение лекции по учебной теме, технология повторения и контроля усвоения материала и др.).

Структура любой технологии обучения на общепедагогическом и частнометодическом уровнях состоит из следующих элементов:

1) *концептуальная основа* – опора на научную концепцию;

2) *содержательная часть обучения*: цели обучения (общие и конкретные) и содержание учебного материала;

3) *процессуальная часть* (технологический процесс): организация учебного процесса; формы и методы деятельности преподавателя; формы и методы деятель-

ности обучающихся; деятельность педагога по управлению учебным процессом;

4) *диагностика* результативности процесса обучения [9, с. 17].

В настоящее время в педагогике высшей школы утвердилось представление о единстве содержательных и процессуальных компонентов образовательной системы: целей, содержания, форм, методов и средств обучения. В процессе совершенствования технологий обучения их компоненты проявляют различную степень консервативности: чаще всего варьируются процессуальные аспекты обучения, а содержание изменяется лишь по структуре, дозировке и логике. При этом содержание образования как сущностная часть образовательной технологии (педагогической технологии, технологии обучения) во многом определяет и ее процессуальную часть, хотя кардинальные изменения методов влекут преобразования целей, содержания и форм. Тем самым процессуальная и содержательная части образовательной технологии адекватно отражают друг друга.

Технологии обучения должны отвечать основным требованиям, одновременно выступающим и их принципами построения:

- концептуальность – каждой технологии обучения должна быть присуща опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и социальное педагогическое обоснование достижения образовательных целей;

- системность – технология обучения должна обладать всеми признаками системы: взаимосвязью структурных частей, целостностью;

- управляемость, алгоритмизируемость и корректируемость деятельности предполагает возможность целеполагания, проектирования, планирования процесса обучения, поэтапной диагностики, варьирования методами и средствами;

- эффективность – технологии обучения должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта обучения;

- воспроизводимость подразумевает возможность применения технологии обучения в других однотипных образовательных организациях, другими субъектами.

Основу технологического процесса в обучении составляет алгоритм действий (операций).

Разработчики технологий обучения предлагают пять взаимосвязанных этапов:

- 1) диагностико-прогностический;
- 2) выбор (разработка) оптимальной технологии;
- 3) непосредственная подготовка к реализации выбранной технологии;
- 4) реализационный;
- 5) экспертно-оценочный.

На 1–3 этапах осуществляются определение цели технологии; отбор и формулирование содержания обучения; подбор форм, методов и средств обучения; подбор методов контроля и оценки результатов обучения.

Чтобы описать технологию обучения, необходимо раскрыть характеризующие ее параметры. К таким параметрам относятся:

- название технологии, отражающее основные качества, принципиальную идею, существо применяемой теории или концепции обучения;

- концепция – краткое описание ведущих идей, принципов технологии, целевые установки, позиции обучающегося в педагогическом процессе;

- особенности содержания образования – объем и характер содержания образования, дидактическая структура учебного плана, программы изучаемого материала;

- процессуальная характеристика: формы, методы и приемы обучения; особенности применения средств обучения; мотивационная характеристика; управление процессом обучения (диагностика, планирование, коррекция);

- программно-методическое обеспечение: учебные программы и тематические планы, учебные и методические пособия, дидактические материалы, наглядные и технические средства обучения, диагностический инструментарий.



В педагогическом процессе организаций высшего образования в настоящее время на общепедагогическом и частнометодическом уровнях активно используется целый ряд технологий: технология обучения на основе ассоциативно-рефлекторной теории обучения, технология обучения на основе теории поэтапного формирования умственных действий, технология программированного обучения, технология проблемного обучения, технология компетентностно-ориентированного обучения, технология личностно-ориентированного обучения, технология компьютерного обучения (информационно-коммуникационные технологии), технологии интерактивного обучения (дискуссионные и игровые технологии обучения) и др. Эти технологии обучения с той или иной степенью детализации раскрыты в учебных пособиях вузов [9–13]. Все эти технологии имеют присущую им концептуальную основу, специфические процессуальные характеристики, свои сильные и слабые стороны. Например, технология обучения на основе ассоциативно-рефлекторной теории обучения (объяснительно-иллюстративная технология обучения) предполагает объяснение и информирование обучающихся, овладение ими компетенциями в определенной последовательности: воспринял–осмыслил–запомнил–применил на практике. Объяснительно-иллюстративный вид обучения представляет собой один из видов традиционного обучения, главными методами которого являются объяснение в сочетании с наглядностью. Технологии обучения на основе ассоциативно-рефлекторной теории обучения направлены на передачу знаний и обеспечивают усвоение обучающимися содержания обучения. Вместе с тем эта технология имеет ограниченные возможности реализации принципов индивидуализации и дифференциации обучения.

Таким образом, применяемые в педагогике высшей школы термины «образовательная технология», «педагогическая технология» и «технология обучения» не являются семантически идентичными. При их анализе в исследовательских

целях целесообразно осуществлять их дифференциацию по имеющимся различиям. При разработке и описании образовательных технологий (педагогических технологий и технологий обучения) представляется целесообразным опираться на определенный набор существенных технологических признаков: концептуальные основы; особенности содержания образования; формы, методы, приемы и средства обучения; программно-методическое обеспечение.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – Издание 18, стереотипное. – М.: Русский язык, 1986. – 797 с.
2. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. – 551 с.
3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.03.2016) «Об образовании в Российской Федерации». – URL: <http://www.consultant.ru/popular/cons> (дата обращения: 12.02.2022).
4. *Романова Е.С.* К проблеме дефиниции понятий «образовательная технология», «педагогическая технология», «технология обучения» в современной педагогической науке // Психология, социология и педагогика. – 2016. – № 5. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/05/6791> (дата обращения: 12.02.2022).
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 527 с.
6. *Коротков Э.Н.* Технология проблемно-деятельностного обучения в вузе. – М.: ВПА, 1990. – 110 с.
7. Военная педагогика: учебник для вузов / под ред. О.Ю. Ефремова. – СПб: Питер, 2015. – 318 с.
8. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. – Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 816 с.
9. *Виленский М.Я., Образцов П.И., Уман А.И.* Технология профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / под ред.

В.А. Слостенкина. – 2 изд., перераб. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ», 2010. – 270 с.

10. Жукова Г.С., Никитина Н.И., Комарова Е.В. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учеб. пособие. – М.: Изд-во РГСУ, 2012. – 165 с.

11. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: активное обучение: учебное пособие. – М.: Изд. дом «Академия», 2013. – 192 с.

12. Технологии профессионально-ориентированного обучения: учебник / под общ. ред. И.А. Алехина. – М.: Военный университет, 2019. – 378 с.

13. Худолеев Ю.Ф. Педагогические технологии в деятельности офицера. – Голитино: ГПИ ФСБ России, 2012. – 188 с.

REFERENCES

1. Ozhegov S.I. Dictionary of the Russian language / ed. by N.Yu. Shvedova. – Ed. 18, stereotypical. – M.: Russian language, 1986. – 797 p.

2. Efremova T.F. A new dictionary of the Russian language: explanatory and word-formation. – M.: Russian language, 2000. – 551 p.

3. Federal Law № 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 02.03.2016) «On Education in the Russian Federation». – URL: <http://www.consultant.ru/popular/cons> (date of reference: 12.02.2022).

4. Romanova E.S. On the problem of the definition of the concepts of «educational technology»,

«pedagogical technology», «teaching technology» in modern pedagogical science // Psychology, sociology and pedagogy. – 2016. – № 5. – URL: <https://psychology.snauka.ru/2016/05/6791> (date of reference: 12.02.2022).

5. Pedagogical encyclopedic dictionary / under the gen. ed. of B.M. Bim-Bad. – M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. – 527 p.

6. Korotkov E.N. Technology of problem-activity training in higher education. – M.: VPA, 1990. – 110 p.

7. Military pedagogy: textbook for universities / ed. by O.Yu. Efremov. – St. Petersburg: Peter, 2015. – 318 p.

8. Selevko G.K. Encyclopedia of educational technologies: in 2 vols. – Vol. 1. – M.: Public education, 2005. – 816 p.

9. Vilensky M.Ya., Obratsov P.I., Uman A.I. Technology of professionally-oriented education in higher school: textbook / ed. by V.A. Slastenin. – 2nd ed., reprint. – Oriol, 2010. – 270 p.

10. Zhukova G.S., Nikitina N.I., Komarova E.V. Technologies of professionally-oriented training: educational manual. – M.: Publishing house of the RSSU, 2012. – 165 p.

11. Panfilova A.P. Innovative pedagogical technologies: active learning: a textbook. – M.: Publishing house «Academy», 2013. – 192 p.

12. Technologies of professionally-oriented training: textbook / under the general editorship of I.A. Alyokhin. – M.: Military University, 2019. – 378 p.

13. Khudoleev Yu.F. Pedagogical technologies in the activity of an officer. – Golitsyno: GPI FSB of Russia, 2012. – 188 p.

ОБРАЗОВАНИЕ В ЦИФРОВОМ ОБЩЕСТВЕ

Научная статья

14.05.2022

УДК 37

Doi

Я.В. Бондарева

доктор философских наук, профессор,
заведующая кафедрой философии
Московского государственного областного университета
E-mail: bondareva.iana@yandex.ru

Т.В. Дмитриева

аспирант Московского государственного областного университета,
член Российского философского общества
E-mail: tanusha_ber@mail.ru



В статье представлены сущностные признаки формируемого цифрового общества и особенности соответствующей ему системы образования. Обосновывается тезис об их взаимной детерминации. Заявлено, что цифровизация является средством построения цифрового общества, а цифровые технологии имеют преимущества и недостатки. Одним из направлений цифровой трансформации общества является качественное переформатирование образования на всех уровнях с учетом возрастных особенностей. Для перехода на системное образование важно готовить нового учителя цифровой эпохи, обладающего высоким социальным статусом и соответствующими возможностями.

Ключевые слова: цифровое общество, информационное общество, образование, современное образование, система образования, учитель, трансформация образования.

EDUCATION IN A DIGITAL SOCIETY

Ya. V. Bondareva

*doctor of philosophy, professor, head of the Department of Philosophy
of Moscow State Regional University
E-mail: bondareva.iana@yandex.ru*

T. V. Dmitrieva

*postgraduate of Moscow State Regional University,
member of Russian Philosophical Society
E-mail: tanusha_ber@mail.ru*

The article presents the essential features of the emerging digital society and the features of the education system corresponding to it. The thesis about their mutual determination is substantiated. It is stated that digitalization is a means of building a digital society, and digital technologies have advantages and disadvantages. One of the directions of the digital transformation of society is the qualitative reformatting of education at all levels, taking into account age characteristics. For the transition to systemic education, it is important to train a new teacher of the digital age, who has a high social status and appropriate opportunities.

Key words: digital society, information society, education, modern education, education system, teacher, education transformation.

Цифровое общество представляет собой новый уровень развития информационного общества, который отличается способом построения общественных отношений, сфер жизнедеятельности и социальных институтов, опирающихся на личность нового типа – «человека «цифрового», цифровые методы обработки информации и специфику ее потребления. Его сущностными признаками вступают возрастание скорости поступления новой информации, которую человек физически не в состоянии обработать, и увеличение объема потребляемой информации; расширение процесса индивидуализации и усиление «недолговечности» человеческих отношений; «онлайнизация» бытия и формирование унифицированной цифровой личности, оторванной от исторических и родствен-

ных корней, не имеющей собственного мнения, выступающей автоматизированным придатком созданной цифровой сети; рост цифровой дифференциации, углубляющей социальное неравенство [1, с. 72–73].

Специфику образования в таком обществе можно охарактеризовать следующими особенностями, которые, отчасти, наблюдаются уже сегодня: когнитивная готовность и способность молодого поколения к получению рецептурных компетенций, а не фундаментальных знаний; подмена истинного знания цифровым симуляком, усиление визуальной формы подачи информации и снижение ее содержательной функции; неготовность молодежи к принятию ответственных решений вследствие потери главных жизненных ориентиров; инструментали-

зация ценностей, исключая невосребованные компоненты гуманитарного знания и др.

Одним из средств построения цифрового общества является цифровизация, представляющая собой очередной этап информационной революции, сущностными чертами которого выступают: внедрение цифровых технологий во все сферы жизни общества, сверхтемп индивидуальной человеческой жизни, увеличение доступности информации, степени свободы во времени и пространстве для удовлетворения человеческих потребностей. Мы вправе рассматривать ее как социокультурный феномен и как специфическую деятельность [2, с. 223–224].

Инфраструктура цифрового общества функционирует посредством цифровых технологий (технологии больших данных и искусственного интеллекта, алгоритмов и алгоритмических систем, облачных вычислений и т.д.), а базовой формой организации и социального взаимодействия выступают сетевые структуры и платформы.

Естественно, что образование в цифровом обществе основывается на использовании цифровых технологий: компьютеров, сети Интернет, электронных сервисов и различных программ.

Одной из попыток создания такого нового типа образования является Федеральный проект «Цифровая образовательная среда», направленный на создание и внедрение в образовательных организациях цифровой образовательной среды, а также обеспечение реализации цифровой трансформации системы образования [3].

Цифровое образование, как, впрочем, и образование в целом, включает, как минимум, две составляющие – обучение и воспитание. О цифровом обучении сказано много, оно достигло существенных результатов, особенно в период пандемии, активно используя и внедряя цифровые технологии.

Существенное преимущество цифровых технологий заключается в возможности сделать образовательный контент интерактивным, внедряя в обычные школьные уроки или занятия со студен-

тами AR- и VR-технологии (дополненной и виртуальной реальности) (англ. *Virtual Reality*). VR-технология широко используется в компьютерных играх, но ее главное достоинство – в предоставлении пользователю возможности целиком погрузиться в создаваемый компьютером мир. Одновременно это и ее главный недостаток: VR-приложения не связаны с объективной реальностью и не готовят (не помогают) к реальной жизни и деятельности [4].

С цифровым воспитанием проблем значительно больше, поскольку цифровой контент может усилить воспитательное воздействие, но оказать его изначально должен человек – родитель, члены семьи, учитель, воспитатель, педагог, идеолог, священник, т.е. представители заинтересованных социальных институтов социума. Государство здесь обязано определиться в приоритетах для воспитания патриотов, готовых защищать Отечество, а не космополитов, ищущих, где «теплее» и выгоднее.

Анализ современной ситуации свидетельствует, что Российской Федерации в глобальном цифровом распределении труда отводится роль «пользователя» чужих технологий с открытым доступом на национальный рынок всех глобальных игроков и с фактической дискриминацией и сворачиванием собственных разработок или их перемещением (переходом) в цифровую копию другой страны вне российской юрисдикции. Поэтому главной целью цифровой трансформации российского социума должен стать новый вариант экономических, политических, духовных взаимоотношений (цифровая экономика, цифровая политика, цифровое духовное пространство как элемент системы образования).

Но здесь имеется парадокс: каждому возрасту – свой подход. К примеру, для детей дошкольного возраста основным инструментом должна стать децифровизация. Понимание этого феномена должно быть сформировано, прежде всего, у взрослого населения, родителей.

В ходе цифровой трансформации появляется определенная опасность утраты национальной самобытности, культуры,

языка и т.п., в том числе вследствие навязывания всему обществу посредством цифровых технологий английского языка, прозападных вкусов и потребительских предпочтений, в которых заинтересованы отдельные глобальные игроки и платформенные компании. Под влиянием этих технологий возникают новые ценности, меняется культура. Молодое поколение, с одной стороны, является активным проводником технологических инноваций, с другой – максимально подвержено их влиянию. Важно соблюсти баланс между новым качеством жизни, возможностями, привносимыми цифровыми технологиями и ценностными ориентациями общества, особенно молодежи. Необходимо сформировать новые этические нормы взаимоотношений граждан, а также содействовать росту новой цифровой национальной культуры и укреплению духовных ценностей общества, выступать против навязываемой извне культуры потребления. Здоровая национальная культура и самосознание общества должны стать одними из элементов обеспечения национального цифрового суверенитета [5].

Специфика образования в цифровом обществе исходит из его особенностей. Современный мир представляет собой диалектическое единство (и противоположность), как минимум, двух миров – реального и виртуального. Причем программу и правила существования мира виртуального создают представители мира реального по собственным лекалам с вполне определенными целями: ограничить возможности реальной политической активности своих подписчиков и диктовать им правила жизни практически во всех сферах общественной жизни, в том числе в выборе идеалов или идолов, приоритета ценностей, жизни и смерти, любви, продолжения рода, гражданства, Родины.

Специфика современной реальности такова, что молодые люди, с малолетства погруженные в мир компьютерных игр и сетей, находят там возможность самореализации, переходя на более высокий уровень игры и получая признание в виде реальных лайков от виртуальных товарищей. Естественно, что при встрече

с реальными трудностями и необходимостью проявить характер, волю для достижения поставленной цели они выбирают позицию страуса, прячущего голову в песок привычной и комфортной виртуальной реальности.

В существующей и тем более создаваемой системе отечественного образования важно понимать объективно существующую роль созданной цифровой реальности со всеми ее положительными и негативными сторонами. Воспринимая цифровую реальность как расширение возможностей для коммуникации – это благо; если же как жизнь, где за тебя кто-то пишет твою историю и историю твоей страны, – это зло. Грань допустимого – в дозировке.

Чтобы выиграть борьбу за молодое поколение, а, значит, и за наше общее будущее, важно не тупо «висеть в Интернете», а реально участвовать в происходящих и грядущих трансформациях объективного мира, чтобы обеспечить суверенитет своей страны сегодня и завоевать реальное место под солнцем в будущем. Эта борьба реально развернулась и ведется жестко. Именно поэтому пристальное внимание уделяется подготовке кадрового резерва различных ведомств и социальных институтов, который должен знать и понимать свою роль в данном процессе. Для этого необходимо образование, которое должно быть если не фундаментальным, то системным, чтобы каждый молодой человек был многогранным, а не «зашоренным» на чем-то одном. На наш взгляд, существующая Болонская система образования нацелена на подготовку узких специалистов, которые хорошо выполняют свою технологическую операцию, но не в состоянии осмыслить происходящее в стране или мире, а тем более стремиться пробовать себя в другой ипостаси. Ставится задача подготовить хорошего ремесленника, который будет довольствоваться в жизни малым и не стремиться к большему ввиду ограниченности знаний и стремлений.

По данным ВЦИОМ, треть опрошенных учителей признались, что им не удалось качественно подготовить выпускников к экзаменам в условиях пандемии

с использованием дистанционного обучения. Еще более настораживающим выводом стало мнение 79% учителей о целесообразности полной отмены ЕГЭ для школьников, не планирующих поступление в вузы [6], а это может означать, что в отечественной системе общего (школьного) образования в рамках европоцентричной направленности уже имеются предпосылки для разделения на уровни подготовки – элитарный и общий (народный). Причем для молодых людей уже на уровне школы ограничиваются возможности будущего профессионального развития и карьерного роста.

На наш взгляд, именно в юности важно ориентировать каждого молодого человека на достижение самых высоких целей. Чем выше цель – тем больше шансов ее достичь. Если же такие цели не ставятся в школе, то в течение жизни человек будет довольствоваться малым, приземленным, станет добросовестным исполнителем, но не творцом. То есть в таком случае развития ситуации цифровой реальность будет способствовать данной глобальной задаче, оставляя системно образованным людям право управлять остальными малообразованными исполнителями. На этом фоне выглядит многообещающим заявление министра науки и высшего образования В. Фалькова о намерении отказаться от Болонской системы и разработать «свою собственную систему высшего образования» [6]. Однако одного заявления мало. Россия присоединилась к Болонской системе в 2003 г. Потребовалось почти 20 лет для осознания ошибочности этого решения. Самое удивительное, что практически все сторонники его принятия продолжают свою управленческую деятельность в сфере образования и, естественно, будут всячески противодействовать новым решениям.

Государство должно делать самые крупные финансовые и социальные вложения в образование молодежи, а для разработки отечественной системы не только высшего, но всего образования важно привлечь профессионалов, учителей и педагогов, но ни в коем случае не менеджеров от науки и образования,

заполонивших министерские кабинеты и осуществляющих управление образованием дистанционно с активным использованием цифровых технологий.

Самое удивительное, что внедрение этих самых передовых технологий привело к катастрофическому росту параллельной (бумажной и электронной) отчетности и падению уровня образования на всех уровнях. На наших глазах руководителями самого высокого уровня становились «эффективные менеджеры», которые сами не были учителями, педагогами, а в научной сфере – лица, не имеющие ученой степени.

Решение проблемы будет тем успешнее, чем лучше будет результат и затрачено меньшее количество вещества, энергии.

Для перехода на системное образование важно готовить нового учителя цифровой эпохи. Учителя с большой буквы, который не только бы разбирался и владел цифровыми технологиями, но и имел призвание к педагогической деятельности, был носителем государственно-патриотической идеологии. Такой учитель должен обладать высоким социальным статусом и соответствующими возможностями. Государство должно приложить к этому все имеющиеся силы и ресурсы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Дмитриева Т.В.* Цифровой этап информационной революции: сущность, предпосылки, тенденции // Вестник Тверского ГУ. Серия «Философия». – 2020. – № 4 (54). – С. 65–73.
2. *Дмитриева Т.В.* Сущностные признаки цифровизации // Социально-гуманитарные знания. – 2021. – № 6. – С. 222–227.
3. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда». – URL: https://edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный_проект_Цифровая_образовательная_среда.pdf (дата обращения: 21.05.2022).
4. *Агеев А.И., Аверьянов М.А., Евтушенко С.Н., Кочетова Е.Ю.* Цифровое общество: архитектура, принципы, видение // Экономические стратегии. – 2017. – № 1. – С. 114–125.



5. Беляева Е.В. Цифровое общество и возможности его этического регулирования. – URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2018/08/E.V.Belyaeva-TSifrovoye-obshchestvo-i-vozmozhnosti-ego-eticheskogo-regulirovaniya.pdf> (дата обращения: 11.05.2022).

6. Курилова А. ВЦИОМ: пандемия и дистант не помешали школьникам готовиться к ЕГЭ.

7. Минобрнауки заявило о планах отказаться от Болонской системы. – URL: https://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27?utm_source=yxnews&utm_medium=desktophttps://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (дата обращения: 24.05.2022).

2. Dmitrieva T.V. Essential signs of digitalization // Socio-humanitarian knowledge. – 2021. – № 6. – P. 222–227.

3. Passport of the federal project «Digital educational environment». – URL: https://edu54.ru/upload/files/2016/03/Федеральный_проект_Цифровая_образовательная_среда.pdf (date of reference: 21.05.2022).

4. Ageev A.I., Averyanov M.A., Yevtushenko S.N., Kochetova E.Yu. Digital society: architecture, principles, vision // Economic strategies. – 2017. – № 1. – P. 114–125.

5. Belyaeva E.V. Digital society and the possibilities of its ethical regulation. – URL: <https://www.tyuiu.ru/wp-content/uploads/2018/08/E.V.Belyaeva-TSifrovoye-obshchestvo-i-vozmozhnosti-ego-eticheskogo-regulirovaniya.pdf> (date of reference: 11.05.2022).

6. Kurilova A. VTsIOM: the pandemic and the distance did not prevent schoolchildren from preparing for the Unified State Exam.

7. The Ministry of Education and Science announced plans to abandon the Bologna system. – URL: https://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27?utm_source=yxnews&utm_medium=desktophttps://www.rbc.ru/society/24/05/2022/628d070a9a79476c3892ec27?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop (date of reference: 24.05.2022).

REFERENCES

1. Dmitrieva T.V. Digital stage of the information revolution: essence, prerequisites, trends // Bulletin of Tver State University. The series «Philosophy». – 2020. – № 4 (54). – P. 65–73.

СООТНОШЕНИЕ ЦЕННОСТИ И ВРЕМЕННОЙ ЗАТРАТНОСТИ КОМПОНЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ: НЕМЕДИЦИНСКОЕ ВЛИЯНИЕ ПАНДЕМИИ

Научная статья

09.05.2022

УДК 377

Doi

Б.Е. Фишман

профессор Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема
E-mail: bef942@mail.ru; тел.: +7 (924) 640-41-26

Н.Б. Москвина

профессор Дальневосточного юридического института МВД РФ (г. Хабаровск)
E-mail: nat200162@yandex.ru; тел.: +7 (914) 540-52-39

В.Г. Москвин

заместитель министра образования и науки Хабаровского края
E-mail: victor4444@yandex.ru; тел.: +7 (914) 151-14-63

С.П. Машовец

профессор Дальневосточной государственной академии физической культуры

E-mail: pechenuksp@mail.ru; тел.: +7 (914) 202-01-68

В статье представлена multifunctional методика, позволяющая изучить соотношение между ценностным отношением преподавателей университетов к различным аспектам профессиональной деятельности и временными затратами на реализацию каждого аспекта. На основе этого соотношения определяются четыре зоны, ранжированные по степени расхождения между ценностью и временной затратностью: 1 – благополучие; 2 – риск; 3 – напряжение; 4 – конфликт. Оценивается распределение преподавателей вузов по указанным зонам. Новацией данного исследования явилась попытка определить с помощью названной методики влияние перехода образовательного процесса университетов на новый режим, вызванный фактором пандемии COVID-19. В ходе исследования проверялась гипотеза о том, что немедицинское влияние пандемии, которая изменила условия профессиональной деятельности, приводит к редукции зоны благополучия и нарастанию зон напряжения и конфликта. Однако парадоксальность полученных результатов состоит в том, что в реальности сформировалась общая тенденция снижения ценностно-смыслового напряжения. Это свидетельствует о том, что результативно включились механизмы адаптации деятельности преподавателей вузов к новым условиям.

Ключевые слова: преподаватели вузов, профессиональная деятельность, компоненты деятельности, ценностное отношение преподавателей, временная затратность, расхождение между ценностью и временной затратностью.

CORRELATION BETWEEN THE VALUE AND TIME COSTS OF THE COMPONENTS OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF UNIVERSITY TEACHERS: THE NON-MEDICAL IMPACT OF THE PANDEMIC

B.E. Fishman

professor of Amur State University named after A.I. Sholom Aleichem

E-mail: bef942@mail.ru; ph.: +7 (924) 640-41-26

N.B. Moskvina

professor of Far Eastern Law Institute

of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Khabarovsk)

E-mail: nat200162@yandex.ru, ph.: +7 (914) 540-52-39

V.G. Moskvina

deputy minister of education and science of the Khabarovsk territory

E-mail: victor4444@yandex.ru; ph.: +7 (914) 151-14-63

S.P. Mashovets

professor of Far Eastern State Academy of Physical Culture

E-mail: pechenuksp@mail.ru; ph.: +7 (914) 202-01-68

The article presents a multifunctional methodology that allows us to study the relationship between the value attitude of university lecturers to various aspects of professional activity and the time spent on the implementation of each aspect. Based on this ratio, four zones are determined, ranked according to the degree of discrepancy between value and time spent: 1 – well-being; 2 – risk; 3 – tension; 4 – conflict. The distribution of university lecturers on the specified zones is estimated. The novation of this study was an attempt to determine, using the named methodology, the impact of the transition of the educational process of universities to a new regime caused by the COVID-19 pandemic factor. The study tested the hypothesis that the non-medical impact of the pandemic, which has changed the conditions of professional activity, leads to a reduction of the zone of well-being and to an increase in zones of tension and conflict. However, the paradoxical nature of the results obtained is that in reality there is a general tendency to reduce the value-semantic tension. This indicates that mechanisms for adapting the activities of university lecturers to new conditions effectively have been turned on.

Key words: university lecturers, professional activity, activity components, value attitude of lecturers, the time spent on the implementation, discrepancy between value and time spent.



Образование – на всех его ступенях, во всех странах – столкнулось с серьезными вызовами, спровоцированными пандемией COVID-19. Во всем мире система высшего образования экстренно перенастроилась на дистанционный режим. В результате этого обострились очевидные и вскрылись неочевидные в обычной ситуации проблемы. Опыт, полученный в 2020–2021 гг., тут же стал предметом научной рефлексии, управленческого анализа. Если первым был вопрос, что делать в новой ситуации, то в дальнейшем возник другой вопрос: что делать, когда ситуация стабилизируется.

О значимости происходящих перемен свидетельствует тот факт, что достаточно оперативно стали появляться аналитические материалы, в которых исследовались решения, принимавшиеся на уровне правительств и вузов в разных странах. К числу таких материалов можно отнести концептуальную записку ООН «Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период» с анализом ситуации, названной потрясением для образования. При этом состояние образования определено как экстремальное в эпоху COVID-19 [1].

За время начала вынужденного перехода преимущественно на дистанционное обучение студенты и преподаватели, а также вузы в целом в той или иной мере приспособились к данной ситуации. Однако характер отклика на этот вызов зависит от таких факторов, как качество цифровой инфраструктуры вуза, готовность менеджмента принимать нетривиальные решения и т.п. В ряду факторов значимым является профиль образовательной организации [2], поскольку не все предметные области (например, медицина, технические и творческие специальности) возможно преподавать онлайн. Заметим, что к аналогичным выводам пришли авторы доклада [3].

Вместе с тем в ряде исследований было отмечено, что в возможностях разрешения проблем, актуальных для деятельности вузов в новой ситуации, проявляются лишь незначительные различия между вузами с разными направ-

лениями подготовки (здравоохранение и медицинские науки; инженерное дело, технологии и технические науки; образование, педагогические и гуманитарные науки). Эти различия в основном касаются перевода практических и лабораторных занятий в удаленный формат. В решении данной задачи вузы физической, инженерной, технической и технологической направленности оказываются в непростом положении [4]. Несмотря на то что уже имеются программные продукты, позволяющие математически моделировать физические, технические и технологические процессы, их внедрение затруднено тем, что предъявляются дополнительные требования к владению преподавателями соответствующим программным обеспечением [5]. Эти новые требования накладываются на достаточно сложное психологическое состояние педагогов, которое также в последние 2 года становилось предметом научных исследований.

В частности, в работе Ю.Н. Гут и др. установлено, что в первые 8–9 месяцев 2020 г. в состоянии преподавателей имело место «накопление психологической усталости, повышение уровня эмоциональной возбудимости, напряженности и нервозности... Отмечались раздражение, тревога, беспокойство, напряжение, уязвимость, волнение, апатия, усталость, стресс, уныние, скука, грусть, огорчение, настороженность, одиночество, злость, испуг, подавленность, паника, растерянность, настороженность, безразличие, неопределенность, обеспокоенность» [6, с. 348].

Промежуточным, опосредующим звеном между практическими задачами, требующими решения на уровне вуза и каждого преподавателя, с одной стороны, и психологическим состоянием, в котором пребывают педагоги, с другой, выступает их отношение к своей профессиональной деятельности. Это отношение одновременно выступает некоей целостностью – обобщенным отношением к деятельности в целом и парциальным отношением к отдельным аспектам, компонентам деятельности. Из совокупности парциальных от-

ношений, по существу, складывается, но сложным, не арифметическим способом, целостное обобщенное отношение преподавателей вузов к своей деятельности.

На протяжении ряда лет нами апробировалась диагностическая методика, основанная на разработке Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценностей и их доступности (УСЦД) в различных жизненных сферах». Согласно Е.Б. Фанталовой, респондентам предъявлялись 12 понятий, означающих общечеловеческие ценности. Они сравнивались попарно (каждое понятие с каждым) по критериям ценности и доступности (достижимости) [7].

Наша методика также является двухкритериальной, однако в ней в качестве сравниваемых объектов рассматриваются аспекты (компоненты) профессиональной деятельности, вычлененные из всего массива работы преподавателя на основе экспертных процедур, в которых приняли участие 15 преподавателей разных российских вузов [8].

Были определены следующие аспекты: 1 – подготовка и проведение учебных занятий; 2 – руководство деятельностью студентов, магистрантов, аспирантов; 3 – осуществление научно-исследовательской деятельности; 4 – участие в научных мероприятиях и работа над научной продукцией; 5 – работа с документами; 6 – повышение квалификации; 7 – профессиональное взаимодействие и общение; 8 – внеучебная работа со студентами.

Все указанные аспекты деятельности попарно сравнивались по каждому из двух критериев: сначала – по критерию субъективной значимости, тем самым выявлялось ценностное отношение к каждому компоненту, затем, спустя несколько дней (что представлялось методически важным), по критерию затрат времени на реализацию каждого из аспектов – определялось восприятие педагогами временной затратности каждого компонента.

Мнения респондентов были получены в ходе онлайн-опросов с использованием соответствующих ГУГЛ-форм.

Полученные данные позволили исследовать ценностное отношение педагогов

к каждому названному компоненту профессиональной деятельности, что само по себе интересно с точки зрения понимания ценностных приоритетов в работе преподавателей. В то же время соотношение результатов по двум критериям – значимости и временной затратности – создает широкое поле для интерпретации состояния субъективного благополучия педагогов: зоны, где отсутствовал существенный разрыв между значимостью компонента деятельности и затратами времени на его осуществление, трактовались нами как зоны благополучия. По мере нарастания этого расхождения обозначались зоны риска, напряжения и ценностно-смыслового конфликта, соответственно. Результаты использования этой методики были представлены в ряде публикаций [8; 9 и др.].

Очевидно, что выявленное соотношение при его определенной стабильности все же не является застывшим состоянием. Оно подвержено воздействию разных факторов – как внешних, так и внутренних. Фактором глобального масштаба, привнесшим коренные изменения в деятельность вузовских педагогов, оказалась пандемия COVID-19 и связанное с ним реформирование всего образовательного процесса.

В начале данного исследования была высказана гипотеза о том, что в результате изменений в организации образовательного процесса в вузах в период пандемии возможно существенное изменение как ценностно-смысловой картины отношения преподавателей вузов к профессиональной деятельности в целом, так и соотношения субъективной ценности и временной затратности на уровне отдельных компонентов деятельности.

Частной гипотезой стало предположение о том, что ожидаемые сдвиги связаны с общей психологической усталостью, повышенной эмоциональной возбудимостью, напряженностью и нервозностью преподавателей, вызванными резким изменением устоявшегося режима работы и недостаточной готовностью к этим изменениям.

Для проверки выдвинутых гипотез дополнительно к исследованию, про-

веденному ноябрю–декабрю 2019 г., был осуществлен еще один опрос вузовских преподавателей в ноябре–декабре 2020 г. В исследовании 2019 и 2020 гг. участвовали 85 и 68 преподавателей соответственно. Процедуры обоих опросов были полностью идентичны.

Используя первичные данные, можно получить значения числа предпочтительных выборов очередным j -м преподавателем каждой i -й составляющей деятельности при сравнении ее с другими составляющими по критерию значимости этой составляющей и по критерию ее затратности соответственно.

Чтобы отобразить индивидуальные особенности отношения j -го преподавателя к составляющим профессиональной деятельности, используем показатель $v_j(i)$ – разность между выборами этим преподавателем i -й составляющей деятельности по первому и второму критериям. Этот показатель характеризует соотношение «ценность–временная затратность» рассматриваемой i -й составляющей для j -го преподавателя и удовлетворяет условию: $-7 \leq v_j(i) \leq 7$.

Если полученное значение показателя $v_j(i)$ отрицательно, то это означает, что j -й преподаватель оценивает важность (ценность) для себя i -й составляющей профессиональной деятельности ниже, чем затраты времени на эту составляющую. А если значение показателя $v_j(i)$ положительно, то это указывает на то, что преподаватель оценивает важность (ценность) i -й составляющей профессиональной деятельности выше, чем затраты времени на эту составляющую.

Пусть абсолютное значение показателя $v_j(i)$ обозначается символом $|v_j(i)|$. Тогда на основе величины $|v_j(i)|$ можно ввести следующие уровни напряженности внутреннего состояния j -го преподавателя относительно рассматриваемой i -й составляющей профессиональной деятельности.

1. Состояние «в норме» – выполняется условие: $|v_j(i)| \leq 1$.

2. Состояние «в зоне риска» – выполняется условие: $1 < |v_j(i)| \leq 3$.

3. Состояние «в зоне напряжения» – выполняется условие: $3 < |v_j(i)| \leq 5$.

4. Состояние «ценностно-смыслового конфликта» – выполняется условие: $|v_j(i)| > 5$.

Можно также охарактеризовать общий уровень напряженности внутреннего состояния j -го преподавателя по отношению к профессиональной деятельности в целом, используя следующее правило:

– «ценностно-смысловой конфликт» – это характеристика общего состояния j -го преподавателя, если у него хотя бы одна составляющая зафиксирована в состоянии «ценностно-смыслового конфликта»;

– «в зоне напряжения» это характеристика общего состояния j -го преподавателя, если у него нет составляющих в состоянии «ценностно-смыслового конфликта», но хотя бы одна составляющая зафиксирована в состоянии «в зоне напряжения»;

– «в зоне риска» это характеристика общего состояния j -го преподавателя, если у него нет составляющих в состояниях «ценностно-смыслового конфликта» и «в зоне напряжения», но есть составляющие в состоянии «в зоне риска»;

– «в норме» это характеристика общего состояния j -го преподавателя, если у него все составляющие зафиксированы в состоянии «в норме».

Введем символ k , который принимает целочисленные значения от -7 до 7 . Кроме того, введем функцию $\rho(i, k)$, характеризующую, какова величина удельного веса тех преподавателей, у которых выполняется условие: $v_j(i) = k$ (разность выборов i -й составляющей профессиональной деятельности равна k). Ясно, что по эмпирическим данным для конкретной совокупности N преподавателей можно вычислить функцию $\rho(i, k)$ и, анализируя ее, охарактеризовать смысл распределения преподавателей по значениям разности выборов ими каждой i -й составляющей профессиональной деятельности.

На рис. 1 представлены распределения удельного веса преподавателей в каждой из рассматриваемых групп по

определенным выше четырем состояниям.

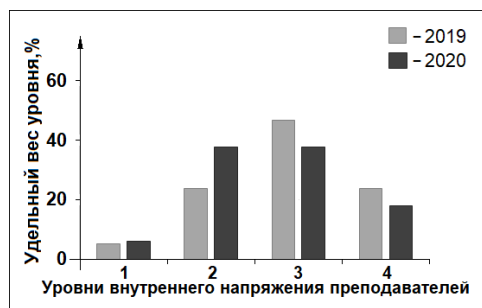


Рис. 1. Гистограмма распределения преподавателей по уровням их ценностно-смыслового напряжения:

- 1 – отсутствие внутреннего напряжения; 2 – состояние риска (латентное внутреннее напряжение); 3 – состояние внутреннего напряжения; 4 – состояние ценностно-смыслового конфликта

Анализ рисунка показывает, что за 2020 г. сформировалась определенная общая тенденция снижения ценностно-смыслового напряжения. В частности, снизился удельный вес преподавателей с состояниями внутреннего напряжения и ценностно-смыслового конфликта. Одновременно увеличился удельный вес преподавателей в состоянии риска (латентного внутреннего напряжения). Указанная тенденция, проявленная в гистограмме на рис. 1, означает, что имеет место некоторая адаптация профессионального сознания преподавателей к условиям пандемии COVID-19.

Вместе с тем детальный анализ отношения преподавателей к компонентам профессиональной деятельности в разрезе составляющих этой деятельности обнаруживает более сложную картину. Конкретизация этой картины была выполнена на основе кластерного анализа компонентов рассматриваемой деятельности.

В состав каждого кластера были включены только те компоненты, у которых различия между распределениями $p(i, k)$ и $p(i^*, k)$ для i -го и i^* -го компонентов профессиональной деятельности соответственно статистически значимо не различаются.

Значимость таких различий также оценивалась на основе критерия χ^2 Пирсона [10]. Был получено, что самый мно-

гочисленный кластер содержит следующие пять компонентов:

- 1) подготовка и проведение учебных занятий ($i = 1$);
- 2) руководство деятельностью студентов, магистрантов, аспирантов ($i = 2$);
- 3) осуществление научно-исследовательской деятельности ($i = 3$);
- 4) участие в научных мероприятиях и работа над научной продукцией ($i = 4$);
- 5) внеучебная работа со студентами ($i = 8$).

При этом за рассматриваемый период состав этого кластера не изменился. В частности, значения χ^2 для любой пары компонентов i и i^* в 2019 г. находились в интервале от $\chi^2 = 7,4$ до $\chi^2 = 11,8$, а в 2020 г. – в интервале от $\chi^2 = 7,1$ до $\chi^2 = 15,6$. Сравнение этих значений с табличным значением $= 23,7$ для 14 степеней свободы при $p = 0,05$ показало, что во всех случаях $\chi > \chi^2$. Иными словами, на уровне $p = 0,05$ рассматриваемые распределения статистически значимо не различаются.

Для первого кластера введем $d_1(k)$ – обобщенное эмпирическое распределение по значениям величины k удельного веса преподавателей вузов:

$$d_1(k) = 0,2 \times [p(1, k) + p(2, k) + p(3, k) + p(4, k) + p(8, k)].$$

На рис. 2 представлены распределения $d_1(k)$, определенные по данным 2019 и 2020 гг.

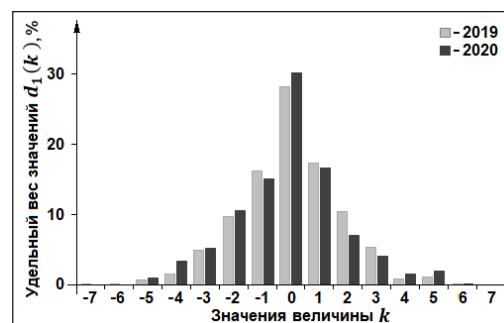


Рис. 2. Гистограмма распределений преподавателей по значениям величины k в 2019 и 2020 гг. для первого кластера компонентов профессиональной деятельности

Визуальная картина на рис. 2 указывает на близость распределения $d_1(k)$, полу-

ченного по данным 2019 г., и распределения $d_1(k)$, полученного по данным 2020 г. Проверка того, что различие между этими распределениями статистически не значимо, выполненная по критерию χ^2 Пирсона, показала, что значение $\chi^2 = 9,7$. Сравнение этого значения с табличным значением $\chi_{кр.}^2 = 23,7$ подтвердило, что на уровне $p = 0,05$ рассматриваемые распределения статистически значимо не различаются.

Это позволило объединить распределения преподавателей по значениям величины k , полученные по данным 2019 и 2020 гг. для первого кластера компонентов профессиональной деятельности. Затем были определены значения параметров a и σ^2 , характеризующие среднее значение и дисперсию этого объединенного распределения: $a = -0,03$ и $\sigma^2 = 3,54$.

Заметим, что объединенное распределение имеет вид, похожий на нормальное распределение. Для проверки гипотезы о том, что объединенное распределение можно описать как нормальное распределение с указанными значениями параметров a и σ^2 , был использован критерий χ^2 . Сравнение полученного значения $\chi^2 = 4,98$ с табличным значением $\chi_{кр.}^2 = 23,7$ дает основания для следующего утверждения: на уровне $p = 0,05$ можно утверждать, что объединенное распределение, характеризующее первый кластер, описывается нормальным распределением.

Положение максимума объединенного распределения, определяемого значением a , практически находится в точке $k = 0$. Таким образом, можно считать, что компоненты профессиональной деятельности, входящие в первый кластер, гармонизированы, т.е. значение разности выборов $v_j(i)$ у подавляющего большинства преподавателей близки к нулю. При этом отсутствует воздействие какого-либо фактора, в том числе и COVID-19, которое приводит к систематическому смещению распределения значений $v_j(i)$ для компонентов первого кластера.

Кроме того, заметим, что в соответствии с центральной предельной теоремой нормальное распределение формируется как результат суммирования

большого количества малых и независимых величин [10]. Значит, нормальный характер объединенного распределения свидетельствует о том, что имеется достаточно много разных слабо коррелированных факторов, под воздействием которых в каждом из пяти компонентов первого кластера образуется значение разности выборов $v_j(i)$ для каждого конкретного преподавателя вуза.

На основе критерия χ^2 Пирсона было получено, что пятый компонент «Работа с документами» ($i = 5$) образует отдельный кластер. Этот вывод следует из того, что значения χ^2 , характеризующие значимость различий между каждым из распределений $\rho(i, k)$ для компонентов из первого кластера ($i = 1, 2, 3, 4, 8$), и $\rho(5, k)$ находились в 2019 г. в интервале от $\chi^2 = 67,3$ до $\chi^2 = 91,4$, а в 2020 г. – в интервале от $\chi^2 = 25,5$ до $\chi^2 = 41,3$. Сравнение указанных значений с табличным значением $\chi^2 = 23,7$ показывает, что на уровне $p = 0,05$ распределения, объединенные в первый кластер, статистически значимо отличались от распределения $\rho = (5, k)$ и в 2019 г., и в 2020 г. Вместе с тем снижение более чем в 2 раза значений χ^2 , полученных по данным 2020 г., по сравнению со значениями, полученными по данным 2019 г., свидетельствует о том, что за год произошло заметное сближение распределений первого и второго кластеров.

На рис. 3 представлены распределения $d_2(k) = \rho(5, k)$ для второго кластера, определенные по данным 2019 и 2020 гг.

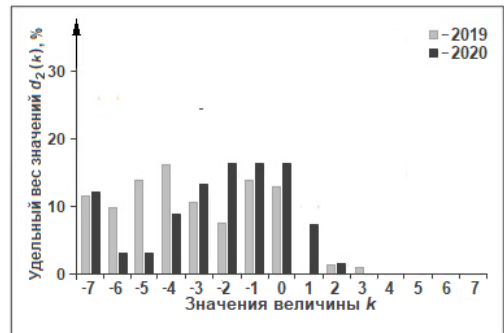


Рис. 3. Гистограмма распределения преподавателей по значениям величины k в 2019 и в 2020 гг. для второго кластера компонентов профессиональной деятельности

Из рис. 3 видно, что распределения $d_2(k)$ не являются нормальными. Они имеют сложную многовершинную структуру. При этом если в 2019 г. у распределения $d_2(k)$ наблюдались 3 вершины (при значениях $k_1^{\max} = -7$, $k_2^{\max} = -4$ и $k_3^{\max} = -1$), то в 2020 г. у такого распределения были уже только 2 вершины (при значениях $k_1^{\max} = -7$ и $k_2^{\max} = -1$).

Отметим, что в составе второго кластера по данным 2019 г. у 84,8% преподавателей (и у 74,2% преподавателей по данным 2020 г.) показатели разности выборов $v_j(i)$ были отрицательными. Это означает, что подавляющее большинство респондентов оценивают значимость пятого компонента деятельности («Работа с документами») ниже, чем затраты времени на его осуществление.

Вершина при значении $k = -7$ указывает на то, что заметная часть выборки преподавателей имеет состояние, которое характеризуется как ценностно-смысловой конфликт относительно рассматриваемого компонента. Вершина при значении $k = -4$ свидетельствует о том, что состояние части преподавателей находится в зоне напряжения. А вершина при значении $k = -1$ означает, что состояние остальных преподавателей находится в зоне риска или в норме. При этом сглаживание вершины при значении $k = -4$ в 2020 г. по сравнению с 2019 г. может интерпретироваться как уменьшение численности преподавателей в состоянии напряжения.

Используя критерий χ^2 Пирсона, была проверена гипотеза о том, что шестой компонент «Повышение квалификации» ($i = 6$) и седьмой компонент «Профессиональное взаимодействие и общение»

($i = 7$) статистически значимо не различаются. Величина χ^2 , характеризующая значимость различий между распределениями $p(6, k)$ и $p(7, k)$, по данным 2019 г. была равна $\chi^2 = 9,9$, а по данным 2020 г. $\chi^2 = 15,3$. Поскольку на уровне $p = 0,05$ величина $\chi_{кр.}^2 = 23,7$ и в обоих случаях $\chi^2 < \chi_{кр.}^2$, то шестой и седьмой компоненты могут быть объединены в третий кластер.

Заметим, что по данным 2019 г. для шестого компонента значения χ^2 , характеризующие значимость различий между каждым из распределений $p(i, k)$ для компонентов из первого кластера ($i = 1, 2, 3, 4, 8$), и $p(6, k)$ находились в интервале от $\chi^2 = 31,7$ до $\chi^2 = 46,3$. А для седьмого компонента значения χ^2 , характеризующие значимость различий между каждым из распределений $p(i, k)$ для компонентов из первого кластера ($i = 1, 2, 3, 4, 8$), и $p(7, k)$ находились в интервале от $\chi^2 = 25,1$ до $\chi^2 = 28,4$. Таким образом, во всех случаях значения $\chi^2 < \chi_{кр.}^2 = 23,7$, так что на уровне $p = 0,05$ первый и третий кластеры статистически значимо различаются. Аналогично можно показать, что на уровне $p = 0,05$ второй и третий кластеры также статистически значимо различаются.

Вместе с тем данные 2020 г. позволили выявить изменения, произошедшие за год в третьем кластере. Этот кластер утратил четкость и приблизился к первому кластеру. Различия между отдельными компонентами первого кластера и компонентами третьего кластера на уровне $p = 0,05$ перестали быть статистически значимыми. Об этом свидетельствуют значения χ^2 , полученные для компонентов первого и третьего кластеров, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Значения χ^2 , характеризующие по данным 2020 г. статистическую значимость различий между компонентами первого и третьего кластеров

Компоненты, входящие в состав третьего кластера	Компоненты, входящие в состав первого кластера				
	Первый	Второй	Третий	Четвертый	Восьмой
Шестой	27,9	25,5	25,6	15,4	25,0
Седьмой	28,4	24,6	23,3	16,9	21,9

Примечание: в табл. 1 выделены значения χ^2 , которые на уровне $p = 0,05$ удовлетворяют условию: $\chi^2 < \chi_{кр.}^2 = 23,7$.

Табл. 1 указывает на то, что за 2020 г. третий кластер сблизился с первым кластером.

На рис. 4 представлены распределения $d_3(k)$ для третьего кластера компонентов профессиональной деятельности, определенные по данным 2019 и 2020 гг.

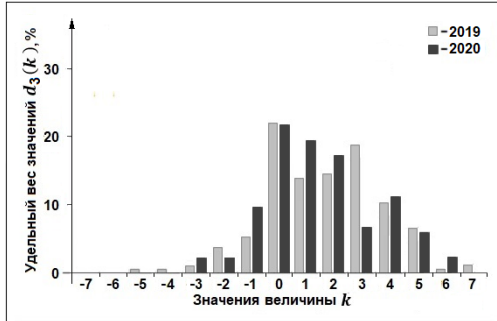


Рис. 4. Гистограмма распределений преподавателей по значениям величины k в 2019 и в 2020 гг. для третьего кластера компонентов профессиональной деятельности

Из рис. 4 видно, что распределения $d_3(k)$ имеют двухвершинную структуру и так же, как и $d_2(k)$, не являются нормальными. Хотя на рис. 4 тенденция изменения положения распределения $d_3(k)$ относительно $d_1(k)$ визуально не просматривается, о реальности этой тенденции свидетельствует следующий факт: среднее значение отклонений $v_j(i)$, определенных для третьего кластера, в 2019 г. было 1,64, а в 2020 г. стало 1,43.

Заметим, что в составе третьего кластера, включающего шестой и седьмой компоненты профессиональной деятельности, по данным 2019 г. у 62,0% преподавателей (и у 63,6% преподавателей по данным 2020 г.) показатели разности выборов $v_j(i)$ были положительными. Это означает, что большинство респондентов оценивают значимость шестого компонента деятельности («Повышение квалификации») и седьмого компонента («Профессиональное взаимодействие и общение») выше, чем затраты времени на его осуществление.

Представленные результаты исследования позволяют сделать выводы как методологического, так и содержательного порядка.

Рассмотрим наиболее существенные методологические выводы. Методика пред-

ставляет собой двухкомпонентный комплекс. Первый компонент направлен на конкретизацию аспектов профессиональной деятельности на основе совокупности экспертных процедур. Этот компонент позволяет настроить методику на конкретную профессиональную деятельность и учесть ее специфику. Второй компонент реализует процедуру попарного сравнения составляющих профессиональной деятельности по критериям субъективной значимости и затрат времени на реализацию каждого из аспектов. По сути первый комплекс не зависит от второго, что позволяет при необходимости варьировать состав рассматриваемых аспектов профессиональной деятельности. В частности, по мере появления новых аспектов деятельности (например, таких как подготовка и размещение онлайн-курсов и др.) состав оцениваемых аспектов также может расширяться.

В ходе данного исследования подтверждено, что использованная методика оказывается реально работающим инструментом для изучения, описания и анализа разных проекций текущего соотношения ценности и временной затратности компонентов профессиональной деятельности рассматриваемых преподавателей. В результате становится возможным выявлять их зоны благополучия, риска, напряжения и конфликта, а также определять наиболее «проблемные» компоненты их профессиональной деятельности.

Кроме того, данная методика позволяет формировать индивидуальные профили соотношения ценности и временной затратности для любого преподавателя. Тем самым становится реальной разработка и реализация программы персональной поддержки каждому педагогу, который оказался в «зоне неблагополучия». При этом (что очень важно) можно оценивать результативности такой поддержки.

К содержательным выводам стоит отнести опровержение «очевидной» гипотезы о нарастании состояний напряжения и ценностно-смыслового конфликта в профессиональной деятельности преподавателей вузов под воздействием COVID-фактора. Можно утверждать,

что преподавательский корпус продемонстрировал высокую адаптивность к новым условиям деятельности, что дает основание говорить о ресурсном потенциале преподавателей. Как следует из выполненного исследования, такой потенциал оказался достаточным для того, чтобы в течение одного года нормализовать ситуацию. Однако вопрос о том, какое время минимально необходимо для этого, пока остается открытым.

Вместе с тем важно учитывать, что указанный ресурс проявился в ситуации мобилизации, в которой невозможно находиться длительное время. Поэтому представляется важным пролонгация данного исследования для понимания тех изменений, которые происходят по мере наступления «демобилизации».

Наконец, отметим, что открытость используемой методики по отношению к варьированию состава рассматриваемых аспектов профессиональной деятельности создает перспективу переноса этой методики на другие профессиональные группы работников сферы образования (преподаватели колледжей, школьные учителя, педагоги системы дополнительного образования и др.). Ясно, что реализация такой перспективы – это комплексная задача будущих исследований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период: концептуальная записка // ООН, август 2020. – URL: <https://goo.su/2g7fLQ6>.

2. Влияние пандемии COVID-19 на сектор высшего образования и магистратуру: международный, национальный и институциональный ответ. – М., 2020.

3. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. – Томск: Изд-во Томского государственного университета, 2021.

4. Смолянкин Н.Н., Быков А.А., Киселева О.М. Проблемы, возникающие при переходе вузов на дистанционное обучение // Современные проблемы науки и образо-

вания. – 2021. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31099>.

5. Ильин А.А. Особенности дистанционного обучения студентов вузов по техническим направлениям подготовки // Образование и педагогика: теория и практика: материалы Всерос. научно-практ. конф. – Чебоксары: Среда, 2020. – С. 34–36.

6. Гут Ю.Н., Ткаченко Н.С., Доронина Н.Н., Ланских М.В., Худяева М.Ю., Овсянникова Е.А. Динамика влияния самоизоляции на эмоциональное состояние студентов и преподавателей вуза // Перспективы науки и образования. – 2021. – № 2 (50). – С. 340–352.

7. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. – Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2001.

8. Москвина Н.Б. К вопросу о смысловой детерминации профессиональной деятельности преподавателя вуза // Человекоразмерное образование: проблемы педагогических практик в России и странах Азиатско-тихоокеанского региона: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Владивосток, 2016. – С. 25–30.

9. Москвина Н.Б., Фишман Б.Е. Профессиональная деятельность преподавателя вуза: ценностно-временные коллизии // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 7. – С. 144–155.

10. Буре В.М., Париллина Е.М. Теория вероятностей и математическая статистика: учебник. – СПб: Лань, 2013.

REFERENCES

1. Education in the age of COVID-19 and beyond: a concept note. – UN, August 2020. – URL: <https://goo.su/2g7fLQ6>.

2. The impact of the COVID-19 pandemic on the higher education and Master's degree sector: international, national and institutional response. – M., 2020.

3. The quality of education in Russian universities: what we understood in the pandemic: an analytical report / scientific ed. by E.A. Sukhanova, I.D. Frumin.. – Tomsk: TSU, 2021.

4. Smolyankin N.N., Bykov A.A., Kiseleva O.M. Problems arising during the transition of universities to distance learning // Modern problems of science and education. – 2021. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31099>.



5. Ilyin A.A. Features of distance learning of university students in technical areas of training // Education and pedagogy: theory and practice: materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. – Cheboksary: Sreda, 2020. – P. 34–36.

6. Gut Yu.N., Tkachenko N.S., Doronina N.N., Lanskih M.V., Khudaeva M.Yu., Ovsyanikova E.A. Dynamics of the influence of self-isolation on the emotional state of university students and teachers // Prospects of science and education. – 2021. – № 2 (50). – P. 340–352.

7. Fantalova E.B. Diagnostics and psychotherapy of internal conflict. – Samara: «Bahrah-M» Publishing House, 2001.

8. Moskvina N.B. On the question of the meaning determination of a university teachers' professional activity // Human-sized education: problems of pedagogical practices in Russia and the countries of the Asia-Pacific region: Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation. – Vladivostok, 2016. – P. 25–30.

9. Moskvina N.B., Fishman B.E. Professional activity of a university teacher: value-time collisions // Higher education in Russia. – 2020. – Т. 29. – № 7. – P. 144–155.

10. Bure V.M., Parilina E.M. Probability theory and mathematical statistics: Textbook. – St. Petersburg: Lan', 2013.

ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ИНВАЛИДОВ В КОНТЕКСТЕ ПАНДЕМИИ: ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Научная статья

13.05.2022

УДК 376

Doi

Г.В. Баринова

доктор философских наук, доцент,
заведующая кафедрой философии, социологии и истории
Российского университета транспорта (МИИТ),

член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

E-mail: galina1759@mail.ru

В статье рассматривается проблема получения образования инвалидами в условиях пандемии коронавируса COVID-19, которая в значительной степени трансформировала учебный процесс на всех ступенях обучения, актуализировав и заострив онтологические проблемы образования. Приводится классификация проблем, остро проявившихся в период режима самоизоляции. Рассмотрены позитивные возможности использования современных информационно-образовательных технологий для обучения студентов-инвалидов. Делается вывод о том, что дистанционная среда обучения в разной степени негативно влияет на состояние физического и психического здоровья, а также социального самочувствия студентов. Для реализации права на образование лиц с ограниченными возможностями необходимо совершенствовать дистанционное обучение студентов с инвалидностью, используя развитие цифровых технологий, обеспечив механизмы реализации законодательно закрепленного права и специальные условия образовательной среды.

Ключевые слова: высшее образование, инвалиды, студенты с инвалидностью, дистанционная форма обучения, пандемия, трансформация образования, онтологические проблемы.

TRANSFORMATION OF EDUCATION FOR DISABLED PEOPLE IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: AN ONTOLOGICAL ASPECT

G.V. Barinova

doctor of philosophy, associate professor,
head of the Department of Philosophy, Sociology and History
of Russian University of Transport,
corresponding member of International Teacher's Training Academy of Science
E-mail: galina1759@mail.ru

The article deals with the problem of education for disabled people in the context of the COVID-19 coronavirus pandemic, which has significantly transformed the educational process at all levels of education, updating and sharpening the ontological problems of education. A classification of problems that were acutely manifested during the period of self-isolation is given. The positive possibilities of using modern information and educational technologies for teaching students with disabilities are considered. It is concluded that the distance learning environment, to varying degrees, negatively affects the state of physical, mental health, as well as the social well-being of students. In order to provide for the fulfillment of the right to education of persons with disabilities, it is necessary to improve distance learning for students with disabilities, using the development of digital technologies, providing mechanisms for the implementation of legally enshrined rights and special conditions for the educational environment.

Key words: education, higher education, disabled, students with disabilities, distance learning, pandemic, transformation of education, ontological problems.

Пандемия COVID-19, глобальные масштабы инфекции, потенциальные риски осложнений, многочисленные летальные исходы, объявленный карантин – все это изменило онтологическую картину социального бытия, причем не только российского. Пандемию и ее влияние на различные сферы общественной жизни в настоящее время можно назвать наиболее актуальной проблемой современного социума.

Безусловно, феномен пандемии оказал влияние на мировую экономику. Такие неблагоприятные факторы, как закрытие границ, нарушение логистических процессов, замедление динамики торговли, рост государственного долга, увеличение стоимости продуктов и товаров, проблемы среднего и малого бизнеса и т.п., могут в будущем спровоцировать развитие инфляции во всем мире.

Но, на наш взгляд, наиболее чувствительной оказалась духовная сфера, в частности, культура. Клубы, развлекательно-зрелищные учреждения, музеи, театры вынуждены были приостановить свою деятельность либо перейти на работу в режиме онлайн. Довольно сложно психологически представить себе театр без зрителей и состояние артистов во время игры спектакля в пустом зале...

Пандемия COVID-19 не обошла стороной и образование, нарушив в значительной степени учебный процесс на всех ступенях обучения, затронув, естественно, и систему высшего образования. В последние годы впервые так остро проявились преимущества Интернета, который стали использовать не только для игр и общения, но и массово для работы, учебы, проведения коллективных собраний, конференций.

Одной из важнейших задач Организации Объединенных Наций является обеспечение возможности получения детьми бесплатного, равноправного, качественного начального образования и достижения всеобщей грамотности молодежи к 2030 г. [1]. Несмотря на неуклонный рост уровня грамотности в течение последних 50 лет, во всем мире по-прежнему насчитывается 773 млн неграмотных взрослых, большинство из которых составляют женщины [2]. Однако решение этих задач оказалось под угрозой, так как следствием пандемии явился кризис образования.

Конечно, проблемы в образовании были и до пандемии. Например, весьма актуальным остается недостаточное финансирование образовательных органи-



заций и невозможность предоставления равного доступа к обучению всем категориям граждан. Но к существующим проблемам в сфере образования во всем мире глобальная эпидемия добавила новые: сложности с техническим обеспечением студентов; отсутствие цифровых компетенций у студентов и у большинства профессорско-преподавательского состава, а также достаточных методических навыков и опыта работы в онлайн формате; дефицит или недоступность учебных материалов; организационные проблемы полноценного обучения; в некоторых странах произошла вообще полная остановка учебного процесса, начался отток учеников и студентов из учреждений образования [3] и др.

Следует отметить, что наиболее уязвимыми в данной ситуации оказались люди с инвалидностью.

По данным ВОЗ, примерно 15% всего населения Земли имеют ту или иную форму инвалидности, причем 3,8% людей в возрасте от 15 лет и старше испытывают значительные трудности в функционировании и постоянно нуждаются в медицинских услугах [4], а при обучении – в сопровождении тьюторов. По сравнению с исследованием Всемирной организации здравоохранения, проведенном в 1970-х гг., число инвалидов в мире к 2021 г. увеличилось на 10% [5]. Безусловно, частотность и последствия инвалидности в различных странах мира неодинаковы, так как различны условия проживания и меры, применяемые для поддержания стабильности и социально-го благополучия членов общества.

Увеличение числа людей с инвалидностью в современном мире обусловлено многими факторами: рост урбанизации и населения, глобальное старение населения, увеличение продолжительности жизни, рост хронических заболеваний, улучшение методик, измеряющих показатели инвалидности; войны и их последствия; нищета, голод, эпидемии, стихийные бедствия, миграция, а также стрессы и другие психосоциальные и психосоматические проблемы, связанные с переходом от индустриального к постиндустри-

альному обществу. Инвалидность как социальная проблема не нова: она была, есть и будет; при этом она носит конкретно-исторический характер в связи с тем, что изменяется само общество, условия бытия, появляются новые формы заболеваний и инвалидности. Дефинитивно инвалидность представляет собой «специфический социальный феномен, отражающий дисфункциональные нарушения многообразных общественных отношений в системе “инвалид–социум”, характеризующийся отклонением от нормы в здоровье, ограничением жизнедеятельности личности в конкретном пространственно-временном континууме, а также наличием особых мировосприятия, миропонимания, социальных институтов, инакового поведения, требующий создания специальных медицинских, психологических и социальных условий» [6, с. 30].

Как же отразилось онлайн-обучение на онтологии высшей школы?

Дело в том, что переход обучения на дистанционный формат жизнедеятельности качественно повлиял на все элементы образовательного процесса (на студентов, преподавателей, средства и способы их взаимодействия, формы и каналы коммуникаций) – по сути, на весь онтологический ландшафт.

Интересны результаты онлайн-опроса, проведенного в социальной сети «ВКонтакте» через руководство 400 вузов страны в 2020 г. В данном опросе приняло участие более 35 000 студентов [7].

Проблемы, которые испытывали студенты при переходе на дистанционный формат, можно сгруппировать по нескольким направлениям:

1) технические проблемы (перебои с Интернетом, устаревшая техника, качество электронной информационно-образовательной среды и т.д.) – 52%;

2) недостаток компетенций, которые касаются использования интернет-платформ, оборудования и т.п.;

3) организационные проблемы;

4) психологические аспекты (недостаток общения с товарищами, дискуссий с преподавателями, сложности обучения в

домашней обстановке и при ответах преподавателям в онлайн-формате и т.д.);

5) проблемы, связанные с состоянием здоровья (снижение остроты зрения, покраснение глаз, синдром головных болей, астения, депрессия, нарушение сна и др.) [7].

Таким образом, переход на дистанционную форму обучения трансформировал образовательную сферу и, сохранив доступ к обучению, существенно изменил процесс взаимодействия. В новой образовательной среде появились факторы, влияющие на здоровье, самочувствие как студентов, так и преподавателей. На студента оказывают влияние изменение режима учебного труда и отдыха, социально-бытовые условия, организация рабочего пространства, снижение двигательной активности и другие факторы, сила воздействия которых не одинакова, не постоянна и может вызывать различные эффекты у разных индивидуумов.

Словом, дистанционная среда обучения в разной степени негативно влияет на состояние физического и психического здоровья, а также социального самочувствия студентов. Заметим, что речь идет только об учащихся, практически здоровых. Но в вузах обучаются и студенты с инвалидностью.

Созданная сеть ресурсных учебно-методических центров в рамках государственной программы «Доступная среда» в настоящее время объединяет более 570 вузов. По данным мониторинга за 2020 г., в вузах учебно-методических центров обучается 88,6% студентов с инвалидностью от общей численности студентов с ограниченными возможностями здоровья (29 000 человек). Причем темп прироста численности поступающих в вузы инвалидов с каждым годом увеличивается. Так, в 2020 г. он составил 12% (8822 человека) по сравнению с предыдущим годом [8].

С одной стороны, современные информационно-образовательные технологии позволили снять многие ограничения и открыть новые возможности для студентов-инвалидов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сенсорными

отклонениями. При этом дистанционное обучение создало максимум благоприятных условий для получения знаний студентами с инвалидностью. С другой стороны, не всегда учитываются индивидуальные потребности, способности и физические ограничения представителей этой социальной группы.

В основном при обучении в дистанционном формате сложности возникают из-за отсутствия медико-социально-психологического сопровождения, планомерно организованных индивидуальных занятий, помощи тьюторов и ассистентов, доступа к реабилитации. Иногда условия и методики обучения не соответствуют тем или иным особенностям инвалидов. Довольно часто в роли тьюторов приходится выступать родителям или другим близким родственникам. 81% опрошенных родителей свидетельствует о том, что не хватает учебников, художественных книг, отпечатанных шрифтом Брайля, видеоматериалов с субтитрами. Практически 90% родителей отметили нехватку специального программного обеспечения, вспомогательных технологий (таких как речевые коммуникаторы, экранные считывающие устройства и т.п.) [9].

Есть и еще одна сторона этого вопроса – наибольшие трудности в получении высшего образования испытывают инвалиды, проживающие в небольших и удаленных населенных пунктах. Несмотря на то что средний размер назначенных пенсий инвалидов из года в год увеличивается (по данным Пенсионного фонда Российской Федерации, в 2020 г. у инвалидов I группы он составил 19 940,3 руб., а у инвалидов, имеющих III группу, – 13 801,5 руб. [10]), уровень дохода студента-инвалида является крайне низким. Можно констатировать, что социально-экономическое положение семей, имеющих в своем составе хотя бы одного инвалида, остается довольно сложным. В некоторых семьях ситуация критическая: нет возможности приобрести компьютер или планшет, а у 17% обучающихся нет даже доступа в Интернет [11].

В Конвенции по правам инвалидов [12] в системе прав и свобод человека



право на образование лиц с ограниченными возможностями занимает особое место, выступая важнейшим условием развития личности и фактором, способствующим росту интеллектуального потенциала общества. Согласно Конвенции, инвалидам необходимо обеспечить возможность получения как высшего образования и профессионального обучения, так и образования и обучения взрослых в течение всей жизни без дискриминации, наравне с другими. Таким образом, обеспечив совокупность различных механизмов приспособления, каждый человек, независимо от состояния здоровья, должен и может иметь возможность учиться. В России право граждан на образование закреплено законодательно, но при этом отсутствуют требования и механизмы реализации этого права лицами с ограниченными возможностями здоровья.

Интересно исследование испанских ученых А. Moriña и М. Sandoval [13], посвященное анализу взглядов преподавателей на инвалидность. Проведя опрос 119 преподавателей из 10 испанских вузов, были описаны мотивы, побуждающие преподавателей реагировать на потребности студентов с инвалидностью, и был сделан вывод о том, что университеты в жизни студентов играют большую роль в принятии экономических и социальных решений, расширении возможности трудоустройства и общения, улучшении качества жизни. Несмотря на то что молодые люди с инвалидностью реализуют свое право на получение высшего образования (поступают в университеты и обучаются), многие из них не завершают полноценный образовательный цикл. К каузальным детерминантам отчисления студентов-инвалидов можно отнести несколько групп причин: физиологические, психологические, организационные, финансово-экономические и др. Таким образом, завершение студентами обучения в вузе во многом зависит от образовательной политики и практики, а также от эффективности мер, обеспечивающих академические достижения этих обучающихся. Безусловно, успешность

обучения студентов с инвалидностью зависит и от личности преподавателя, который рассматривает общение с ними как возможность обогащения и роста себя как личности (на профессиональном и личностном уровнях).

Исследователи указали некоторые характеристики, которые идентифицируют тип профессионала преподавателя, способного использовать концепцию инклюзивной педагогики: верит в возможности всех студентов; облегчает процесс обучения; использует активный стиль преподавания и различные методологические стратегии; заботится об обучении студентов; добросердечный, готов помочь; мотивирует студентов; открыт для общения; способствует взаимодействию между студентами; может заставить студентов чувствовать себя важным членом группы и др.

В результате А. Moriña и М. Sandoval делают вывод о необходимости гуманизации роли преподавателя с целью создания более инклюзивных университетов как в образовательном, так и в социальном плане, акцентируя внимание на том, что инвалидность надо интерпретировать не как трудность, а как дополнительную ценность в университете, признавая тем самым важность и значимость каждого студента, независимо от состояния здоровья и его вклада как в сам университет, так и в общество.

Представляется, что для выявления правовых, академических потребностей учащихся с инвалидностью необходимо создание специальных центров поддержки студентов с ограниченными возможностями здоровья, составление программ сопровождения инклюзивного обучения инвалидов. Во многих российских и зарубежных университетах внедряются технологии социально-психологического сопровождения студентов с инвалидностью, создается доступная образовательная среда. Например, в США создан Центр PBIS, финансируемый Управлением специальных образовательных программ (OSEP) Министерства образования США, реализующий программу «Positive Behavioral Interventions

and Supports (PBIS), которая помогает выявлять и эффективно удовлетворять потребности учащихся и студентов-инвалидов [14]. Канадский исследователь Chen Charles P. считает, что одной из центральных задач в высшем образовании является оказание консультативной помощи студентам с инвалидностью по вопросам планирования, корректировки и развития профессиональной карьеры [15]. Эта работа также может проводиться в дистанционном формате.

Стремительное развитие цифровых технологий открывает новые возможности для совершенствования сферы высшего образования, но для организации дистанционного обучения студентов с инвалидностью жизненно необходим ряд специальных условий:

- привлекать к работе преподавателей, владеющих жестовым языком, азбукой Брайля, возможно из числа преподавателей-инвалидов;

- организовывать просвещение преподавателей, сотрудников в вопросах инвалидности, использования методов, способов и форматов общения, учебных методик и материалов для оказания поддержки инвалидам;

- обязательно назначать тьютора, ассистента или преподавателя-консультанта для психолого-педагогического сопровождения студента с инвалидностью с необходимыми компетенциями не только в области педагогических, но и информационных технологий;

- обеспечивать студентов специальным программным обеспечением, вспомогательными технологиями, учебно-методическими ресурсами, адаптированными к особенностям восприятия информации;

- создавать образовательный контент, отвечающий принципам универсального дизайна и потребностям наибольшего числа обучающихся;

- обеспечивать необходимую форму предоставления информации на основе ведущего способа восприятия учебного материала с сочетанием онлайн и офлайн технологий, а также индивидуальных и коллективных форм работы в учебном процессе;

- организовать учебу родителей студентов (сопровождающих, помощников из числа родственников, друзей) – лекции, консультации, тренинги, беседы и другие формы работы, а с целью мониторинга удовлетворенности студентов условиями дистанционного обучения организовывать обратную связь со студентами, родителями – анкетирование, интервью, беседы и др.

Таким образом, изменения онтологии социального бытия повлекло за собой и изменения онтологии образовательного пространства, качественно затронув субъектно-объектные отношения преподавателей, студентов, администрации вузов, а также средства, способы, каналы взаимодействия и сферу коммуникативных практик.

Стремительный переход на дистанционный формат обучения выявил слабые стороны, риски и неравенство в образовании учащихся с инвалидностью не только на внутригосударственном, но и на общемировом уровнях. Пандемия усилила потребность в организации онлайн-обучения студентов с инвалидностью, но с соблюдением необходимых условий, принципов дистанционного обучения; тщательным подбором дидактического материала к лекционным и практическим занятиям с учетом индивидуальных потребностей; предоставлением дополнительных инструментов, специального программного обеспечения и учебной литературы, позволяющих студенту-инвалиду полноценно участвовать в дистанционном обучении.

Эффективная организация инклюзивного образовательного пространства высшего учебного заведения способна повысить уровень удовлетворенности учебным процессом, познавательную активность студентов, развить социальную компетентность, обеспечить личностный рост всех участников образовательного процесса, что, в конечном счете, будет способствовать наиболее полной профессиональной самореализации студентов-инвалидов и их дальнейшему успешному трудоустройству.



ЛИТЕРАТУРА

1. Задачи в области образования. – URL: <https://ru.unesco.org/themes/zadachi-v-oblasti-obrazovaniya> (дата обращения: 14.11.2021).

2. Образование и грамотность. – URL: http://uis.unesco.org/en/topic/literacy?roistat_visit=34628856 (дата обращения: 14.11.2021).

3. Как пандемия повлияла на образование. – URL: <https://zachnik.ru/blog/kak-pandemija-povlijala-na-obrazovanie> (дата обращения: 14.11.2021).

4. Всемирная организация здравоохранения. Инвалидность и здоровье. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (дата обращения: 27.10.2021).

5. Инвалидность в России и в мире в цифрах. – URL: <https://tiflocentre.ru/stati/statistika-po-invalidnosti.php> (дата обращения: 27.10.2021).

6. Баранова Г.В. Инвалидность как социальный феномен современного российского общества (социально-философский анализ): автореф. дис. ... докт. филос. наук. – М., 2015. – 53 с.

7. Губернаторов Е. Студенты назвали основные проблемы онлайн-обучения. – URL: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (дата обращения: 06.12.2021).

8. В Российском государственном гуманитарном университете находят подход к каждому студенту с ограниченными возможностями. – URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=40640 (дата обращения: 06.12.2021).

9. Образование детей-инвалидов в период пандемии. – URL: <https://dislife.ru/materials/3128> (дата обращения: 12.12.2021).

10. Положение инвалидов. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (дата обращения: 12.12.2021).

11. Образование детей-инвалидов в период пандемии. – URL: <https://dislife.ru/materials/3128> (дата обращения: 12.12.2021).

12. Конвенция о правах инвалидов (принята Резолюцией № 61/106 Генеральной Ассамблеи ООН от 13 декабря 2006 г.). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 06.01.2022).

13. Moriña A., Sandoval M., Carnerero F. Higher education inclusivity: when the disability enriches the university // Higher Education Research & Development. – 2020. – № 39:6. – P. 1202–1216. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2020.1712676> (дата обращения: 07.01.2022).

14. Kern L., Yell M.L. IDEA & Students with Disabilities. Eugene, OR: Center on PBIS. – University of Oregon, April 2020. – URL: https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5eaca275a46b7656dcf655b8_IDEA%20and%20SWDs%202019%20RDQ%20Brief.pdf (дата обращения: 07.01.2022).

15. Chen Ch.P. Career Counseling University Students with Learning Disabilities // British Journal of Guidance & Counseling. – 2021. – Vol. 49. – № 1. – P. 44–56.

REFERENCES

1. Tasks in the field of education. – URL: <https://ru.unesco.org/themes/zadachi-v-oblasti-obrazovaniya> (date of reference: 14.11.2021).

2. Education and literacy. – URL: http://uis.unesco.org/en/topic/literacy?roistat_visit=34628856 (date of reference: 14.11.2021).

3. How the pandemic affected education. – URL: <https://zachnik.ru/blog/kak-pandemija-povlijala-na-obrazovanie> (date of reference: 14.11.2021).

4. World Health Organization. Disability and health. – URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (date of reference: 27.10.2021).

5. Disability in Russia and in the world in numbers. – URL: <https://tiflocentre.ru/stati/statistika-po-invalidnosti.php> (date of reference: 27.10.2021).

6. Baranova G.V. Disability as a social phenomenon of modern Russian society (socio-philosophical analysis): autoref. of dis. ... doct. of philos. sciences. – M., 2015. – 53 p.

7. Governors E. The students named the main problems of online learning. – URL: <https://www.rbc.ru/society/19/08/2020/5f3bbdae9a7947d167de1a41> (date of reference: 06.12.2021).

8. The Russian State University for the Humanities finds an approach to every student with

disabilities. – URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=40640 (date of reference: 06.12.2021).

9. Education of disabled children during the pandemic. – URL: <https://dislife.ru/materials/3128> (date of reference: 12.12.2021).

10. The situation of the disabled. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13964> (date of reference: 12.12.2021).

11. Education of disabled children during the pandemic. – URL: <https://dislife.ru/materials/3128> (date of reference: 12.12.2021).

12. Convention on the Rights of Persons with Disabilities (adopted by UN General Assembly Resolution 61/106 of December 13, 2006). – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (date of reference: 06.01.2022).

13. *Moriña A., Sandoval M., Carnerero F.* Higher education inclusivity: when the disability enriches the university // *Higher Education Research & Development*. – 2020. – № 39:6. – P. 1202–1216. – URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2020.1712676> (date of reference: 07.01.2022).

14. *Kern L., Yell M.L.* IDEA & Students with Disabilities. Eugene, OR: Center on PBIS. – University of Oregon, April 2020. – URL: https://assets-global.website-files.com/5d3725188825e071f1670246/5eaca275a46b7656dcf655b8_IDEA%20and%20SWDs%202019%20RDQ%20Brief.pdf (date of reference: 07.01.2022).

15. *Chen Ch.P.* Career Counseling University Students with Learning Disabilities // *British Journal of Guidance & Counseling*. – 2021. – Vol. 49. – № 1. – P. 44–56.

ТЕХНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЙСТВИИ

*5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям
и уровням образования)*

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

КОГНИТИВНАЯ СИСТЕМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭПИТЕТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЭМПАТИЯ КАК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ СО СВЕРСТНИКАМИ

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

07.05.2022

УДК 373

Doi

М.А. Лыгина

доктор философских наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: lyginamarinaark@gmail.com

Ж.Б. Ремзина

аспирант Пензенского государственного университета
E-mail: remzina.zhanna@mail.ru

В статье анализируется современный процесс цифровизации системы школьного образования в России. Рассматриваются перспективы развития российской цифровой школы как альтернативные стратегии, применяемые для поддержания непрерывности школьного образования в условиях пандемии.

Ключевые слова: альтернативность образования, цифровизация, цифровая школа, инновационность, модернизация, условия пандемии.

DIGITALIZATION OF SCHOOL EDUCATION

M.A. Lygina

doctor of philosophy, associate professor
of Penza State University
E-mail: lyginamarinaark@gmail.com

Zh.B. Remzina

postgraduate student of Penza State University
E-mail: remzina.zhanna@mail.ru

The article analyzes the current process of digitalization of the school education system in Russia; the prospects for the development of the Russian digital school are considered as alternative strategies used to maintain the continuity of school education in the pandemic conditions.

Key words: alternative education, digitalization, digital school, innovation, modernization, pandemic conditions.

Рассматриваемая проблема становится все более актуальной, поскольку альтернативные стратегии, применяемые для поддержания непрерывности школьного образования в условиях пандемии дают возможность учащимся взаимодействовать с учителями, сохраняя вовлеченность в учебный процесс без увеличения объема домашней работы.

Пандемия COVID-19 потрясла системы образования в большинстве стран

мира, ограничив возможности получения образования для многих учащихся на всех уровнях. Прерывание очного обучения в школах и университетах ограничило возможности учащихся в получении знаний, что привело к отрыву от учебы [5].

Для решения новых задач в области образования необходимо не просто восстанавливать системы образования до уровня их функционирования до панде-

мии, а, скорее, перестраивать их в соответствии с новыми задачами.

Изучение краткосрочных ответных мер в области образования на пандемию позволяет понять, соответствует ли направленность данных изменений созданию более совершенных условий обучения.

Создание альтернативных форм получения образования во время пандемии предоставляет возможность для инноваций и творчества педагогов, демонстрирующих выдающийся профессионализм, представляющий собой ценный дивиденд, полученный в результате данной пандемии, который можно с пользой перенести в будущее.

В большинстве стран не было планов по систематической оценке уровня знаний и навыков учащихся, в то время как другие предлагали варианты очного и дистанционного обучения, давая учащимся возможность выбора. В ряде стран были приняты дополнительные меры с целью распространения образовательного контента, такие как создание радиопрограмм, использование канала YouTube для публикации видеоуроков, канал общественного телевидения, обусловленный почти повсеместной доступностью [5].

В России одним из ключевых решений данной проблемы является создание альтернативных систем предоставления образования с помощью различных методов, включая онлайн-платформы. Реализация приоритетного национального проекта по направлению «Образование» включает в свой состав задачу высокотехнологичного развития российской образовательной системы, начиная с уровня российской школы. Именно по этой причине в ее состав были включены такие направления развития, как поддержка и развитие лучших образцов российского образования, внедрение современных образовательных технологий, создание национальных российских университетов и бизнес-школ мирового уровня, а также цифровизация российского школьного образования [1].

Впервые предложение о планировании процесса цифровизации российских

школ было выдвинуто Президентом России в 2005 г. в рамках совещания, посвященного развитию российской экономики и социальной сферы [4].

В связи с реализацией данного национального проекта были простимулированы общеобразовательные учреждения страны, которые продуктивно вводили инновационные образовательные программы и осуществляли процесс цифровизации школ. В сфере реализации образовательного национального проекта по направлению «Цифровизация современных образовательных технологий в российской школе» в роле основных задач были определены проблемы подключения российских школ к сети Интернет, закупка и поставка в общеобразовательные учреждения компьютерного оборудования и т.д. В условиях реализации данного направления национальных проектов стартовал процесс глобальной цифровизации российского школьного образования, который длится до настоящего момента [2].

Ключевыми характеристиками новой цифровой российской школы, которая будет создана к 2025 г., является инновационность и многофункциональность, что поможет сделать процесс обучения российских школьников более успешнее и комфортнее как для самих учащихся, так и для педагогов.

Очевидно полагать, что преимуществом цифровизации российского школьного образования является цифровое оснащение российской школы всей необходимой для реализации проекта «Цифровая школа» инфраструктурой, включающей предоставление школам современных компьютеров, проведение им свободного доступа к высокоскоростному Интернету, а также оснащение их интерактивными панелями и другим оборудованием. Данная модернизация российской школы даст возможность использовать современный образовательный контент, а также откроет новые возможности для применения более креативного подхода к организации процесса обучения [4].

Однако, невзирая на очевидную пользу цифровизации российского школьно-

го образования, появляются новые препятствия для развития образовательной системы, основным из которых является необходимость профессиональной переподготовки российских учителей, что позволило бы более эффективно применять электронный образовательный материал в рамках учебного процесса. Данная проблема может оказаться ключевой в процессе модернизации и цифровизации школы, поскольку значительная часть педагогического сообщества России является сторонницей классического советского подхода к образованию, а также слабо владеет навыками работы в цифровом пространстве.

Решение данного вопроса возможно, поскольку преподаватели также могут стать стороной, получающей пользу от процесса цифровизации. Российские преподаватели получают возможность уменьшить осуществление проверки типовых домашних заданий, так как будет создана автоматизированная система проверки письменных работ школьников и формирования отчетности [2].

Рассматривая возможности дальнейшей цифровизации российских школ, специалисты в сфере школьного образования не дают долгосрочный прогноз касательно динамики развития данного процесса. Однако очевидным является тот факт, что современный этап цифровизации российской школы приведет к изменению ее традиционного облика и форм проведения учебных занятий. Значительно изменится и роль российского учителя, который получит возможности для создания собственного образовательного контента и формирования личного профессионального профиля. В результате этого процесса российский учитель перестанет играть роль строгого преподавателя, главным образом контролирующего дисциплину в классе, а превратится в наставника для учеников, направляющего и ориентирующего их в рамках цифрового образовательного пространства [4].

Во время пандемии перерыв в школьном образовании показал, насколько важны учителя и школы для поддержки

обучения и как много других видов деятельности зависит от способности школ эффективно выполнять свою роль. Цифровизация школы не приведет к замене учителя, напротив, информационные технологии разгрузят педагога и высвободят время на учеников. Использование элементов игр, игровые обучающие программы позволяют успешнее вовлечь школьников в процесс обучения. Ученики с удовольствием проходят викторину по географии и истории или проводят физический опыт с помощью цифровых технологий. Использование Интернета и цифровых технологий открывает широкие возможности перед педагогом: участие в дистанционных олимпиадах; конференциях; осуществление поиска различной информации вне зависимости от формата обучения и эпидемиологической обстановки в мире.

С одной стороны, учитель и учебники не являются теперь единственными носителями информации; с другой – педагог становится неким проводником в этом необъятном пространстве информации, помогая учащимся отделять важное от неважного, правду от вымысла и обмана [5].

Точка зрения на то, что цифровизация – не более чем очередная мода, которая пройдет, в то время как «вечные ценности» образования как самого стабильного общественного института останутся прежними, даже у самых консервативных критиков изменилась, поскольку современная система образования появилась и менялась под влиянием перемен в обществе.

Подводя итоги, необходимо отметить, что именно в направлении увеличения роли информационного пространства в процессе школьного образования и усиления демократических отношений в российской школе и будет развиваться цифровая российская школа в ходе следующих десятилетий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Матненко А.С. Приоритетные национальные проекты и бюджетная деятельность государства. – М.: Русь, 2017.



2. Официальный сайт Министерства Просвещения РФ. – URL: <https://edu.gov.ru/about> (дата обращения: 24.03.2022).

3. Умная страна. – URL: <https://umstrana.ru/article/kak-shkola-stanovitsya-tsifrovoy> (дата обращения: 24.03.2022).

4. Цифровая школа России. – URL: <https://цифроваяшкола.рф/blog/o-prioritetnom-proekte-cifrovay-shkola-1> (дата обращения: 25.03.2022).

5. Reimers F.M. Primary and secondary education during COVID-19. – 2022. – URL: [https://doi.org/10.1016/S0735-1097\(20\)36618-3](https://doi.org/10.1016/S0735-1097(20)36618-3) (дата обращения: 24.03.2022).

REFERENCES

1. Matnenko A.S. Priority national projects and budgetary activities of the state. – M.: Rus, 2017.

2. Official website of the Ministry of Education of the Russian Federation. – URL: <https://edu.gov.ru/about> (date of reference: 24.03.2022).

3. A smart country. – URL: <https://umstrana.ru/article/kak-shkola-stanovitsya-tsifrovoy> (date of reference: 24.03.2022).

4. Digital School of Russia. – URL: <https://цифроваяшкола.рф/blog/o-prioritetnom-proekte-cifrovay-shkola-1> (date of reference: 25.03.2022).

5. Reimers F.M. Primary and secondary education during COVID-19. – 2022. – URL: [https://doi.org/10.1016/S0735-1097\(20\)36618-3](https://doi.org/10.1016/S0735-1097(20)36618-3) (date of reference: 24.03.2022).

ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Научная статья

14.05.2022

УДК 37.06

Doi

Р.Р. Набиев

доцент Казанского национального исследовательского технологического университета

E-mail: radisnabiev@yandex.ru; тел.: 8 (919) 688-81-14

Р.Р. Набиев

аспирант Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева

E-mail: nabievradis@mail.ru; тел.: 8 (917) 917-94-39

В статье обозначена необходимость применения цифровых технологий в развитии мотивации учения. Анализируются понятия «цифровизация» и «цифровые технологии»; перечисляются основные цифровые инструменты, применяемые в педагогической деятельности; приводится собственный опыт применения цифровых инструментов; обосновывается тот факт, что цифровые технологии являются эффективным инструментом повышения уровня мотивации обучающихся. Делается вывод, что высокий уровень мотивации учения обучающихся способствует формированию их мировоззрения, интенсификации учебно-воспитательного процесса и, как следствие, формированию личности, соответствующей требованиям современного общества.

Ключевые слова: цифровизация, мотивация учения, цифровые технологии, цифровые инструменты, вуз.



PROSPECTS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN INCREASING THE EDUCATIONAL MOTIVATION OF STUDENTS

R.R. Nabiev

associate professor of Kazan National Research Technological University
E-mail: radisnabiev@yandex.ru; ph.: 8 (919) 688-81-14

R.R. Nabiev

postgraduate student of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
E-mail: nabievradis@mail.ru; ph.: 8 (917) 917-94-39

The article outlines the need for using digital technologies in the development of learning motivation. The concepts of «digitalization» and «digital technologies» are analyzed; the main digital tools used in pedagogical practice are listed; own experience of using digital tools is given; the fact that digital technologies are an effective tool for increasing the level of students' motivation is substantiated. It is concluded that the high level of learning motivation contributes to the formation of a student's worldview, to the intensification of the educational process and, as a result, to the formation of a personality that meets the requirements of modern society.

Key words: digitalization, learning motivation, digital technologies, digital tools, university.

В настоящее время по всему миру отмечается глубокая трансформация практически всех сфер жизни общества в направлении всеобщей цифровизации. Процесс цифровизации наблюдается и в образовании в виде стремительного проникновения цифровых технологий в образовательную сферу. При этом подразумевается, что цифровые технологии являются потенциально новой возможностью расширения форм изложения материала и повышения эффективности образовательного процесса, в том числе и через стимулирование учебной мотивации.

Предполагается, что, обучаясь в вузе, студент получает набор необходимых в будущем компетенций. По окончании обучения он должен применить компетенции в профессиональной деятельности, подстраиваясь при этом к требованиям как общества в целом, так и работодателя в частности. Зачастую основной проблемой при поиске работы является несоответствие набора приобретенных компетенций высоким запросам современного производства. В конечном итоге складывается ситуация, когда «новоиспеченный» специалист не находит себя в этом производстве. Как следствие – вчерашний обучающийся, не сумев применить профессиональные компетенции в процессе работы или вовсе не

имея сформированных компетенций, не может трудоустроиться и начать свою профессиональную деятельность. Одним из вариантов недопущения вышеназванного сценария, на наш взгляд, является формирование у обучающихся высокого уровня учебной мотивации. Сформировать мотивацию к учению, поддерживать и развивать его можно при насыщении образовательного процесса теми компонентами, которые были бы направлены на развитие потенциала отдельно взятого обучающегося и связаны с его интересами и применением своих компетенций в разных отраслях.

Наиболее успешный способ достижения вышесказанного, по нашему мнению, является повышение уровня мотивации к учению. В свою очередь, влиять на повышение мотивации к учению студентов наряду с другими способами можно и внедрением в учебный процесс цифровых технологий, цифровизацией образовательного процесса в вузе.

Чтобы определить, как цифровые технологии могут влиять на развитие учебной мотивации, рассмотрим подробнее термин «цифровизация» и попробуем дать ему определение.

В настоящее время понятие «цифровизация» не имеет однозначного определения как в отечественной, так и в зарубежной литературе. Более того, данный

термин не имеет четкого определения и в нормативных документах. Обычно в публикациях, связанных с цифровизацией, авторы ограничиваются своей узкой научной сферой или дают слишком общее определение данному термину. Некоторые российские авторы предлагают рассматривать цифровизацию в узком и широком смыслах [1, с. 47]. Т.В. Никулина пишет, что цифровизация высшего образования является основой формирования новой модели подготовки кадров для современной экономики [2, с. 109]. М.А. Маниковская в своей статье дает следующее определение: «Цифровое образование – это образовательная деятельность, основанная на цифровых технологиях» [3, с. 101]. Д.З. Ахметова в статье «Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения» одной из стратегических задач цифровизации называет «персонификацию образовательных траекторий обучающихся» [4, с. 144]. По ее мнению, реализуется данная задача за счет самостоятельного изучения информации обучающимися по заранее заданному определенному алгоритму в образовательной среде, организованной в виртуальном образовательном пространстве. А.А. Марей [5] считает, что цифровизация – это трансформация форм общения и взаимодействия как друг с другом, так и с социумом в целом. Таким образом, можно обобщить и сказать, что цифровизация – это один из основных методов использования цифровых ресурсов в экономике, в обществе в целом и в образовании в частности. Цифровизация образования также совершенствует методики обучения путем перераспределения роли отдельных технологий в структуре построения учебного процесса.

Ранее мы пришли к выводу, что современное информационное общество несколько меняет цель образовательного процесса. От вектора передачи накопленного предыдущими поколениями опыта происходит переход к подготовке человека, специалиста, который способен к непрерывному обучению, самообучению, обучению длиною в жизнь (lifelong learning). Важно также отметить, что

использование цифровых технологий в процессе образовательной деятельности помогает современному студенту идти в ногу со временем, позволяет делать сам процесс обучения более интересным и, что важно, активно способствует развитию именно мотивации к познанию у обучающихся.

Образовательный процесс станет эффективным инструментом развития мотивации обучающихся лишь при соблюдении нескольких условий:

- во-первых, технологии обучения с применением цифровых инструментов должны позволять сформировать на наиболее оптимальном уровне учебно-познавательную мотивацию обучающихся. У цифровых технологий изначально имеется необходимый ресурс, возможности для формирования и повышения мотивации;

- во-вторых, при построении учебного процесса они позволяют учитывать индивидуальные особенности и творческий потенциал обучающихся;

- в-третьих, необходимо, чтобы систематически проводился мониторинг процесса развития личностных качеств студентов, при которых должны использоваться комплексные методики, разработанные для определения уровня сформированности и развития мотивационной структуры обучающихся.

Цифровые технологии, применяемые в настоящее время в образовательных учреждениях, реализуют один из важнейших дидактических принципов – принцип наглядности. Информация, представленная в цифровом виде посредством цифровых инструментов, несомненно, более насыщенная и позволяет всесторонне рассмотреть вопросы. Так, тот или иной процесс, опыт, который показан на занятии при помощи физических материалов, химических реактивов, может быть повторен 1–2 раза. Тот же самый опыт, при необходимости, можно смоделировать и повторить на компьютере бесконечное множество раз. В процессе учения, то есть самостоятельной учебной деятельности, вся эта работа прodelывается самим обучающимся, что

очень важно. Конечно, этот процесс на начальном этапе происходит при помощи и под контролем преподавателя, но самостоятельное изучение, навыки самостоятельного получения информации, тем более с учетом индивидуального темпа восприятия информации, крайне важны при формировании и дальнейшем развитии мотивов учения, самообучения, так как цифровые технологии в учебном процессе позволяют заинтересовать обучающегося, а интерес, как известно, является одним из побудителей мотивации. Более того, цифровизация учебной деятельности дает возможность делать обучение проблемным, исследовательски ориентированным, творческим. Цифровые технологии обеспечивают эффективность решения задач обучения и реализации деятельностного подхода, которая, в свою очередь, дополняет существующую образовательно-воспитательную среду в образовательных учреждениях. При решении виртуальных учебных задач у обучающихся активно развиваются такие важные качества, как инициативность, любознательность, творческий потенциал, ответственность, которые прописаны в государственном стандарте. Также при взаимодействии образовательных учреждений с обучающимися вне аудиторных занятий цифровые технологии могут стать важным звеном в организации дистанционного обучения, создании социальных образовательных сетей и сообществ.

Авторы статьи, в свою очередь, также широко используют цифровые технологии в процессе профессиональной деятельности и в процессе экспериментального этапа исследований.

Можно выделить несколько направлений использования цифровых инструментов:

– Во-первых, на аудиторных занятиях, при проведении лекций и защите индивидуальных проектов используется емкостная интерактивная доска. Использование интерактивной доски с доступом в Интернет помогает преподавателю доступнее преподнести информацию, которую должны усвоить студенты. Она

также дает преподавателю возможность значительно экономить время, оперативно корректировать и приспособлять под разные аудитории подготовленный материал, переходить на нужные страницы. Использование интерактивной доски повышает эффективность обучения, мотивацию обучающихся, вовлекает их в образовательный процесс и улучшает запоминание материала. За счет возможности управления объектами на интерактивной доске обеспечивается взаимосвязь в системе «обучающийся–педагог». Применение интерактивной доски, в конечном итоге, способствует формированию необходимых компетенций у студентов;

– во-вторых, практически все дисциплины на кафедре информатики и прикладной математики ФГБОУ ВО «КНИТУ», где преподают авторы статьи, проводятся с использованием платформы Moodle. Студенты, заранее получив логин и пароль, на первом занятии записываются на курс нужной дисциплины. В Moodle преподавателем заранее загружаются лекционные материалы, необходимые видео- и аудиоматериалы, список литературы, интернет-ссылки, базы данных. На протяжении семестра обучающиеся выполняют лабораторные, расчетные и контрольные работы и загружают их в свой личный кабинет. Более того, используя форумы, личный кабинет, обучающиеся получают консультации и ответы на интересующие их вопросы. Такая возможность очень удобна как для преподавателя, так и для студентов, так как позволяет экономить время и силы и организовать индивидуальный подход в организации учебного процесса.

Еще одним вариантом использования авторами статьи цифровых инструментов является тот факт, что в процессе преподавания дисциплин используются личный кабинет студента на сайте университета и социальная учебная сеть Myknity. Практические задания обучающиеся выполняют на персональных компьютерах и загружают отчеты через социальную сеть Myknity или в личном ка-

бинете на сайте университета. Возможности личного кабинета и социальной сети в целом схожи со средой Moodle, в некоторых аспектах дополняют ее функционал, ускоряя и облегчая взаимодействие преподавателя и обучающегося. Говоря об используемых информационных технологиях, необходимо отметить еще и тот факт, что в процессе обучения авторами всесторонне используются персональные компьютеры, которые также используются и всеми студентами в процессе обучения для поиска и обработки информации, выполнения лабораторных, расчетных и контрольных работ, прохождения предварительных и контрольных тестирований, общения и консультаций с преподавателем.

Заключение. Современных детей принято считать «цифровым» поколением. Ребенок, который сейчас учится в первом классе, поступив в университет, столкнется с «интернетом вещей», а не «интернетом людей». А достигнув возраста 30–35 лет, он будет жить в эпоху «нейронета» и «оцифровки» сознания людей. Современная молодежь, живя в двух мирах – реальном и виртуальном, – не только находится в фарватере передовых процессов, но и прокладывает новый курс развития общества. Так как будущее будет зависеть от того, насколько быстро и эффективно новое поколение способно будет осмысленно добывать и обрабатывать информацию, целесообразно будет развивать в них еще в процессе обучения необходимые для этого компетенции. От того, насколько удачно удастся это реализовать, будет зависеть будущее отдельных стран, регионов и мира в целом. Здесь невозможно обойтись без образовательных учреждений, целью которых в новых условиях, как мы уже писали, является формирование умения учиться всю жизнь (lifelong learning).

В процессе анализа литературы нам удалось определить, что цифровые технологии в образовании являются эффективным инструментом повышения уровня мотивации обучающихся, повышения их самостоятельности. Достигается вышеуказанный эффект за счет насыщения

учебной деятельности элементами компьютерного моделирования, виртуальной реальности и другими цифровыми инструментами. Важной целью внедрения цифровых технологий в профессиональное образование можно указать возможность всесторонней поддержки готовности будущих выпускников к решению отличных от имеющихся более комплексных задач. Реализуется это за счет того, что в условиях широкого использования цифровых технологий в образовании задачи, решаемые при подготовке курсовых, проектных и выпускных квалификационных работ, перестают носить конечный характер и начинают представлять собой некий непрерывный процесс, когда требуется комплексное понимание всей цепочки взаимосвязанных процессов. Повышение мотивации учения обучающихся способствует формированию мировоззрения учащегося, интенсификации учебно-воспитательного процесса и, как следствие, формированию личности, соответствующей требованиям современного общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Халин В.Г., Чернова Г.В.* Цифровизация и ее влияние на российскую экономику и общество: преимущества, вызовы, угрозы и риски // *Управленческое консультирование*. – 2018. – № 10. – С. 46–63. – DOI 10.22394/1726-1139-2018-10-46-63.
2. *Никулина Т.В., Стариченко Е.Б.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // *Педагогическое образование в России*. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
3. *Маниковская М.А.* Цифровизация образования: вызовы традиционным нормам и принципам морали // *Власть и управление на Востоке России*. – 2019. – № 2 (87). – С. 100–106.
4. *Ахметова Д.З., Артюхина Т.С., Бикбаева М.Р., Сахнова И.А., Сучков М.А., Зайцева Э.А.* Цифровизация и инклюзивное образование: точки соприкосновения // *Высшее образование в России*. – 2019. – Т. 29. – № 2. – С. 141–150.

5. Маре́й А. Цифровизация как изменение парадигмы. – URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx> (дата обращения: 12.22.2021).

REFERENCES

1. Khalin V.G., Chernova G.V. Digitalization and its impact on the Russian economy and society: advantages, challenges, threats and risks // Managerial consulting. – 2018. – № 10. – P. 46–63. – DOI 10.22394/1726-1139-2018-10-46-63.

2. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts,

technologies, management // Pedagogical education in Russia. – 2018. – № 8. – P. 107–113.

3. Manikovskaya M.A. Digitalization of education: challenges to traditional norms and principles of morality // Power and Management in the East of Russia. – 2019. – № 2 (87). – P. 100–106.

4. Akhmetova D.Z., Artyukhina T.S., Bikbaeva M.R., Sakhnova I.A., Suchkov M.A., Zaitseva E.A. Digitalization and inclusive education: points of contact // Higher education in Russia. – 2019. – Vol. 29. – № 2. – P. 141–150.

5. Marei A. Digitalization as a paradigm shift. – URL: <https://www.bcg.com/ru-ru/about/bcg-review/digitalization.aspx> (date of reference: 12.22.2021).

КОГНИТИВНАЯ СИСТЕМА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

11.05.2022

УДК 377

Doi

Н.Н. Крылова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: krilovann76@mail.ru

Ю.Н. Куликова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного аграрного университета
E-mail: kulikova.y.n@pgau.ru

В статье обозначены риски цифровизации профессионального образования; показана специфика организации и функционирования совместных когнитивных систем «педагог–учебная информация–обучающийся» в образовательном процессе вуза на основе учета ролевых позиций педагога и возрастных особенностей современного студента.

Ключевые слова: цифровизация образования, совместная когнитивная система, учебная информация, профессиональное образование, педагог, обучающийся, образовательный процесс, возрастные особенности, студент.

JOINT COGNITIVE SYSTEM IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION

N.N. Krylova

candidate of pedagogy, associate professor
of Penza State University
E-mail: krilovann76@mail.ru



J.N. Kulikova

*candidate of pedagogy, associate professor
of Penza State Agrarian University
E-mail: kulikova.y.n@pgau.ru*

The article deals with the risks of digitalization of professional education, and describes the organization and functioning of the joint cognitive systems «teacher–educational information–student» in the educational process of the university based on the key positions of a teacher and the age characteristics of a modern student.

Key words: digitalization of education, joint cognitive system, educational information, professional education, teacher, student, educational process, age characteristics, student.

Необходимым условием обеспечения качества профессиональной подготовки будущего специалиста в цифровой реальности является двусторонняя адаптация системы профессионального образования под запросы цифровой экономики. С одной стороны, подразумевается создание новой цифровой образовательной среды; с другой – глубокая модернизация традиционного (доцифрового) образовательного процесса, подразумевающая пересмотр ролевых позиций ее участников, характера взаимодействий в системе «педагог–обучающийся» и максимально полное применение возможностей цифровых технологий.

В восприятии проблемы цифровизации профессионального образования в общественном сознании в современных исследованиях обсуждаются риски [2]. В частности, говорится о:

- 1) превращении онлайн-обучения в формальное;
- 2) деформации мышления, мировоззрения, системы ценностных ориентаций обучающегося как следствие утраты воспитательных и личностно-развивающих целей образования;
- 3) крайней сосредоточенности на узкой функциональной подготовке будущего специалиста;
- 4) снижении роли педагога, трансформации его функций и отсутствии должной подготовленности к эффективному использованию цифровых ресурсов;
- 5) недооценке значимости человеческого фактора в образовательном процессе и отсутствии качественного «диалогового механизма» в стандартных и нестандартных ситуациях обучения;
- 6) усилении роли самообучения с помощью цифровых технологий.

Согласно позиции Н. Хоува и В. Штрауса, современный студент относится к так называемому «цифровому поколению» (поколение Z; центениалы) [5], отличающегося ранним взрослением, активностью включения в образовательные условия с развитыми информационно-коммуникативными технологиями и интуитивным освоением новых девайсов, готовностью к получению знаний в игровой форме. В работе с информацией развиты способности: быстро ориентироваться в больших информационных объемах, находить неординарные решения, оперативно решать локальные задачи, эффективно воспринимать краткую наглядную информацию, отдавая предпочтение малым формам визуальной наглядности, по смыслу замещающей слова и тексты.

Учитывая потребности студента и его специфические возрастные особенности, необходим пересмотр роли и функций педагога. Так, его функции расширены и комплексно объединены в основные ролевые позиции [2], охватывающие все уровни взаимодействия в цифровом образовательном пространстве (табл. 1).

Обобщение функционального наполнения каждой из представленных ролевых позиций педагога и возрастных особенностей современного студента позволяет обозначить следующие психолого-педагогические направления в условиях цифровизации профессионального образования:

- 1) *полноценная персонализация образовательного процесса на базе индивидуальных образовательных траекторий с поддержанием устойчивой мотивации обучающихся, познавательного интере-*

Таблица 1

Рольевые позиции педагога

Рольевая позиция педагога	Функциональная реализация ролевой позиции
1. Рольевая позиция «педагог–обучающийся»	Организатор и мотиватор учения, тренер, игротехник, специалист по проектной деятельности, разработчик образовательных траекторий, менеджер индивидуальных образовательных маршрутов и т.д.
2. Рольевая позиция «педагог–цифровые технологии и средства–обучающийся»	Методист–разработчик сценария онлайн–курсов, метаметодист онлайн–курсов, специалист по методической поддержке онлайн–курсов, сетевой педагог–куратор, разработчик сред для командной работы, модератор социально–образовательных сетей, веб–психолог, инструктор по интернет–навигации и т.д.

са к избранной профессии, личностного и профессионального развития, обеспечивающего качественную адаптацию к цифровой реальности;

2) *использование дополнительных возможностей виртуальной реальности в плане осуществления учебного имитационного моделирования* в режиме «интеллектуальной игры», что позволяет получить знания в нестандартной (игровой) форме, а также развивает все стороны интеллекта студента, способствует его творческой самореализации и самосовершенствованию;

3) *создание образовательной среды с использованием цифровых и нецифровых технологий*, предполагающей включение обучающихся в активную деятельность с применением индивидуальных и групповых форм организации учебной деятельности с рациональным использованием учебного времени, повышением ее темпа; обучение качественному взаимодействию с информацией посредством освоения традиционных и цифровых технологий.

Внедрение последних в образовательный процесс существенно наращивает скорость обмена информацией в системах «педагог–студент» и «студент–студент». Фокус внимания современной когнитивной науки акцентуирован на проблематике закономерностей приобретения, преобразования, представления (репрезентирования), хранения и воспроизведения информации. Современная эргономика очерчивает круг актуальных вопросов, касающихся значения когни-

тивных ограничений в различных видах труда и роли когнитивных факторов в обеспечении эффективности деятельности в информационной среде. Обозначенные проблемы требуют осмысления еще на этапе профессиональной подготовки в плане исследования факторов, которые могут существенно снижать качество интеллектуальной деятельности, эффективность функционирования когнитивных процессов специалиста, особенно при умственных нагрузках в профессиональной деятельности.

В терминологическом поле зарубежной когнитивной эргономики присутствует понятие «совместная когнитивная система», рассматриваемая как совокупность когнитивных систем (биологических или технических), собирающих данные о среде и принимающих решения о действиях на основе ее репрезентации (E. Hollnagel, D.D. Woods, 2005) [1].

Организация и функционирование совместной когнитивной системы «педагог–учебная информация–обучающийся» в цифровом образовательном пространстве представлена в табл. 2.

Понятие «репрезентация» раскрывается как опосредованное, или «вторичное», представление в сознании человека образов материальных или идеальных объектов, их свойств, отношений и процессов. Используемая функция обозначения часто придает репрезентации знаковый, символический характер [4].

Эффективность этапов усвоения учебного материала (восприятия, продук-

Таблица 2

**Организация и функционирование совместной когнитивной системы
«педагог–учебная информация–обучающийся»
в цифровом образовательном пространстве**

Этапы	Деятельность педагога	Деятельность обучающегося
1 этап	Репрезентация учебной информации педагогом	Репрезентация учебной информации и готовых знаково-символических продуктов обучающимся
2 этап	Визуализация и кодирование учебной информации педагогом	Визуализация и кодирование учебной информации обучающимся
3 этап	Создание стандартного знаково-символического продукта для представления учебной информации обучающемуся	Создание оригинального знаково-символического продукта представления учебной информации обучающимся, в том числе с привлечением цифровых технологий (например, Mind Meister, Xmind, Mapul, Simple Mind)
4 этап	—	Усвоение и запоминание учебной информации обучающимся на основе знаково-символических продуктов, в том числе с привлечением цифровых технологий (например, Anki, Supermemo); формирование оригинального знаково-символического «языка» представления учебной информации

тивного осмысления, запоминания и применения на практике) зависит от качества его представления в определенной форме. Поскольку наиболее часто студент взаимодействует с учебной информацией в знаково-символической форме, это способствует усвоению не только языка любой науки, но и формированию оригинального знаково-символического «языка» самостоятельного представления учебной информации посредством освоения приемов кодирования и визуализации с применением традиционных и цифровых технологий [3]. Соответственно, взаимовлияющее взаимодействие в совместной когнитивной системе «педагог–учебная информация–обучающийся» включает последовательность этапов (см. табл. 2).

Таким образом, исходя из эргономических требований, проектирование совместной когнитивной системы в условиях цифровизации образования предполагает:

- а) организацию эффективных обучающей и учебной деятельности в системе «педагог–учебная информация–студент»;
- б) формирование необходимого набора интеллектуальных качеств и спо-

собностей студента к взаимодействию с информацией, максимально адаптирующих к нагрузкам в насыщенной информационной среде в будущей профессиональной деятельности.

Однако до сих пор открыты вопросы, требующие осмысления на данном этапе. Так, реализация принципа индивидуализации предполагает работу каждого обучающегося с компьютерной обучающей программой, при этом усилен отрыв обучения от воспитания, а студент лишен возможности полноценного развития социальных навыков в совместном диалоге с педагогом и другими обучающимися, что нередко сказывается на качестве формирования творческого мышления, которое по своему происхождению диалогично. Соответственно, необходим психологически, педагогически и методически обоснованный баланс между использованием возможностей цифровой образовательной среды и живым диалогическим общением субъектов образовательного процесса, а также выработка стратегии, обеспечение психолого-педагогического сопровождения, поиск подходов и инструментов взаимодействия в системе «педагог–цифровые технологии–обучающийся».

ЛИТЕРАТУРА

1. Величковский Б.Б. Психологические проблемы когнитивной эргономики // Мир психологии. – 2018. – № 4 (96). – С. 102–115.
2. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / под науч. ред. В.И. Блинова. – М.: Перо, 2019. – 98 с.
3. Крылова Н.Н. Развитие культуры интеллектуальной деятельности студента на основе принципов когнитивной эргономики // Эргодизайн. – 2021. – № 4. – С. 272–282. – URL: <https://bstu.editorum.ru/ru/nauka/article/47402/view>.
4. Микешина Л.А. Репрезентация // Гуманитарный портал: Концепты // Центр гуманитарных технологий, 2002–2021. – URL: <https://gtmarket.ru/concepts/7282>.
5. Оганов А.А. Образование: основные вызовы современности // Проблемы со-

временного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 194–199.

REFERENCES

1. Velichkovsky B.B. Psychological problems of cognitive ergonomics // The world of psychology. – 2018. – № 4 (96). – P. 102–115.
2. Didactic concept of digital vocational education and training / under the scientific editorship of V.I. Blinov. – M.: Publishing House «Pero», 2019. – 98 p.
3. Krylova N.N. Development of the student's intellectual activity culture based on the principles of cognitive ergonomics // Ergodesign. – 2021. – № 4. – P. 272–282. – URL: <https://bstu.editorum.ru/ru/nauka/article/47402/view>.
4. Mikesheva L.A. Representation // Humanitarian portal: Concepts // Center for Humanitarian Technologies, 2002–2021. – URL: <https://gt-market.ru/concepts/7282>.
5. Oganov A.A. Education: the main challenges of modernity // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – № 58-3. – P. 194–199.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОВЗ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Научная статья

08.05.2022

УДК 37.04

Doi

И.В. Михалец

кандидат психологических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: irmix64@yandex.ru

Г.В. Липовая

учитель-логопед МБОУ СОШ № 9 г. Пензы
E-mail: school9penza@yandex.ru

А.Ю. Миронов

педагог-психолог, директор МБОУ СОШ № 9 г. Пензы
E-mail: school9penza@yandex.ru

В статье актуализируется проблема обучения детей с задержкой психического развития в начальной школе. Представлен опыт работы логопеда с детьми с ОВЗ МБОУ СОШ № 9



г. Пензы. Раскрыто использование цифровых технологий в коррекционной работе с обучающимися с ОВЗ.

Ключевые слова: цифровые технологии, инклюзивное образование, дети с задержкой психического развития, начальная школа, обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), логопедическая работа с детьми с ОВЗ, коррекционная работа.

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN SPEECH THERAPY OF CHILDREN WITH DISABILITIES (FROM WORK EXPERIENCE)

I.V. Mihalets

*candidate of psychological sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: irmix64@yandex.ru*

G.V. Lipovaya

*teacher-speech therapist of Municipal Budget Educational Institution
Secondary General Education School № 9, Penza
E-mail: school9penza@yandex.ru*

A.Yu. Mironov

*teacher-psychologist, director of Municipal Budget Educational Institution
Secondary General Education School № 9, Penza
E-mail: school9penza@yandex.ru*

The article investigates the problem of teaching children with mental retardation in elementary school. The experience of a speech therapist working with children with disabilities Municipal Budget Educational Institution Secondary General Education School № 9 (Penza) is presented. The use of digital technologies in correctional work with students with disabilities is disclosed.

Key words: digital technologies, inclusive education, children with mental retardation, elementary school, education of children with disabilities, speech therapy work with children with disabilities, correctional work.

В современном мире в общеобразовательные учреждения поэтапно внедряется инклюзивное образование, которое создает равные возможности для каждого ученика в зависимости от психического и физического здоровья. Достичь поставленные задачи помогают современные информационно-коммуникационные средства (Скype, Zoom, WhatsApp, Viber и др.).

Цифровые технологии вносят огромный вклад в преодоление образовательных и социальных барьеров, они уже стали привычными ежедневными инструментами для решения некоторых образовательных задач.

Цифровые технологии (от лат. *digital technology*) – технологии со своим программным обеспечением, которые создаются с помощью вычислительной техники.

Одно из значений слова *digital* – «палец». Человечество на протяжении своей истории использовало для счета целых чисел пальцы. Поэтому вначале определение *digital* применялось к целым числам, которые меньше 10. Современное значение понятие цифровых технологий приобрело в связи с появлением новых вычислительных машин.

Цифровые технологии используются в компьютерах, игровых автоматах, робототехнике, измерительных приборах, радио- и телекоммуникационных устройствах [4].

Говоря самым простым языком, к цифровым технологиям относят все то, что связано с электронными вычислениями и преобразованием данных: гаджеты, электронные устройства, техноло-

гии, программы. Они отлично подходят для хранения и передачи больших массивов данных, обеспечивают высокую скорость вычислений. Цифровые технологии широко используются в разнообразных видах деятельности.

А.В. Сарафанов еще почти 10 лет назад говорил о разнообразии современных технологий применительно к образованию: технология совместных экспериментальных исследований учителя и ученика, «виртуальная реальность», технология «панорамных изображений», «3D-моделирование», «образовательная робототехника», технология МСИ (использования малых средств информатизации), мультимедийный учебный контент, интерактивный электронный контент и т.д. [2].

Но до школы (как и до многих вузов в глубинке) они «дошли» сравнительно недавно в нашей стране (гораздо позже, чем за рубежом).

Школьники используют гаджеты и программы для дистанционного обучения, в том числе для подготовки и выполнения домашних заданий, составления презентаций, программирования и решения творческих задач. Виртуальная и дополненная реальность помогают лучше воспринимать материал и делают обучение более интерактивным. ИИ-алгоритмы помогают с профориентацией и учебным процессом [1].

Получение образования детьми с ОВЗ является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации в современном мире, их успешной самореализации в различных видах профессиональной деятельности. Это, несомненно, осознает коллектив МБОУ СОШ № 9 г. Пензы, делая все возможное для решения поставленных задач и преодоления препятствий на пути обучения детей с ограниченными возможностями.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья в МБОУ СОШ № 9 дети с задержкой психического развития (ЗПР) составляют самую многочисленную группу. Тесное взаимодействие учителей, педагога-психолога и учителя-логопеда в процессе коррекционно-разви-

вающей образовательной деятельности дает положительную динамику в работе с детьми с ЗПР.

В соответствии с п. 16 ст. 2 ФЗ обучающиеся с задержкой психического развития – это дети, имеющие недостатки в психологическом развитии, подтвержденные заключением ПМПК и препятствующие получению образования без создания специальных условий [5].

Задержка психического развития – одна из наиболее распространенных форм психических нарушений. Это особый тип психического развития ребенка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом.

Если обобщить наблюдения практиков и результаты исследований, то можно выделить следующие особенности детей с задержкой развития:

1) трудности в процессе восприятия (зрительного, слухового, тактильного); снижена скорость выполнения перцептивных операций;

2) неустойчивость внимания; трудности с концентрацией внимания, недостаточная целенаправленность деятельности; дети действуют импульсивно, часто отвлекаются;

3) Память отличается качественным своеобразием – характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и непроизвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания (особенно при большой нагрузке); слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности;

4) несформированность анализа и синтеза, неумение выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, низкий уровень развития абстрактного мышления; недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным способам решения задач; большие трудности при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления; наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени;

5) выраженная тревожность по отношению к знакомому взрослому (такая тревожность имеет тенденцию с возрастом прогрессировать);

6) конфликтный или избегающий способ взаимодействия; предпочтение контактировать с детьми более младшего возраста; преобладание ситуативно-деловой формы общения, основанной на предметно-практических операциях;

7) в речи детей в основном преобладают существительные и глаголы, причем предметный и глагольный словарный запас низкий и неточный. Дети испытывают трудности в подборе слов-антонимов и особенно слов-синонимов. Из прилагательных в основном используют качественные прилагательные, обозначающие воспринимаемые признаки. Недостаточно сформирован грамматический строй речи: нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов. Часто наблюдаются ошибки в употреблении предлогов (замены, пропуски), а также ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций. Отмечаются затруднения детей в образовании новых слов с помощью суффиксов и приставок и др. [3].

Все перечисленные особенности детей с ЗПР создают трудности в процессе обучения. Преодолеть указанные трудности учителю помогает штатный логопед и психолог школы.

Выше мы указывали, что цифровые технологии принадлежат к числу эффективных средств обучения и используются как дополнительный инструмент в работе специалистов.

Основные преимущества использования цифровых образовательных ресурсов на логопедических занятиях:

- повышение мотивации;
- развитие когнитивной сферы;
- совершенствование навыков пространственной ориентации, развитие мелкой моторики рук;
- развитие всех сторон речи;
- формирование личностных качеств ребенка;
- повышение качества обучения.

Основными направлениями логопедической работы в МБОУ СОШ № 9 с

использованием компьютерных технологий являются: образовательная деятельность, коррекционная деятельность, досуговая деятельность, работа с родителями.

Обучающиеся с ОВЗ (1–4 классы) занимаются на логопедическом пункте при школе. Для этих детей логопедом школы была разработана «Рабочая программа логопедического сопровождения детей с ОВЗ (задержка психического развития) 1–4 классов». Программа соответствует специфике работы с детьми с ЗПР и предусматривает получение логопедической помощи на групповых, подгрупповых и индивидуальных занятиях.

Коррекционно-логопедическая работа строится на основе календарно-тематического планирования по преодолению нарушений звукопроизношения, письма и чтения у младших школьников, согласно результатам проведенного первичного обследования.

Так, для ведения мониторинга речевого развития детей удобно применять MS Excel («Тестовая экспресс-диагностика сенсомоторного уровня развития речи по методике Т.А. Фотековой»).

В коррекционной работе цифровые образовательные ресурсы (ЦОР) используются как приложение к авторской программе.

Логопедом школы создана медиатека логопеда, в которую входят:

- 1) отчетная документация, методическая литература и дидактические пособия в электронном варианте; компьютерные программы для коррекции речи; мультимедийные презентации;
- 2) логопедические распевки и чистоговорки на аудиодисках, файлы с записью речи детей в начале и в конце занятий; аудиоазбука, фото- и видеоматериалы.

На логопедических занятиях применяется разнообразное оборудование: компьютер, ноутбук, интерактивная доска, мультимедиа проектор (если в классе нет интерактивной доски).

Разнообразными и интересными занятиями делают различные компьютерные ресурсы. Чаще всего это готовые про-

дукты, но есть и самостоятельно разработанные.

К готовым продуктам относятся: компьютерные логопедические тренажеры, компьютерные тесты, обучающие игры, книги, учебники и энциклопедии, электронные рассылки, логопедические ресурсы.

В качестве готовых продуктов используются следующие цифровые ресурсы:

- mersibo.ru (тесты и тренажеры для обучающихся, вебинары по ИКТ);
- углубленные мастер-классы для логопедов;
- teremoc.ru (компьютерные игры для развития речи и высших психических функций).

В помощь специалистам в сети Интернет существует великое многообразие образовательных интернет-сайтов с логопедическими онлайн-играми: www.school-collection.edu.ru; www.alleng.ru; www.festival.ru; www.logozavr.ru; www.detiseti.ru; www.teremoc.ru; www.lohmatik.ru; www.nachalka.com и др. Они широко используются для развивающей и коррекционной работы с учащимися начальной школы.

Облегчают работу специалиста разработанные с помощью программы Microsoft Office авторские игры, пособия, игры-презентации в системе Power Point, цифровые видеоролики, аудиозаписи и др.

На коррекционно-развивающих занятиях как в индивидуальной работе с обучающимися, так и во фронтальной работе с детьми логопед использует мультимедийные игры-презентации. Такие игры отличаются наличием особого алгоритма, который с помощью системы гиперссылок позволяет управлять процессом игры, обеспечивая обратную связь с ребенком.

Мультимедиа имеет большие возможности и широко используется в работе логопеда. Так, например, компьютерная игра «Развитие речи. Учимся говорить правильно» состоит из следующих блоков:

- Речевые звуки.

- Звукопроизношение.
- Речевые звуки.
- Развитие связной речи.

Она включает более 1000 чистоговорок, скороговорок и стихотворений на произнесение свистящих, шипящих и сонорных звуков.

Любое логопедическое занятие начинается с организационного момента. Могут быть использованы и загадки, и ребусы, и анаграммы.

В основной части коррекционно-развивающего занятия могут быть использованы различные (в зависимости от темы и целей занятия) материалы ИКТ. Очень удобно для учителя-логопеда создавать к каждому занятию презентации, которые включают наглядный материал, схемы слов и предложений, тексты для прочтения, карточки с заданиями, анимированные кроссворды и ребусы, анаграммы и мн. др.

Даже физкультминутку для обучающихся можно провести с помощью компьютера. На экране монитора появляются схематичные изображения человечков в разных гимнастических позах. Детям нравятся физкультминутки с музыкальным сопровождением. Существуют также компьютерные программы-тренажеры для глаз, позволяющие отдохнуть глазам ребенка во время физкультурной паузы.

Заключительная часть занятия может быть представлена в текстовом файле и содержать проблемные вопросы по теме занятия (для подведения итогов) или стать поощрением за хорошую работу (любимые компьютерные игры детей).

На занятиях по обучению грамоте ИКТ могут быть использованы в начале занятия для обозначения темы, создания проблемной ситуации. Презентации, схемы, рисунки, видеофрагменты могут сопровождать объяснение учебного материала.

Таким образом, компьютерные технологии могут использоваться для диагностики, как информационно-обучающие пособия, а также в качестве контроля усвоенного материала.

Для связи с родителями и распространения собственного опыта логопедом



школы № 9 был создан персональный сайт (infourok.ru/user/lipovaya-galina-vasilevna), на котором можно увидеть подробную информацию о работе логопедического кабинета, методические и дидактические материалы, фотоотчет работы.

Использование компьютерных ресурсов в коррекционном процессе позволяет сочетать как традиционные, так и современные средства и методы обучения, что повышает мотивацию детей к посещению занятий, качество коррекционной работы и облегчает деятельность учителя-логопеда. Однако они не могут заменить живого общения педагога с ребенком, да и не должны этого делать.

ЛИТЕРАТУРА

1. Почему цифровые технологии вытесняют аналоговые. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/60e427ea9a79471089a0ec1d> (дата обращения: 18.03.2022).

2. Сарафанов А.В., Суковатый А.Г., Суковатая И.Е. и др. Применение информационно-коммуникационных технологий в образовании: электронное учебно-методическое пособие. – Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – URL: <http://window.edu.ru/resource/923/60923/files/book2.pdf.1> (дата обращения: 15.03.2022).

3. Психологические особенности детей с ОВЗ. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/psixologicheskie_osobennosti_detej_s_ovz

(дата обращения: 15.03.2022).

4. Что такое цифровые технологии. – URL: <https://wiki.fenix.help/informatika/cifrovye-tehnologii> (дата обращения: 15.03.2022).

5. Федеральный закон от 27.07.2006 № 149-ФЗ (ред. от 30.12.2021) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2022).

REFERENCES

1. Why digital technologies are replacing analog ones. – URL: <https://trends.rbc.ru/trends/industry/60e427ea9a79471089a0ec1d> (date of reference: 18.03.2022).

2. Sarafanov A.V., Sukovaty A.G., Sukovataya I.E., etc. The use of information and communication technologies in education: an electronic teaching aid. – Krasnoyarsk, 2006. – URL: <http://window.edu.ru/resource/923/60923/files/book2.pdf.1> (date of reference: 15.03.2022).

3. Psychological characteristics of children with disabilities. – URL: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/psixologicheskie_osobennosti_detej_s_ovz (date of reference: 15.03.2022).

4. What is digital technology. – URL: <https://wiki.fenix.help/informatika/cifrovye-tehnologii> (date of reference: 15.03.2022).

5. Federal Law № 149-FZ of 27.07.2006 (as amended on 30.12.2021) «On Information, Information Technologies and Information Protection» (with amendments and additions, intro effective from 01.01.2022).

РЕЧЕВОЕ РАЗВИТИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ЭПИТЕТОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ)

Научная статья

07.05.2022

УДК 373

Doi

Т.О. Скиргайло

доктор педагогических наук, профессор
Института развития образования Республики Татарстан
E-mail: rusiro@mail.ru

Г.Х. Ахбарова

доктор педагогических наук, профессор
Института развития образования Республики Татарстан
E-mail: rusiro@mail.ru

В статье рассматривается вопрос формирования знаний об эпитете как одного из тропов на уроках русского языка и литературы. Новизна заключается в том, что для подтверждения теоретических положений об эпитете использована поэзия татарского поэта Ахмеда Ерикеева. Приведенный дидактический материал будет полезен для учителей, которые готовят обучающихся к ОГЭ и ЕГЭ.

Ключевые слова: выразительные средства, эпитеты, компетенция, самостоятельная работа, анализ текста, речеведческие понятия, характер, средства воспитания, художественный образ.

SPEECH DEVELOPMENT OF STUDENTS AS A PEDAGOGICAL PROBLEM (ON THE EXAMPLE OF STUDYING EPITHETS IN A SECONDARY SCHOOL)

T.O. Skirgaylo

doctor of pedagogical sciences, professor
of Education Development Institute of Republic of Tatarstan
E-mail: rusiro@mail.ru

G.Kh. Akhbarova

doctor of pedagogical sciences, professor
of Education Development Institute of Republic of Tatarstan
E-mail: rusiro@mail.ru

The article deals with the formation of knowledge about the epithet as one of the tropes at the lessons of the Russian language and literature. The novelty lies in the fact that the poetry of the Tatar poet Akhmed Yerikeev was used to confirm the theoretical provisions on the epithet. The didactic material above will be useful for a teachers, prepare students for the exams.

Key words: expressive means, epithet, competence, skills of independent work, text analysis, speech-study concepts, character, means of education, artistic image.

В современных условиях жизни мы встречаемся с разными видами общения. Часто разговоры с понятием успешности или неуспешности приходится услышать от того или иного человека. Особенно это характерно молодежи, когда она описывает чью-то деятельность, образ жизни.

Как известно, успешность того или иного человека во многом зависит от его деловых качеств, характеризующих не только его профессиональными способностями, но и во многом от владения способами речевой характеристики, убедительного описания качеств того или иного предмета, явления, способов действия и т.д.

Только достаточно осознанное владение речью на том или ином языке дает свободу действий человеку в течение всей его жизни, в его профессиональной деятельности и т.д.

На вопрос о том, на каком уровне должна владеть современная молодежь этими речевыми умениями, можно со всей уверенностью ответить, что этому надо учить в течение всех школьных лет, начав эту работу с детского сада, а затем продолжив всю свою жизнь.

Многолетние наблюдения и анализ учебных процессов убедили нас в том, что роли языковых средств в жизни любого человека в школе надо учить спе-

циально. Для современной молодежи, увлеченной Интернетом, телефонами и т.д., эта необходимость возрастает в несколько раз, ибо она в достаточной мере не владеет языковыми средствами. Эта недостаточность особенно ярко выражается при необходимых случаях составления даже небольших текстов, например, с использованием эпитетов.

В государственных стандартах разных поколений большое внимание уделяется формированию у обучающихся лингвистической, коммуникативной, культуроведческой компетенций, которые направлены на усвоение речеведческих знаний: определения темы, содержания, основной мысли, структуры, языковых средств, используемых в тексте. Роль языковых средств выделена и в целях изучения учебного предмета «Русский язык» [1, с. 7]. Эта проблема актуальна в процессе реализации новых образовательных стандартов и подготовки обучающихся к сдаче ОГЭ и ЕГЭ.

Рассмотрим этот вопрос на примере изучения эпитетов. Задания на определение эпитета содержатся и в пособиях по подготовке учащихся к ОГЭ и ЕГЭ. Ученик должен понимать, с какой целью автор использовал это средство, какую роль эпитеты играют в художественном произведении, уметь различать их, правильно употреблять как в устной, так и в письменной речи, а также демонстрировать свои знания на экзаменах. Анализ литературы по этой проблеме позволил узнать, что ученые еще в начале XIX в. посвящали свои труды изучению выразительных средств языка.

Например, Ф.И. Буслаев советовал учителям родного языка «развивать в дитяти дар слова» [2, с. 34], К.Д. Ушинский писал, что нужно «через слово ввести дитя в область духовной жизни народа» [3, с. 3].

С эпитетом школьники знакомятся еще в начальной школе и узнают, что этот троп используется для того, чтобы выразительно описать предметы, явления природы, чувства, действия и т.д. Следовательно, эпитетами сопровождается вся жизнь любого человека. Что же такое эпитет?

В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова эпитет – это «определение, прилагаемое к названию предмета для большей образности» [4]. «Толковый словарь русского языка» под редакцией С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой называет эпитетом «образное художественное определение (*золоты кудри, синее море*)» [5].

Авторы учебников по русскому языку и литературе, в которых дается определение и приводятся примеры использования этого тропа в речи, знакомят обучающихся с эпитетом. Например, в учебнике «Литература» для 5 класса общеобразовательных организаций (автор Г.С. Меркин) читаем: «Слово “эпитет” происходит от греческого слова со значением “приложение, приложенное”». Чтобы отличить простое определение от эпитета, приводится пример: *темная ночь и хмурая ночь* [6].

В учебнике «Русский язык» для 5 класса не даны ни определения этого выразительного средства, ни описания функций. Однако в условиях 4 упражнений предложены задания на определение эпитета [10].

Не всегда такое ознакомительное изучение с этим тропом помогает разобраться с особенностями средств художественной выразительности, успешно выполнять задания по ОГЭ и ЕГЭ, а, самое главное, свободно использовать в речи. С целью более глубокого изучения условий использования эпитетов в речи нами был проведен эксперимент в одном из общеобразовательных учреждений Республики Татарстан. Учащимся 2 параллельных 7-х классов было предложено задание: подобрать эпитеты, употребленные в произведениях татарских поэтов (Г. Тукая, С. Хакима, А. Ерикеева, М. Джалиля). Произведения этих поэтов были переведены с татарского на русский язык, в школе не изучались, в методических рекомендациях приведено очень мало примеров использования эпитетов в стихотворениях, вошедших в эти сборники. По условиям эксперимента в одном из 7-х классов обучающиеся выполняли задания, только опираясь на правило, указанное в учебнике, а в другом – рассматривали все функции данного языкового тропа. Обучающимся были предложены

не только стихи, вошедшие в сборники этих поэтов, но и другие примеры, раскрывающие и другие функции эпитетов, к которым школьники должны были подобрать 2–3 примера. Выяснилось, что, предлагая обучающимся самостоятельную работу такого характера, учитель имеет возможность выявить степень понимания и усвоения материала своими воспитанниками. Известно, что обучающийся, получив задание, которое должен выполнить самостоятельно, начинает по-настоящему задумываться, обращаться многократно к учебнику, справочникам, словарям, сверять подобранный материал с правилом или обращаться за советом к учителю. Доказано, что если обучающийся сам определил примеры в незнакомом тексте, он усвоил тему. Анализ показал, что учащиеся, которые были знакомы с функциями эпитета, успешно справились с предложенными контрольными заданиями. А учащиеся другого 7-го класса допустили много ошибок, а к некоторым функциям вообще не смогли привести примеры из выбранного ими поэтического сборника.

Приведем примеры, раскрывающие функции эпитетов, выбранных одним из учеников школы, исследовавшего поэзию татарского поэта Ахмеда Ерикеева. Этот не столь известный современному читателю поэт оставил богатое литературное наследие, которое может быть использовано педагогами не только для развития речи, но и для воспитания чувства прекрасного.

1. Эпитеты, усиливающие, подчеркивающие какие-либо характерные признаки предметов, дающие оценочную характеристику и служащие средством создания художественного эффекта:

1. Едет парень на коне.
По родной стороне.
Конь *добротный, сытый*.
Цокают копыта.

2. *Молодой, веселый и кудрявый* –
Он таким запомнился навек...
Наша удивительная слава,
Наша гордость – этот человек.

2. Эпитеты, уточняющие признаки предмета (форму, цвет, величину, качество), украшающие текст, придающие образность, яркость рассуждениям:

1. Прошумел листвою снова
Дымный август и ушел.
По лесам бежал сосновым,
По *сырым* болотам брел.

2. Листья опадают
Ржавою листвою,
И листву взметает
Бурей ветровой.

3. Эпитеты, создающие контрастные по смыслу сочетания слов и служащие основой создания оксюморона (сочетания слов с противоположным значением):

1. Жизнь моя тому порукой:
Злую руку отрублю.

2. А я в траве, от крови *ржавой*,
Зерном затерянным лежал.

3. Сентября *сухое* пламя
Скоро листья обожжет.

4. Да, я вырос. Край цветущий,
По тебе я брел босой
И влачил, как кнут пастуший,
Злое горе за собой.

Также учащиеся определяли эпитеты, выражающие отношение автора к изображаемому, авторское восприятие явления и авторскую оценку, подчеркивающие в предмете не только присущие ему, но и возможные мыслимые, перенесенные черты и признаки. Учащиеся были удивлены, узнав о том, что эпитеты могут выполнять роль подлежащего, дополнения, обращения, обстоятельства (например: «Счастье достается *честным и прямым*, мы его не вправе обзывать «*слепым*»» (А. Ерикеев)).

Эпитет может быть выражен различными частями речи, образования оксюморона (например: «Трудно песню к свету вывести, но пути иного нет, и мне нужен справедливости *беспощадный, резкий*



свет!» (А. Ерикеев)). Таким образом, приходим к выводу о том, что учащиеся необходимо знакомить с разными функциями эпитетов, предлагать задания на самостоятельное определение этого языкового выразительного средства сначала в поэтических, а затем и в прозаических текстах.

Работа, которая будет проводиться в определенной системе, поможет не только закрепить знания об этом тропе, но и успешно овладеть русской речью, а также успешно сдать ОГЭ и ЕГЭ. Сегодня владение выразительными средствами языка необходимо не только при анализе изучаемых произведений на уроке, но и для подготовки к ОГЭ и ЕГЭ, а также для проявления своих способностей при участии в различных творческих конкурсах, при ежедневном устном и письменном общении и во взрослой жизни. Используя творчество Ахмеда Ерикеева, в рассмотренном нами ракурсе решен ряд не только литературоведческих, но и воспитательных и общепедагогических задач, сформированы когнитивные компетенции: способность к анализу, обобщениям, умозаключениям.

Считаем, что междисциплинарный подход, заложенный в современные федеральные государственные образовательные стандарты, может быть осуществлен на занятиях по русскому языку и литературе, если педагог владеет педагогическими знаниями и подбирает для анализа со школьниками выразительные и яркие произведения, примеры, содержащие воспитательный потенциал.

ЛИТЕРАТУРА

1. Примерная программа основ общего образования «Русский язык» (для 5–9 классов образовательных организаций) / Институт стратегии образования Российской академии образования МП РФ. – М., 2021.
2. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Л.: Учпедгиз, 1959. – 386 с.
3. Ушинский К.Д. Педагогика. – М., 1989.
4. Примерные программы по учебным предметам: Русский язык. 5–9 классы: проект. – 3 изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011.

5. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. – Т. 4. – М.: Государственное изд-во иностранных и национальных словарей, 1940. – 1427 с.

6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.О. Шведовой. – М.: Русский язык, 1984.

7. Альбеткова Р.И. Русская словесность: от слова к словесности: учебник для 9 кл. общеобразоват. учреждения. – 3-е изд. – М.: Дрофа, 2004. – 304 с.

8. Ерикеев А. Стихи / авторизованный перевод с татарского. – М.: Советский писатель, 1950.

9. Ерикеев А. Стихотворения / пер. с татарского. – М.: Государственное изд-во худ. лит-ры, 1962.

10. Меркин Г.С. Литература: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. – Ч. 1. – М., 2002. – 132 с.

11. Альбеткова Р.И. Русская словесность: от слова к словесности: учебник для 9 кл. общеобразоват. учреждения. – 3-е изд. – М.: Дрофа, 2004. – 304 с.

12. Быстрова Е.А., Киберева Л.В., Гостева Ю.Н., Калмыкова И.Р. Русский язык: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций: в 2 ч. – Ч. 2 / под ред. Е.А. Быстровой. – М.: Русское слово – учебник, 2019.

REFERENCES

1. The approximate program of the basics of general education «Russian language» (for grades 5–9 of educational organizations) / Institute of Education Strategy of the Russian Academy of Education of the MP of the Russian Federation. – М., 2021.
2. Buslaev F.I. On the teaching of the national language. – L: Uchpedgiz. – 1959. – 386 p.
3. Ushinsky K.D. Pedagogy. – М., 1989.
4. Sample programs in academic subjects. Russian language. Grades 5–9: project. – 3rd ed., modified. – М.: Enlightenment, 2011.
5. Explanatory Dictionary of the Russian language / ed. by D.N. Ushakov. – Vol. 4. – М.: State Publishing House of Foreign and National Dictionaries. – 1940. – 1427 p.
6. Ozhegov S.I. Russian Dictionary / ed. by N.O. Shvedova. – М.: Russian language, 1984.
7. Albetkova R.I. Russian literature: From word to literature: studies for the 9th grade of general educational institutions. – 3rd ed. – М.: Drofa, 2004. – 304 p.

8. Yerikeyev A. Poems / authorized translation from Tatar. – M.: Soviet writer, 1950.

9. Yerikeyev A. Poems / translated from Tatar. – M.: State Publishing House of Fiction, 1962.

10. Merkin G.S. Literature: textbook for the 5th grade of general education organizations: in 2 parts. – Part 1. – M., 2002. – 132 p.

11. Albetkova R.I. Russian literature: From word to literature: Studies for the 9th grade of general education institutions. – 3rd ed. – M.: Drofa, 2004. – 304 p.

12. Russian: textbook for the 5th grade of general education organizations: in 2 parts. – Part 2 / E.A. Bystrova, L.V. Kibereva, Yu.N. Gosteva, I.R. Kalmykova; ed. by E.A. Bystrova. – M.: ООО «Russian word – textbook», 2019.

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Научная статья

06.05.2022

УДК 373

Doi

О.В. Таланина

аспирант Пензенского государственного университета

E-mail: winterfor92alice@mail.ru

В.В. Сохранов-Преображенский

доктор педагогических наук, профессор
Пензенского государственного университета

E-mail: prof_sochranov@mail.ru

В статье рассматриваются теоретические аспекты в осмыслении терминов «личностный потенциал» и «творческий потенциал». Представлены анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы по теме исследования и результаты исследовательской работы на стадии контрольного этапа эксперимента. Для системного анализа ситуации подобраны Тест Э.П. Торренса (адаптированный вариант Е.Е. Туник), Тест Р. Кеттелла, детский вариант (адаптированный Э.М. Александровской, 12 ФЛО-120), методика определения самооценки детей «Лесенка» В.Г. Шура и диагностика «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А.Д. Андреева). На основе полученных результатов сделаны выводы и определены рекомендации к дальнейшей работе по созданию модульной программы по развитию творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, личностный потенциал, творческий потенциал, изобразительная деятельность, процесс обучения, развитие творческого потенциала, модульная программа.

FORMATION OF READINESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN TO FULFILLING PERSONAL POTENTIAL IN THE PROCESS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

V.V. Sokhranov-Preobrazhensky

doctor of pedagogical sciences, professor of Penza State University

E-mail: prof_sochranov@mail.ru

**O.V. Talanina***postgraduate student of Penza State University*
E-mail: winterfor92alice@mail.ru

The article discusses theoretical aspects in understanding the terms «personal potential» and «creative potential», presents an analysis of foreign and domestic psychological and pedagogical literature on the research topic. The results of research work at the stage of the control stage of the experiment are presented. For a systematic analysis of the situation, the test by E.P. Torrance (adapted version by E.E. Tunik), R. Cattell's test, children's version (adapted by E.M. G. Schura and diagnostics «Motivation of learning and emotional attitude to learning» (modified by A.D. Andreev). On the basis of the results obtained, conclusions were drawn and recommendations were made for further work on the creation of a modular program for the development of the creative potential of primary schoolchildren.

Key words: *younger school age, personal potential, creative potential, visual activity, learning process, development of creative potential, modular program.*

Человек и его личностный потенциал – это метапредметное поле для исследования взаимосвязей различных научных областей. При этом нельзя выделить какую-то одну конкретную науку, владеющую тайной истинного знания о личности. Здесь и возникает ситуация, где рассмотреть понятие «личностного потенциала» необходимо как со стороны психологии (а в случае нашего исследования еще и педагогики как науки, отвечающей за будущий человеческий интеллектуальный капитал).

Творческий потенциал, с точки зрения педагогов и психологов, можно представить в виде совокупности характерных свойств личности. Творческая личность будет отличаться продуктивным видом мышления, высоким уровнем самоорганизации, устойчивой эмоционально-волевой сферой. Это отмечает и Е.П. Ильин, утверждая, что творческий потенциал в узком смысле измеряем, в то время как «в широком смысле его можно только спрогнозировать с учетом степени выраженности личностных особенностей индивида» [1, с. 122]. Поэтому выделение какого-либо коэффициента творческого потенциала личности весьма затруднительно.

О.В. Краева рассматривает потенциал как совокупность его интегральных образований – потребностей и способностей. Как отмечено автором, концепцию потребностей и способностей как основ личности поддерживают и изучают многие как зарубежные (А. Маслоу, В. Франкл), так и отечественные (В.Н. Дружинин, Н.В. Ветлугина) ученые [3, с. 9].

В.Н. Дружинин под общими способностями понимал интеллект, обучаемость, креативность и на основе этого вывел формулу способностей: способность = успешность/трудность или продуктивность/цена. Сущность способности будет заключаться в его социальном и творческом направлении. Это деятельная сила человека, направленная на отражение действительности. Потребности выступают как «сущностная сила человека», которые определяют закономерности формирования и реализации потенциала и является детерминирующей, побудительной стороной. Необходимо отметить, что в процессе формирования важными станут волевые компоненты личности, такие как самопознание → самовоспитание → саморазвитие → самообразование → самореализация → самоактуализация.

Личностный потенциал, согласно О.В. Краевой, – это «внутренняя физическая и духовная сила человека, направленная на творческое самовыражение и самореализацию» [3, с. 10].

Если следовать заданной логике и рассматривать вопрос о личностном потенциале через понимание способностей человека, то следует рассмотреть работы С.Л. Рубинштейна. В его трудах потенциал личности рассматривается как «природные, телесные свойства человека, составляющие предпосылку развития его внутреннего мира, формирования специфических способностей» [9, с. 269].

Личностный потенциал индивида можно представить в виде трехуровневой системы:

1) неосознаваемый – Д.А. Леонтьев отмечает, что большая часть человеческой активности носит произвольный характер, ей руководят цели и мотивы личности, однако было бы неправильно всю человеческую активность сводить только лишь к осознаваемой регуляции. Осознаваемые и неосознаваемые регуляторные процессы не отделимы друг от друга и плавно переходят друг в друга [3, с. 108];

2) репродуктивный – по аналогии с понятием «репродуктивное мышление» это уровень личностного потенциала на стадии воспроизведения или повторения какой-либо деятельности. Личность предпочитает не использовать качественно новых путей, предпочитая находиться в своей зоне комфорта.

Прежде чем перейти к последнему уровню, хотелось бы отметить исследование Ю.М. Резника, в котором он говорит об обобщенной интегративной модели личностного потенциала человека, состоящей из реализованных способностей (актуальных ресурсов) и не востребуемых или нереализованных возможностей (неразвитых способностей, задатков и др.). Возможно, эта интегративная модель может выступить промежуточным звеном между уровнями два и три [4, с. 47];

3) творческий. При выделении третьего уровня мы снова обратились к исследованию Д.А. Леонтьева, где он отмечает, что влияние общей одаренности личности или творческих способностей будут находиться в тесной взаимосвязи с особенностями самой личности. Высокий уровень развития творческого потенциала для личности, с одной стороны, может стать путем достижения гармонизации с самой собой, а хорошие результаты поспособствуют дальнейшему ее развитию, а, с другой стороны, углубятся внутриличностные кризисы за счет потребления личностных ресурсов. В подтверждение этой теории рассмотрим признанных во всем мире неоспоримых гениев Ван Гога, Ф.М. Достоевского, Ф. Кафку, О.Э. Мандельштама. Современники отмечали, что это были натуры чувствительные, эмоционально-рани-

мые, чаще даже болезненные (если изучить внимательно биографии каждого из них, то имеют место психосоматические заболевания, такие как депрессивные состояния, неврозы, шизофрения). Но были и те, кто хорошо владели собой (Микеланджело, Пабло Пикассо, Бернард Шоу, А. Солженицын). Они даже в неблагоприятно складывающихся условиях могли творчески выразить себя, были способны структурировать не только культурный и эстетический материал, но и опыт собственной жизни, что, конечно, свидетельствует о высоком уровне саморегуляции. Поэтому можно говорить о том, что личностный потенциал выступает «как устойчивая совокупность личностных свойств, накопленных человеком в течение жизни» [3, с. 12].

При изучении компонентов творческого потенциала возникает несколько подходов к его структуре. В одних исследованиях части творческого потенциала предстают в виде четырех взаимосвязанных частей или блоков (И.В. Курышева), в других это структурная иерархия (Е.П. Ильин, Б.М. Теплов) с четким подчинением каждого последующего сегмента. Структуру потенциала целесообразнее было бы рассмотреть с социологической точки зрения (А. Сен, М. Уль-Хак). Рассмотрим каждую теорию подробнее для выявления общих черт и различий и выведения унифицированной структуры творческого потенциала, которая может быть использована в нашей экспериментальной работе.

Первая теория – это структура творческого потенциала, согласно Е.П. Ильину. Она предстает в следующей взаимосвязанной иерархии (начиная с верхушки пирамиды): творческий потенциал → творческие способности (включают в себя интеллект, дивергентное мышление и воображение) и свойства личности (это мотивы, уровень компетентности, волевые качества, эмоциональность).

Здесь стоит отметить одну важную деталь: часто о творческом потенциале судят по творческим способностям и уровню одаренности. Иногда эти понятия и вовсе используются как синонимы.

мы. Но, несмотря на это, в исследованиях С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, М. Мантуржевской они рассматриваются как качественно разные понятия [1].

Исходя из схемы, предложенной Е.П. Ильиным, получается, что творческие способности напрямую зависят от уровня развития интеллекта, качества дивергентного мышления и воображения [1, с. 126]. Однако стоит отметить, что в некоторых научных источниках под интеллектом понимается такое качество психики, которое состоит из способности приспосабливаться к новым условиям, невозможное без объединения познавательных способностей, таких как восприятие, мышление, внимание, память, воображение, воля и рефлексия. Тогда иерархия таблицы должна выглядеть иным образом: творческий потенциал → творческие способности → интеллект (включает в себя воображение, дивергентное мышление, мотивы и уровень компетентности, волевые качества и эмоциональность).

Получается, что творческий потенциал находится в прямой зависимости от

творческих способностей, а способности, в свою очередь, от уровня развития интеллекта. Кроме того, при условии, что мы говорим именно о творческом потенциале и творческих способностях, интеллект личности должен отвечать S-фактору, согласно теории английского психолога Чарльза Спирмена о природе интеллекта [2, с. 34]. S-фактор означает наличие конкретных (например, творческих) способностей у личности, выражающихся в особенностях ее мышления, восприятия, воображения и других психических функций, которые она задействует при выполнении конкретных задач.

Другие исследователи, такие как И.В. Курышева, структурные компоненты творческого потенциала делят на четыре крупных блока: интеллектуальный, мотивационный, эмоциональный и волевой [2, с. 245]. По сути эта теория очень похожа на теорию способностей Е.П. Ильина, так как блоки, несмотря на деление, являются также взаимосвязанными компонентами (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты творческого потенциала (по И.В. Курышевой)

<p>Мотивационный</p> <p>должен быть связан с содержанием самой деятельности, т.е. доминирующей является внутренняя мотивация, а не внешняя</p>	<p>Эмоциональный</p> <p>эмоциональное восприятие действия, испытание положительных эмоций, благоприятный эмоциональный фон</p>
<p>Интеллектуальный</p> <p>компонент в большей степени связан с уровнем мыслительных операций, направленных на создание нового продукта</p>	<p>Волевой</p> <p>проявление личностью способности к самоорганизации, самоконтролю, рефлексии</p>

В отличие от теории Е.П. Ильина, у И.В. Курышевой структурные блоки творческого потенциала находятся как бы внутри одного поля, пересекаясь между собой; отсутствует довлеющая иерархия. Для осуществления творческого поиска личность задействует свои интеллектуальные способности, помноженные на внутреннюю мотивацию, имеющую положительный эмоциональный окрас. При этом для поддержания темпа и качества личность про-

являет навыки самоконтроля. Именно так будет выглядеть процесс развития творческого потенциала, если следовать структуре И.В. Курышевой.

Последняя теория, которую хотелось бы рассмотреть, связана с такой наукой, как социология. Поскольку личность человека является неотъемлемой частью социума, стоит рассмотреть и эту точку зрения. Как наиболее близкую к нашему исследованию, мы изучили теорию о потенциале ученых-исследователей

А. Сена и М. Уль-Хака. В своем исследовании они говорят не о творческом потенциале, а о человеческом. Приведем их основные постулаты. Человеческий потенциал, согласно А. Сену, следует рассмотреть с точки зрения теории возможностей [8, с. 415]. Теория возможностей заключается в расширении их круга для человека (здесь речь идет не о материальном или экономическом благополучии), т.е. предоставление для личности путей в реализации своего потенциала, возможности выбора того круга деятельности, который она сочтет предпочтительным. Стоит отметить, что в теории возможностей большую роль начинает играть как раз важный структурный компонент как внутренняя мотивация не выполнять действий, навязанных извне. А. Сен отмечает, что стремление к самореализации определяет многообразие человеческой жизни, и уровень благосостояния не всегда здесь играет решающую роль.

Теорию А. Сена и М. Уль-Хака было решено рассмотреть по причине ее прямой связи с таким утверждением, как «государство должно обеспечить не столько равенство потребления, сколько *равенство возможностей*» [8, с. 416]. Так как наше исследование по развитию творческого потенциала производится на базе общеобразовательного учреждения, мы должны предоставить равенство возможностей в развитии своего творческого потенциала каждому испытуемому, а после успешной апробации программы – и каждому учащемуся любого учебного заведения среднего общего образования. Эта теория, скорее, является дополнением к психологическим основам структуры творческого потенциала, так как будет выступать как морально-этическая норма, которой, однако, стоит следовать в ходе реализации экспериментальной работы.

Если следовать заданной логике и рассматривать вопрос о личностном потенциале через понимание способностей человека, то следует рассмотреть работы С.Л. Рубинштейна. В его трудах потенциал личности рассматрива-

ется как природные, телесные свойства человека, составляющие предпосылку развития его внутреннего мира, формирования специфических способностей [10].

Эмпирическое исследование формирования готовности к реализации личностного потенциала младших школьников в учебной деятельности проводилось на базе двух школ г. Пензы. Исследование проводилось в 4-х классах, возраст детей – 10–11 лет. Всего в эксперименте приняли участие 46 человек.

Цель констатирующего этапа эксперимента – изучить уровень готовности младших школьников к реализации своего творческого потенциала.

Задачи диагностической работы:

- 1) сформировать контрольно-измерительный материал для проведения диагностики творческого потенциала младших школьников;
- 2) провести диагностическую работу по формированию творческого потенциала младших школьников;
- 3) обработать полученные результаты;
- 4) сформулировать выводы.

Для диагностической работы были подобраны такие методики, как Тест Э.П. Торренса (в адаптации Е.Е. Туник), Тест Р. Кеттелла, детский вариант (адаптированный Э.М. Александровской, 12 ФЛО-120), методика определения самооценки детей «Лесенка» В.Г. Щура и диагностика «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А.Д. Андреевой).

Обработка результатов **Теста креативности Э.П. Торренса** проводилась по пяти критериям. Результаты по каждому из них представлены в отдельных таблицах.

Оценка результатов по критерию «беглость» представлена в табл. 2. При обработке результатов учитывались только адекватные ответы, согласно инструкции к тесту.

Критерий «оригинальность» подсчитывался по всем трем субтестам в соответствии с правилами; оценивался рисунок, а не название (табл. 3).



Таблица 2

Показатели критерия «беглость» по Тесту креативности Э.П. Торренса

Показатель	Уровни развития											
	Очень высокий		Выше нормы		Несколько выше нормы		Норма		Несколько ниже нормы		Ниже нормы	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Кол-во учащихся	–	–	–	–	–	–	11	55	6	30	3	15

Таблица 3

Показатели критерия «оригинальность» по Тесту креативности Э.П. Торренса

Показатель	Уровни развития											
	Очень высокий		Выше нормы		Несколько выше нормы		Норма		Несколько ниже нормы		Ниже нормы	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Кол-во учащихся	–	–	–	–	1	5	9	45	7	35	4	20

Разработанность оценивается во всех трех субтестах. Данные исследования по Тесту креативности Э.П. Торренса (кри-

терий «разработанность») представлены в табл. 4.

Таблица 4

Показатели критерия «разработанность» по Тесту креативности Э.П. Торренса

Показатель	Уровни развития											
	Очень высокий		Выше нормы		Несколько выше нормы		Норма		Несколько ниже нормы		Ниже нормы	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Кол-во учащихся	–	–	–	–	–	–	6	30	9	45	5	25

Критерий «абстрактность названия» подсчитывается в субтестах один и два.

Результаты исследования по критерию представлены в табл. 5.

Таблица 5

Показатели критерия «абстрактность названия» по Тесту креативности Э.П. Торренса

Показатель	Уровни развития											
	Очень высокий		Выше нормы		Несколько выше нормы		Норма		Несколько ниже нормы		Ниже нормы	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Кол-во учащихся	–	–	–	–	–	–	5	25	7	35	8	40

«Соппротивление замыканию» под-
считывается только в субтесте два. Ре-
зультаты исследования по критерию «со-

противление замыканию» представлены
в табл. 6.

Таблица 6

**Показатели критерия «сопротивление замыканию»
по Тесту креативности Э.П. Торренса**

Показатель	Уровни развития											
	Очень высокий		Выше нормы		Несколько выше нормы		Норма		Несколько ниже нормы		Ниже нормы	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Кол-во уча- щихся	–	–	–	–	–	–	7	35	9	45	7	35

По результатам теста Э.П. Торренса
мы можем сделать следующие выводы:

– самые высокие показатели испы-
туемые достигли при прохождении суб-
тестов по критерию «беглость» (уровня
«норма» достигли больше половины обу-
чающихся); критерий «оригинальность»
достиг уровня «несколько выше нормы»;
– наибольшие затруднения вызвали
критерии «абстрактность названия» и
«сопротивление замыканию» (уровень
«ниже нормы» 40%).

Таким образом, испытуемые проде-
монстрировали, с одной стороны, склон-
ность к продуктивности и уникальности,

с другой – неспособность выделять глав-
ное и быть открытым новому. Это может
говорить об определенном уровне догма-
тизации, нежелании или страхе пробовать
новые пути и подходы в решении задач.
Однако следует отметить, что в данном
тесте основным критерием считается
«оригинальность», а он дал самые высо-
кие показатели на фоне остальных. Следо-
вательно, испытуемые готовы проявлять
себя, быть оригинальными, но им мешают
определенные психологические барьеры.

Общие данные по каждому критерию
по Тесту креативности Э.П. Торренса
представлены в табл. 7.

Таблица 7

Показатели креативности по Тесту креативности Э.П. Торренса

Критерии	Уровни развития											
	Очень высокий		Выше нормы		Несколько выше нормы		Норма		Несколько ниже нормы		Ниже нормы	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Беглость	–	–	–	–	–	–	11	55	6	30	3	15
Оригинальность	–	–	–	–	1	5	9	45	7	35	4	20
Разработанность	–	–	–	–	–	–	6	30	9	45	5	25
Абстрактность названия	–	–	–	–	–	–	5	25	7	35	8	40
Соппротивление замыканию	–	–	–	–	–	–	6	30	6	30	8	40



Следующая методика, используемая нами в исследовании, – **методика Р. Кеттела**. Согласно результатам Теста Р. Кеттела, у 4 «А» класса наблюдается низкий уровень сдержанности, осторожности и самоконтроля; средний уровень замкнутости, вербального интеллекта, уверенности в себе, подчиненности, несобранности, наблюдается социальная робость, чувствительность в сочетании с тревожностью и напряженностью. У 4 «Б» класса наблюдается более благополучный фон, не опускающийся ниже отметки «3»; показатели держатся на среднем уровне, который соответствует диапазону 4–7. Высоких показателей на диапазоне 8–10 не наблюдается.

Методика «Лесенка» В.Г. Щура показала следующие результаты: в 4 «А» классе соотношение получилось следующее: 56% – адекватная самооценка; 23% – завышенная; 21% – заниженная. В 4 «Б» классе учеников с адекватной самооценкой 67%, завышенной – 23%, заниженной – 10%.

Диагностика «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А.Д. Андреева) выявила, что если провести сравнительный анализ психологических профилей классов, мы можем увидеть, что профиль 4 «А» класса не поднимается выше отметки IV уровня, а профиль 4 «Б» класса – выше III уровня. Таким образом, мотивация учения и эмоционального отношения к учению в обоих классах находится на отметке «средний» – «ниже среднего».

Резюмирую выше изложенное и приведенные данные методик, мы можем утверждать, что в классах необходимо проведение психолого-педагогической работы, направленной на развитие творческого потенциала учащихся, создание положительного отношения к учению, осознанности и мотивированности данного процесса. Для этого потребуется разработка опытно-экспериментальной модели по развитию творческого потенциала младших школьников в процессе изобразительной деятельности, где изобразительная деятельность может выступить в качестве не только эмоциональной разгрузки, но и способом познания себя и собственных мотивов.

Таким образом, на основе изученных ранее теорий мы делаем вывод, что творческий потенциал – это совокупность психических качеств личности, выражающихся в определенной деятельности, сопряженная с высоким уровнем самоорганизации и осознанным стремлением к самореализации. В последующей экспериментальной работе нами было решено «разбить» это понятие на составные части, дабы подобрать круг возможных тестов и методик, в рамках которых реально просмотреть уровень развития психических качеств личности, проявление личностью готовности к реализации творческого потенциала и осуществление ею творческой самоорганизации.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ильин Е.П.* Психология творчества, креативности, одаренности: монография. – СПб: Питер, 2016. – 434 с.
2. *Курышева И.В.* Психолого-педагогические основы развития творческой личности // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – № 4 (29). – С. 243–246.
3. *Краева О.В.* Диалектика потенциала человека: монография. – Н. Новгород, 1999. – 192 с. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2001-01-001-kraeva-o-l-dialektika-potentsiala-cheloveka-m-n-novgorod-nizhegorod-gos-s-h-akademiya-1999-192-s> (дата обращения: 12.03.2022).
4. *Аверина А.Ж., Александрова Л.А., Васильев И.А., Гордеева Т.О., Гусев А.И. и др.* Личностный потенциал: структура и диагностика: монография / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2017. – 607 с.
5. *Мартинович Н.В.* Развитие творческого потенциала личности в системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. соц. наук. – Курск, 2005. – 24 с.
6. *Миролюбова Т.В., Чучулина Е.В.* Региональная модель человеческого потенциала // Вестник Пермского университета. – 2011. – № 3-10. – С. 65–73. – URL: http://econom.psu.ru/upload/iblock/067/mirolubova-t.v._chuchulina-e.v.-regionalnaya-model-chelovecheskogo-potentsiala.pdf (дата обращения: 12.03.2022).
7. *Савинова Т.В., Таланина О.В.* Развитие творческих способностей младших

школьников в процессе изобразительной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58-3. – С. 349–352. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-tvorcheskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov-v-protseste-izobrazitelnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 12.03.2022).

8. Сен А. Развитие как свобода: монография. – М.: Новое издательство, 2017. – 432 с.

9. Соколова И.Ю., Борисова Е.Е. Личностный потенциал человека и его развитие в образовательном процессе жизнедеятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 6-2. – С. 421–426. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36048> (дата обращения: 12.03.2022).

10. Торохтий В.С. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / под общ. ред. В.С. Торохтия. – М.: Юрайт, 2019. – 451 с. // Образовательная платформа Юрайт. – URL: <https://urait.ru/bcode/432829> (дата обращения: 12.03.2022).

11. Туник Е.Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. – СПб: Питер, 2013. – 320 с. – URL: <https://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensa-diagnostika-tvorcheskogo-myshleniya> (дата обращения: 12.03.2022).

12. Ашмарин И.И., Келле В.Ж., Резник Ю.М. и др. Человеческий потенциал как критический ресурс России: монография / под ред. Б.Г. Юдина. – М.: ИФРАН, 2017. – 176 с.

13. Таланина О.В. Эмоционально-волевые компоненты в развитии творческого потенциала младших школьников на уроках изобразительного искусства // Культура: проблемы теории, истории, практики. – 2019. – № 2. – С. 143–148. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42389691&pf=1> (дата обращения: 12.03.2022).

REFERENCES

1. Ilyin E.P. Psychology of creativity, creativity, giftedness: monograph. – St. Petersburg: Peter, 2016. – 434 p.

2. Kuryshva I.V. Psychological and pedagogi-

cal foundations of the development of a creative personality // The world of science, culture, education. – 2011. – № 4 (29). – P. 243–246.

3. Kraeva O.V. Dialectics of human potential: monograph. – N. Novgorod, 1999. – 192 p. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2001-01-001-kraeva-o-l-dialektika-potentsiala-cheloveka-m-n-novgorod-nizhegorod-gos-s-h-akademiya-1999-192-s> (date of reference: 12.03.2022).

4. Averina A.Zh., Alexandrova L.A., Vasiliev I.A., Gordeeva T.O., Gusev A.I., etc. Personal potential: structure and diagnostics: monograph / ed. by D.A. Leontiev. – M.: Sense, 2017. – 607 p.

5. Martinovich N.V. Development of the creative potential of the individual in the system of higher education: abstract. of dis. ... cand. of social sciences. – Kursk, 2005. – 24 p.

6. Mirolyubova T.V., Chuchulina E.V. Regional model of human potential // Bulletin of Perm University. – 2011. – № 3-10. – P. 65–73. – URL: <http://econom.psu.ru/upload/iblock/067/mirolyubova-t.v.-chuchulina-e.v-regionalnaya-model-chelovecheskogo-potentsiala.pdf> (date of reference: 12.03.2022).

7. Savinova T.V., Galanina O.V. Development of creative abilities of younger schoolchildren in the process of visual activity // Problems of modern pedagogical education. – 2018. – № 58-3. – P. 349–352. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiie-tvorcheskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov-v-protseste-izobrazitelnoy-deyatelnosti> (date of reference: 12.03.2022).

8. Sen A. Development as freedom: monograph. – M.: New Publishing House, 2017. – 432 p.

9. Sokolova I.Yu., Borisova E.E. The personal potential of a person and his development in the educational process of life // Modern high-tech technologies. – 2016. – № 6-2. – P. 421–426. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36048> (date of reference: 12.03.2022).

10. Torokhtiy V.S. et al. Social pedagogy: textbook and workshop for academic bachelor's degree / under the general editorship of V.S. Torokhtia. – M.: Yurayt, 2019. – 451 p. // Educational platform of Yurayt. – URL: <https://urait.ru/bcode/432829> (date of reference: 12.03.2022).

11. Tunik E.E. The best tests for creativity. Diagnostics of creative thinking. – St. Petersburg: Peter, 2013. – 320 p. – URL: <https://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensa-diagnostika-tvorcheskogo-myshleniya> (date of reference: 12.03.2022).

12. Ashmarin I.I., Kelle V.Zh., Reznik Yu.M. et al. Human potential as a critical resource of Russia: monograph / ed. by B.G. Yudin. – M.: IFRAN, 2017. – 176 p.

13. Talanina O.V. Emotional and volitional components in the development of the creative potential of younger schoolchildren at the lessons of fine art // Culture: problems of theory, history, practice. – 2019. – № 2. – P. 143–148. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42389691&pf=1> (date of reference: 12.03.2022).

ЭМПАТИЯ КАК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СОТРУДНИЧЕСТВУ СО СВЕРСТНИКАМИ

Научная статья

06.05.2022

УДК 373

Doi

П.А. Гагаев

доктор педагогических наук, профессор
Пензенского государственного университета
E-mail: gagaevp@mail.ru; тел.: 8 (963) 107-36-59

Е.Т. Поletaева

аспирант Пензенского государственного университета
E-mail: eugenie.po@yandex.ru; тел.: 8 (927) 382-75-57

В статье анализируется проблема развития эмпатии как компонента готовности младших школьников к сотрудничеству со сверстниками. Проводится обзор исследований по проблеме направленности и роли этого качества личности в учебном процессе. Представлены результаты диагностики начального уровня и особенностей эмпатии к сверстникам у учащихся 1-х классов. По результатам диагностики делается вывод, что умение сопереживать сверстникам оказывает влияние не только на отношения в коллективе класса, но и на процесс обучения в отношении каждого учащегося, из чего следует необходимость методических разработок в данной области.

Ключевые слова: начальная школа, сотрудничество, коллектив сверстников, учебный процесс, коммуникативные компетенции, эмпатия.

EMPATHY AS A COMPONENT OF THE READINESS OF YOUNGER STUDENTS TO COOPERATE WITH THEIR PEERS

P.A. Gagaev

doctor of pedagogical sciences, professor
of Penza State University
E-mail: gagaevp@mail.ru; ph.: 8 (963) 107-36-59

E.T. Poletaeva

postgraduate student of Penza State University
E-mail: eugenie.po@yandex.ru; ph.: 8 (927) 382-75-57

The article analyzes the problem of the development of empathy as a component of the readiness of younger students to cooperate with their peers. A review of studies on the problem of orientation and the role of this quality of personality in the educational process is carried out. The results of diagnostics of the initial level and features of empathy for peers in first grade students are presented. Based on the results of the diagnostics, it is concluded that the ability to empathize with peers affects not only relations in the class team, but also the learning process in relation to each student, which implies the need for methodological developments in this area.

Key words: elementary school, cooperation, peer group, learning process, communicative competences, empathy.

Говоря о современных требованиях, предъявляемых к результатам обучения, нельзя не отметить, что все больше внимания уделяется процессу воспитания.

Некогда стоящее на втором месте после учебных компетенций и знаниевого компонента, сейчас оно приобретает более конкретный и строгий характер, а его результаты – конкретные характеристики, регламентируемые на законодательном уровне Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

В перечне личностных результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования стоит обратить особое внимание на такие пункты, как:

- развитие этических чувств, доброжелательности и эмоционально-нравственной отзывчивости, понимания и сопереживания чувствам других людей [1];

- развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций [1].

Достижение данных целей результативно взаимообусловлено, поскольку без умения сопереживать и понимать, а также добровольно и искренне предлагать и принимать помощь включиться в процесс сотрудничества младшему школьнику будет тяжело, если не невозможно. Анализ различных точек зрения на сотрудничество как явление это подтверждает.

Так, И.Р. Сушков видит сотрудничество одним из уровней организации группового взаимодействия, характеризующийся возможностью регулирования доли взаимного вклада в это взаимодействие и взаимопомощью [2].

С.А. Сущенко полагает, что сотрудничество является как стратегией поведения, подразумевающей координацию сил участников, так и условием реализации данной стратегии [2].

В.Е. Кемеров видит в сотрудничестве не только процесс взаимного влияния его участников друг на друга, но и свойство познания мира [2]. Из данного определения следует, что обозначенные личностные качества являются основой формирования такого свойства личности, как готовность к сотрудничеству.

Рассматривая готовность к сотрудничеству как умение устанавливать и сохранять дружеские отношения, достигать обоюдовыгодного результата во взаимодействии с другими людьми, можно выделить в его структуре три основных компонента: мотивационно-когнитивный (наличие мотивированного интереса к взаимодействию со сверстниками); поведенческий (уровень практического владения коммуникативными и социальными навыками в процессе сотрудничества) и эмпатийный (способность к сопереживанию и отзывчивость по отношению к одноклассникам).

Эмпатические чувства и умение сопереживать являются отражением области нравственного развития ребенка. Они функционируют в сфере его взаимоотношений с окружающими людьми, т.е. как зависят от их характера, так и активно влияют на него. Эмпатия играет особую роль в процессе вхождения младшего школьника в коллектив класса.

Кроме того, в ходе экспериментальной работы Г.А. Цукерман было доказано, что учащиеся начальной школы, включающиеся в кооперацию, т.е. имеющие способность, а, соответственно, и готовность к сотрудничеству, с большей уверенностью и достоверностью могут сами оценить свой уровень знаний и свои возможности. У них гораздо успешнее формируются навыки рефлексивных действий и действий контроля [3].

Вышеизложенное, таким образом, доказывает значимость формирования доброжелательности, эмоционально-нравственной отзывчивости и эмпатии для достижения не только воспитательных, но и ряда учебных целей.

В ходе эмпирического исследования, организованного с целью выявления уровня готовности к сотрудничеству младших школьников на базе МБОУ «Гимназия № 42» г. Пензы, были отдельно проанализированы особенности их эмпатического взаимодействия. В диагностике использовались опросники Т. Лири и Н.Л. Васильевой «Проявление эмпатии к сверстнику» и «Шкала принятия других» В. Фейя.

Анализ результатов, полученных по опросникам Т. Лири и Н.Л. Васильевой,

показывает средний уровень эмпатии у 50,6% учащихся. Он характеризуется способностью выразить сорадость в ситуации успеха одноклассника, поддержать сверстника в ситуации затруднения (главным образом, бытовой: одолжить карандаш, помочь застегнуть портфель, перенести вещи и т.п.), обратить внимание учителя на чью-то проблему. Показатель снижает отрицательная направленность в ситуациях проявления сочувствия к однокласснику, нарушившему какую-либо норму поведения, ущемления своих личных интересов. Объяснить это можно тем, что в школе в условиях отношений, диктуемых учебной деятельностью, ребенок невольно оказывается в ситуации необходимости сравнивать себя с другими – их успехами в учебной деятельности, прилежанием и поведением. Неуспешность может быть встречена злорадством в той же степени, как и на чей-то успех ребенок может отреагировать с завистью или даже с агрессией, что подтверждается показателем низкого уровня эмпатии в одном из классов (40%). Наиболее распространенной реакцией на успех товарища является равнодушие. Таким образом, высокий уровень эмпатии можно отметить только у 11,2% первоклассников.

Сведения, полученные в ходе анализа «Шкалы принятия других» В. Фейя, тем не менее, показывают, что 64,5% первоклассников демонстрируют средний уровень принятия других, причем 10% из них – дети, демонстрирующие низкий уровень эмпатии и нежелание включаться в коллектив. Подобный результат может свидетельствовать о том, что, несмотря на выражение негативного отношения к окружающим, у младших школьников есть стремление к положительному взаимодействию со сверстниками, хоть это и диктуется желанием получать положительный отклик от других, не давая этого отклика в ответ. Происходит подобное, главным образом, из-за того, что формирование нравственного воспитания начинается со знакомства ребенка с запретными действиями в отношении окружающих его людей. Усваивая систему запретов, ребенок, таким образом, хорошо ориентируется, в первую

очередь, в том, как поступать не надо. А положительные паттерны поведения, таким образом, формируются опытным путем на собственных ошибках.

Можно сделать вывод, что большое значение в формировании эмпатии как качества личности имеет стремление к положительным взаимоотношениям в сочетании с активностью в коммуникативном взаимодействии со сверстниками. Однако процесс формирования опыта эмпатии опирается, как правило, на знакомство ребенка с запретами. Из последнего следует факт необходимости разработки воспитательных приемов и рекомендаций для педагогов, которые позволили бы направлять процесс взаимодействия в коллективе класса с опорой, в первую очередь, на возможности каждого его члена и формирование у младших школьников осознания того, что необходимость проявления внимания к сверстникам не является ограничителем в достижении личных целей, а, наоборот, расширяет поле саморазвития и самосовершенствования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Сайт ФГОС. – URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 27.02.2022).

2. *Маликова И.В.* Психолого-педагогические условия развития способности первоклассника к учебному сотрудничеству: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Оренбургский государственный педагогический ун-т. – Самара, 2015. – 24 с.

3. *Цукерман Г.А.* Виды общения в обучении. – Томск: ПЕЛЕНГ, 1993. – 270 с.

REFERENCES

1. Federal State Educational Standard of Primary General Education – FSES Website. – URL: <https://fgos.ru> (date of reference: 27.02.2022).

2. *Malikova I.V.* Psychological and pedagogical conditions for the development of the first-grader's ability for educational cooperation: author. of dis. ... cand. of psychological sciences: 19.00.07 / Orenburg State Pedagogical University. – Samara, 2015. – 24 p.

3. *Zuckerman G.A.* Types of communication in education. – Tomsk: BEARING, 1993. – 270 p.



РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ: КАЗАНЬ

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЧАСТНОГО
ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ
ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГО-
ГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСЛЕКСИИ И ДИСГРАФИИ
В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК
СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КСЕНОФОБИИ И НЕТЕРПИМОСТИ В МОЛО-
ДЕЖНОЙ СРЕДЕ

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИО-
НАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ГЛО-
БАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ГОСУДАРСТВЕННОГО МАСШТАБА

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА
ИНКЛЮЗИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБО-
ТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАС-
ТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕФТЯНОГО ТЕХНИКУМА

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

OPENING SPEECH

В этом номере журнала мы снова представляем научно-педагогический опыт Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, ректором которого является кандидат экономических наук, председатель Общественного совета при Министерстве образования и науки Республики Татарстан, председатель Комиссии Общественной палаты Республики Татарстан по образованию и науке, Заслуженный экономист Республики Татарстан А.В. Тимирязова. В университете с 2017 г. успешно развивается научно-исследовательский Институт педагогических инноваций и инклюзивного образования. В данном номере представлены публикации преподавателей вуза и педагогов Республики Татарстан, которые исследуют перспективные педагогические инновации.

Научным руководителем и основателем научной школы «Системные основания педагогических инноваций и инклюзивного образования» является доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный деятель науки Республики Татарстан, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, академик-секретарь МАНПО Д.З. Ахметова. Многие авторы публикаций, среди которых И.Г. Морозова, Н.А. Паранина, А.Е. Игнатьев, С.Ю. Гордеева, Р.Р. Набиев, Л.Р. Фазлеева, выполняют диссертационные исследования под ее руководством на соискание ученой степени кандидата или доктора педагогических наук.

Примечательно, что среди авторов публикаций и известные ученые – партнеры Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова (доктор педагогических наук, профессор ГАОУ ДПО ИРО РТ Г.Х. Ахбарова; доктор педагогических наук, профессор ГАОУ ДПО ИРО РТ Т.О. Скиргайло) и руководители образовательных организаций Республики Татарстан (директор Лениногорского нефтяного техникума С.Ю. Врублевский). Публикации представленных авторов отличаются научной новизной и практикоориентированностью, что позволяет использовать этот опыт в образовательных организациях и других регионах.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ЧАСТНОГО ИННОВАЦИОННОГО УНИВЕРСИТЕТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА

Научная статья

04.05.2022

УДК 378

Doi

А.В. Тимирязова

кандидат экономических наук, ректор

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова

(Казань, Россия),

председатель Общественного совета при Министерстве образования и науки

Республики Татарстан,

председатель Комиссии Общественной палаты Республики Татарстан по образованию и науке,

Заслуженный экономист Республики Татарстан

E-mail: timirasova@ieml.ru; тел.: +7 (843) 231-92-90

В статье дается определение педагогической системы частного инновационного университета и раскрывается специфика управления таким вузом в условиях цифровой трансформации. Деятельность руководителя такой образовательной организации подчиняется принципам гибкости, консолидации, перманентной рефлексии и корпоративности управления. Представлена специфика управления вузом в условиях культурно разнообразной среды.

Ключевые слова: педагогическая система, принципы управления, цифровая трансформация, гибкость, консолидация, рефлексия, корпоративность, культурно разнообразная среда.

PEDAGOGICAL MANAGEMENT SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF A PRIVATE INNOVATIVE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY

A.V. Timiryasova

*candidate of economic sciences, rector
of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov,
Chairman of the Public Council under the Ministry of Education and Science,
Chairman of the Commission of the Public Chamber of the Republic of Tatarstan
on Education and Science,
Honored Economist of the Republic of Tatarstan
E-mail: timirasova@ieml.ru; ph.: +7 (843) 231-92-90*

The article defines the term – pedagogical system of a private innovative university – and reveals the specifics of managing such a university in the context of digital transformation. The activity of the head of such educational organization is realized due to the principles of flexibility, consolidation, permanent reflection and corporatism of management. The specifics of educational institution management in a culturally diverse environment is presented.

Key words: pedagogical system, management principles, digital transformation, flexibility, consolidation, reflection, corporativity, culturally diverse environment.

Система современного образования подвергается постоянному обновлению и модернизации. Не так давно силы профессорско-преподавательского состава были сосредоточены на освоении и выполнении требований Болонского соглашения после его подписания в сентябре 2003 г., а сегодня в свете последних политических событий звучат голоса об отказе от этой системы. В таких условиях по-

литической и экономической нестабильности руководитель образовательной организации должен выбирать стратегию и тактику управления, обеспечивающего непрерывное устойчивое развитие системы образования.

Педагогическая система частного инновационного вуза в своей сущности имеет ту же структуру, что и любая другая образовательная система (табл. 1).

Таблица 1

Педагогическая система инновационной частной образовательной организации (вуза)

Педагогическая система					
Структурные компоненты					
Цели обучения и воспитания	Содержание обучения и воспитания	Процесс обучения и воспитания	Субъекты обучения и воспитания	Службы сопровождения	Цифровой контент управления
					Работодатели, интегрированные в образовательно-воспитательную деятельность вуза

В исследованиях многих авторов (Н.В. Кузьминой [2], В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко [4], В. Оконь [3] и др.) дается интерпретация педагогической системы как совокупности взаимосвязанных элементов: цели обучения и воспитания, содержание обучения и воспитания, дидактические и воспитательные процессы, информационно-образовательная среда, субъекты обучения и воспитания.

Н.В. Кузьмина рассматривает педагогическую систему «как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [2, с. 11].

Управление образовательной организацией в условиях цифровой трансформации имеет свою специфику, которую можно назвать «стабилизацией в условиях нестабильности».

Охарактеризуем элементы (компоненты) педагогической системы вуза.

Цели и задачи обучения и воспитания в высшей школе подчинены выполнению государственного заказа на подготовку востребованных кадров для экономики и социальной жизни. Главная задача вуза – реализовать качественное содержание образования, заданного государственными стандартами. Таким образом, «под содержанием образования в высшей школе понимается специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере» [1, с. 71].

И.Я. Лернер обозначил структуру содержания образования как сплав знаний, способов деятельности, опыт творчества, эмоционально-ценностные отношения к изучаемым объектам и реальной действительности, в том числе к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, профессиональной деятельности [6].

В.А. Сластенин отмечает, что «педагогический процесс – специально организованное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на ре-

шение развивающих и образовательных задач» [5, с. 138].

Субъектами обучения и воспитания являются преподаватель и обучающийся (студент). В инновационном вузе отношения между субъектами взаимодействия построены на гуманной основе, взаимоуважении. В университете существует негласный закон: любое мнение студента (если, конечно, мнение не экстремистского толка) заслуживает признания и уважения. Такие же отношения присутствуют между преподавателями и управленческой командой, а мнение педагогов учитывается при принятии управленческих решений.

В исследованиях педагогической системы образовательной организации службы сопровождения не упоминаются как субъекты образования. Думаем, что это не правильно. В настоящее время в вузах страны уделяется особое внимание цифровой трансформации всех процессов. Для реализации этой перспективной задачи вузы создали департаменты информационных технологий. Сотрудники этой службы контактируют как со студентами, так и с преподавателями и другими службами, среди которых – департамент внешнего продвижения, департамент международных проектов, центры, выполняющие специфические функции, издательства и др.

Принцип гуманизма и демократичного взаимодействия распространяется на всех сотрудников, поэтому сотрудники службы сопровождения чувствуют свою причастность к развитию вуза на правах общей деятельности.

Особая роль в развитии современного вуза принадлежит цифровому контенту управления. В настоящее время многие руководители рутинные управленческие функции реализуют с использованием цифровых платформ (сбор информации, анализ и классификация этой информации, использование онлайн-формата проведения совещаний, перевод делопроизводства на электронный формат). Такая работа в Казанском инновационном университете проводится в рамках стратегии развития проекта «Цифровой университет–2025».

На рис. 1 представлена упрощенная педагогическая система управления инновационным вузом.

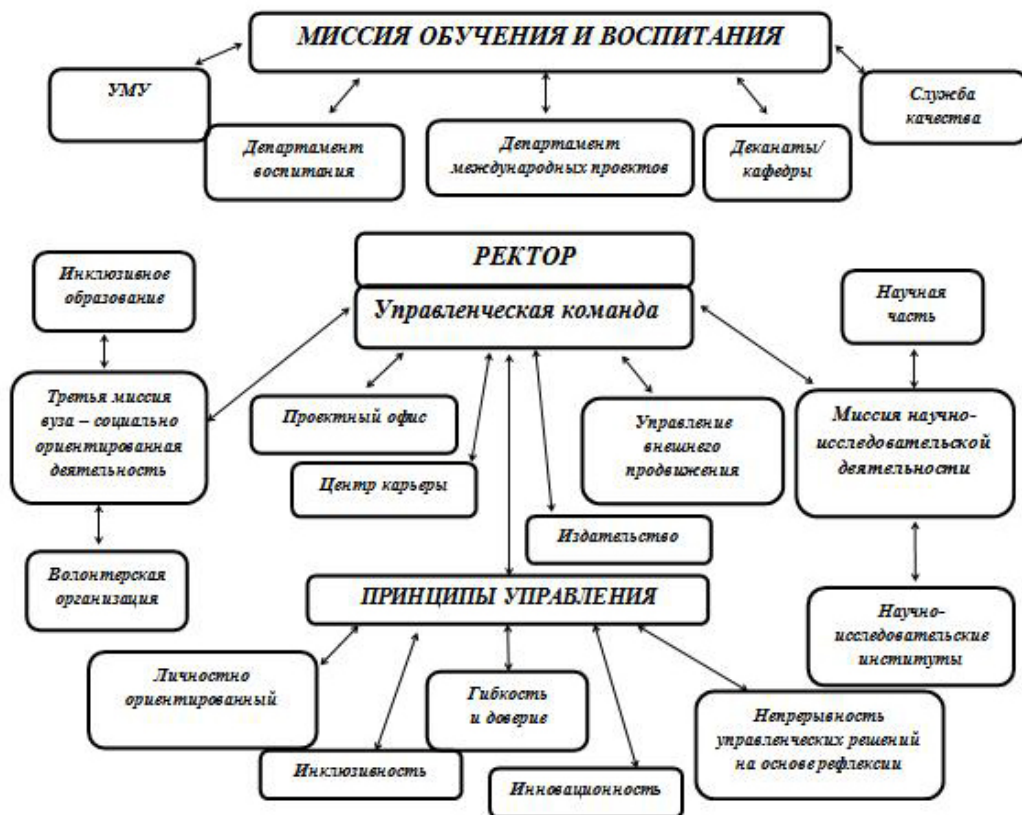


Рис. 1. Упрощенная педагогическая система управления инновационным вузом

В реформе современного профессионального образования особая роль отводится участию работодателей в подготовке специалистов. Многие работодатели, с которыми сотрудничают образовательные организации на договорной основе, становятся участниками образовательного процесса.

Педагогическая система управления частным инновационным вузом построена на основе перманентного внедрения инноваций. Инновации, с одной стороны, являются востребованными изменениями, позволяющими вузу «быть на плаву», притягивать большое количество абитуриентов и работодателей, заинтересованных в получении специалистов сегодняшнего и завтрашнего дня, а, с другой стороны, инновации в частной образовательной организации высшего образования могут

реализоваться в быстром темпе, без бюрократических проволочек.

Управление развитием частного инновационного университета осуществляется не только в условиях цифровой трансформации общества, но и в условиях культурного разнообразия. С одной стороны, студенты Казанского инновационного университета живут и обучаются в Республике Татарстан, которая является многонациональной и многоконфессиональной по своему составу. Следовательно, студентам необходимо знать культурные нормы, свойственные социокультурной среде Республики, адаптироваться к определенной языковой ситуации. С другой стороны, среда самого вуза может быть полноправно названа культурно разнообразной, так как в нем обучаются студенты из разных государств Средней

Азии (Узбекистана, Кыргызстана, Таджикистана, Туркменистана, Казахстана), Латинской Америки (Венесуэлы, Колумбии, Перу, Мексики, Бразилии), Африки (Ганы, Туниса, Нигерии) и других стран.

В данной ситуации управление инновационным вузом должно быть направлено на объединение усилий всех подразделений (деканатов, кафедр, департамента воспитания, департамента международных проектов, научной части, научно-исследовательских институтов) для создания условий активного участия в учебной, творческой и научно-исследовательской деятельности студентов разных национальностей, их приобщения к богатству национальной культуры и культуры своего народа, формирования у них чувства гражданской идентичности.

Ниже представлены результаты опроса, проведенного в Казанском инновационном университете, направленного на выявление степени вовлеченности в научную, творческую и учебную жизнь университета всех студентов, независимо от их национальной принадлежности, а также на определение степени сформированности чувства гражданской идентичности. В опросе участвовали 1676 студентов разных направлений подготовки.

Студентам были заданы следующие вопросы:

1. Как вы считаете, созданы ли в вашем университете возможности для научно-исследовательской и творческой самореализации для студентов разных национальностей?

Ответы представлены на рис. 2.

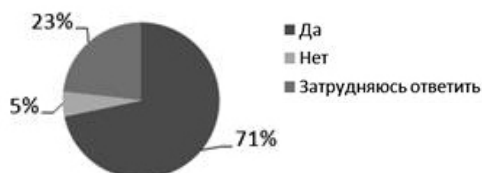


Рис. 2

2. Проводятся ли в вашем университете мероприятия, направленные на сплочение студентов разных национальностей?

Ответы представлены на рис. 3.

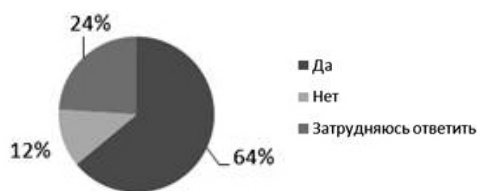


Рис. 3

3. Интересуетесь ли вы историей и культурой своей страны, населяющих ее народов, их историческим прошлым и настоящим?

Ответы представлены на рис. 4.

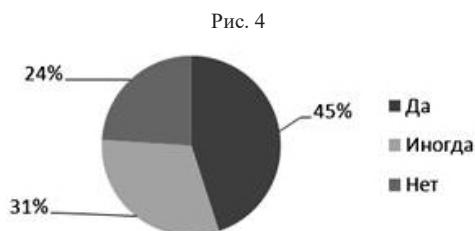


Рис. 4

Выводы. Ректор частного инновационного вуза обладает неограниченными возможностями в таких аспектах управления, как распределение финансовых средств, расстановка кадров, создание материально-технической базы и др. Ректор может принимать решения оперативно, не согласовывая с другими многочисленными управленцами, так как на него возложена обязанность оперативного управления. Но это не значит, что первый руководитель может позволить себе все, что угодно. Главное условие успешного управления – это учет человеческого фактора, личностно ориентированный подход к решению всех проблем с учетом стратегии развития вуза. Делегирование полномочий своим заместителям (проректорам) в развитии направлений их деятельности, доверительное отношение к людям позволяют ректору избежать перенапряжения и эмоционального выгорания.

Слагаемые успеха управления частным инновационным вузом – в построении такой педагогической системы и образовательной среды, чтобы в ней было комфортно всем ее субъектам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимова Н.С., Плаксина Н.В., Ефимова Е.С. Психология и педагогика высшей школы: учебное пособие. – М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2018. – 156 с.
2. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. – Л.: ЛГУ, 1980. – 114 с.
3. Оконь В. Введение в общую дидактику / пер. с польского. – М., 1990. – 383 с.
4. Педагогическая система: теория, история, развитие: коллективная монография / под ред. В.П. Бедерхановой, А.А. Остапенко. – М.: Народное образование, 2014. – 128 с.
5. Слостонин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостонина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Теория и практика современного образования: материалы Международной научно-практ. конференции, посвященной памяти академика РАО И.Я. Лернера: в 2 ч. – Ч. 1. – Тула: Изд-во Тульского го-

сударственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, 1997. – 187 с.

REFERENCES

1. Efimova N.S., Plaksina N.V., Efimova E.S. Psychology and pedagogy of higher education: a textbook. – M.: MUCT named after D. I. Mendeleev, 2018. – 156 p.
2. Kuzmina N.V. Methods of systematic pedagogical research: educational textbook / under the edition of N.V. Kuzmina. – L.: LSU, 1980. – 114 p.
3. Okon V. Introduction to general didactics / transl. from Polish. – M., 1990. – 383 p.
4. Pedagogical system: theory, history, development. Collective monograph / ed. by V.P. Bederkhanova, A.A. Ostapenko. – M.: National education, 2014. – 128 p.
5. Slastionin V.A., Isaev I.F., Shiyonov E.N. Pedagogy: educational textbook for students of higher pedagogical institutions / ed. by V.A. Slastionin. – M.: Publishing Center «Academy», 2002. – 576 p.
6. Theory and practice of modern education: materials of the International scientific and practical conference dedicated to the memory of Academician of the Russian Academy of Education I.Y. Lerner: in 2 parts. – Part 1. – Tula: Publishing House of the Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy, 1997. – 187 p.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛАКТИКЕ И ПРЕОДОЛЕНИЮ ДИСЛЕКСИИ И ДИСГРАФИИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Научная статья

13.05.2022

УДК 37.04

Doi

Д.З. Ахметова

доктор педагогических наук, профессор, проректор по непрерывному образованию,
директор НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева

E-mail: ahmetova@ieml.ru; тел.: +7 (843) 231-92-90

Цель статьи – раскрытие теоретических и практических путей обеспечения готовности педагогов к профилактике дислексии и дисграфии. Главный постулат статьи состоит в том, что педагогам необходимо не только корректировать данное отклонение, но и ввести ребенка в мир взаимоотношений в коллективе, представляющем собой субъектность в системе инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, педагогические технологии коррекции, инклюзивная образовательная среда.

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TEACHERS' READINESS TO PREVENT AND OVERCOME DYSLLEXIA AND DYSGRAPHIA IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

D.Z. Akhmetova

*doctor of pedagogical sciences, professor,
director of Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education
of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
E-mail: akhmetova@ieml.ru; ph.: +7 (843) 231-92-90*

The purpose of the article is to reveal theoretical and practical ways to ensure the readiness of teachers for the prevention of dyslexia and dysgraphia. The main postulate of the article is that teachers need not only to correct this deviation, but also to introduce the child into the world of relationships, which is subjectivity in the system of an inclusive educational environment.

Key words: *dyslexia, dysgraphia, teacher, correction technologies.*

Издревле известна роль чтения и письма в жизни человека. Благодаря чтению человек открывает для себя большой мир, новые знания и находит пути саморазвития и самостановления как личности. К сожалению, такой путь доступен не каждому: немало людей, которым мир знаний закрыт с раннего детства, когда маленький человек по слогам начинает осмысливать слова, а вместо нужных букв он «видит» их перевернутые отражения или замену отдельных букв другими. Так начинаются мучения родителей и педагогов, искренне желающих видеть своих детей умными, грамотными, образованными. И вот начинаются упреки, бессмысленное натаскивание ребенка, да и взрослые пребывают в состоянии стресса. Причина этого – дислексия.

До недавнего времени понятие «дислексия» употреблялось только в выступлениях ученых, занимающихся проблемами неврологии и логопедии. Среди практиков мы слышали лишь расхожие фразы типа «он(а) неуч», «он(а) не хочет читать и писать», что давало повод наиболее добросовестным педагогам натаскивать ребенка на приемлемый уровень чтения и письма (автор этой статьи, имеющий небольшой опыт работы в начальной школе, ежедневно 2–3 ч дополнительно занималась с детьми по «подтягиванию» таких детей на уровень слабой тройки!). К сожалению, в 70–80-е гг. прошлого века, когда в нашей Республике были организованы многочисленные лаборатории проблемного обучения под руководством доктора педагогических наук, академика М.И. Махмутова

[5], отсутствие реальных положительных результатов учебной деятельности детей возлагали только на учителей. Фактически педагоги не владели знаниями о природе дислексии и особенностях работы (методах, подходах) с такими детьми. Снова вспоминаю слова своего великого Учителя М.И. Махмутова, который говорил: «Все наши беды – из-за бедности!». Как понимаю сейчас, имелись в виду скудость ума, нехватка знаний и грамотной практической деятельности педагогов.

Современная ситуация образования, несмотря на большие сложности в работе с детьми, страдающими «клиповым мышлением» [1], предоставляет педагогу несметное количество научной информации и практического опыта как отечественных, так и зарубежных ученых и практиков. Приобщение к этому богатству – удел каждого педагога, безусловно, имеющего высокоразвитую мотивацию к самосовершенствованию и понимающего свою великую миссию педагогической деятельности.

Рассмотрим ряд исследований в области дислексии и дисграфии. Итак, дислексия – это неспособность овладеть чтением. Такое отклонение обнаруживается у детей дошкольного возраста и в начальной школе и, как уже было сказано, становится настоящей трагедией для детей, их родителей и педагогов. Факторами, влияющими на проявление дислексии, являются наследственность, нарушение равновесия между полушариями мозга, явное или латентное левшество у мальчиков. Ребенку, страдающему дислексией, трудно ис-

пользовать оба полушария одновременно. Следовательно, дислексию и дисграфию (нарушение письменной речи) нельзя рассматривать только как логопедическую проблему. Термин «дислексия», введенный офтальмологом Р. Берлином (1887 г.) [8], работавшим с мальчиком с нормальным интеллектуальным развитием, в дальнейшем был изучен невропатологом С.Т. Ортоном (1925 г.) [9], который пришел к выводу о том, что главная причина дислексии – не нарушение зрения, а межполушарная асимметрия головного мозга.

В 1970-е гг. выдвигались теории о том, что дислексия является результатом дефектов фонологического или метафонологического развития – эта теория популярна до сих пор не только в России, но и на Западе. В то же время современные многочисленные исследования с помощью нейровизуализации – МРТ (магнитно-резонансной томографии) и ПЭТ (позитронно-эмиссионной томографии) – доказали, что в основе дислексии лежат нейробиологические причины: определенные зоны мозга (задняя часть левой средней височной извилины) у таких людей функционально менее активны, чем в норме. У них обнаружены зоны пониженной плотности в задней части средней височной извилины слева [2].

Перечислим психологические трудности при дислексии:

- эмоциональная нестабильность;
- изменчивость настроения;
- склонность «витать в облаках»;
- психологический дискомфорт;
- трудности концентрации на одной деятельности;
- склонность быстро терять интерес;
- непосредственность;
- неуверенность в себе;
- подверженность скуке;
- рассеянность и мечтательность;
- проблемы идентификации: я кто? я какой?;
- страх ошибки.

Среди тех, кто страдал дислексией, много известных и гениальных людей, таких как А. Кристи, А. Эйнштейн, Г.Х. Андерсен, Леонардо да Винчи, Т. Эдисон, Т. Круз, Г. Форд, С. Джобс, П. Пикассо, Ф. Бондарчук, В. Маяковский и др.

Учительская профессия – массовая. Если педагог начальных классов работает

с фиксированным количеством детей, то в старших классах работа учителей напоминает конвейерную систему, потому что ежедневно педагог-предметник проводит занятия в нескольких классах, поэтому знать ситуацию каждого обучающегося практически невозможно. Другая ситуация – у учителя начальных классов или воспитателя дошкольной образовательной организации. У них есть реальная возможность обрести готовность к работе с детьми, страдающими дислексией и дисграфией.

В чем заключается готовность педагогов к профилактике и преодолению дислексии и дисграфии?

Теоретические аспекты:

1) изучение причин и специфики проявления дислексии и дисграфии. В арсенале методического кабинета дошкольной образовательной организации или школы должны быть труды таких авторов, как Р.Е. Левина [3], А.Р. Лурия [4], А.Н. Корнев [2], И.Н. Садовникова [6], Т.П. Бессонова [7] и др.;

2) знание методик выявления (диагностики) дислексии, дисграфии (к примеру, методика раннего выявления дислексии А.Н. Корнева). Необходимо посещать семинары известных специалистов в данной сфере (очно, дистанционно);

3) знание нейробиологических предпосылок проявления дислексии (особенности головного мозга, анамнез ребенка, условия внутриутробного развития, состояние здоровья, в том числе психического здоровья родителей);

4) изучение доступных имеющихся методик коррекции дислексии (логопедические, психолого-педагогические, по специальной психологии, коррекционной педагогике).

Практические аспекты готовности педагогов к работе с детьми, имеющими проявления дислексии:

1) изучение опыта диагностики и коррекции дислексии (в своем регионе, других регионах);

2) педагогические пробы с приглашением на свои занятия опытных в этой области коллег, методистов и ученых (это могут быть мини пробы, короткие занятия с отдельным ребенком или с небольшой группой обучающихся);



3) демонстрация занятий перед родителями учащегося (индивидуальное занятие без участия других родителей);

4) мониторинг учебных достижений ребенка (добиваться, чтобы у ребенка были учебные достижения, хотя бы небольшие);

5) обмен методическими идеями и опытом с коллегами.

Важный аспект коррекции дислексии и дисграфии – социализация ребенка, подготовка его к вхождению в социальные отношения в группе, где он учится, в общественных местах. Ребенку важно чувствовать себя равным в социальных отношениях.

Следовательно, педагогу необходимо владеть следующими компетенциями психологического характера:

- снятие психологических «зажимов»;
- создание психологически комфортной образовательной среды;
- создание настроения доброжелательного отношения к ребенку со стороны товарищей, родителей других детей и педагогов;
- недопущение напоминаний о сложных проблемах ребенка публично и наедине;

- создание ситуаций успеха;
- оказание помощи ребенку в позиционировании успехов в других областях, в раскрытии компенсаторных способностей;
- тренировка навыков общения с разными группами людей.

Необходимо помнить, что главная цель в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья – это социализация, подготовка их к успешной интеграции в социум. А рецепт исправления и предупреждения отклонений в развитии ребенка прост: это уважение к его личности, каким бы он ни был, и наличие мотивации у педагога к постоянному самосовершенствованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Докука С.В. Клиповое мышление как феномен информационного общества // *Общественные науки и современность*. – 2013. – № 2. – С. 169–176.
2. Корнев А.Н. Дислексия и дисграфия у детей. – СПб: Гиппократ, 1995. – 224 с.
3. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей: избранные труды / ред.-сост.

Г.В. Чиркина, П.Б. Шошин. – М.: АРКТИ, 2005. – 221 с.

4. Лурия А.Р. Язык и сознание / под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

5. Махмутов М.И. Избранные труды: в 7 т. Т. 6. – Казань: Магариф-Вакыт, 2016. – 375 с.

6. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей. – М.: Парадигма, 2011. – 279 с.

7. Ястребова А.В., Бессонова Т.П. Обучаем читать и писать без ошибок: комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма. – М.: АРКТИ, 2017. – 360 с.

8. Berlin R. Eine besondere Art der Wortblindheit (Dyslexie). – Wiesbaden, 1887.

9. Orton S. T. Word-blindness' in school children // *Archives of Neurology and Psychiatry*. – 1925. – № 14 (5). – P. 285–516.

REFERENCES

1. Dokuka S.V. Clip thinking as a phenomenon of the information society // *Social sciences and modernity*. – 2013. – № 2. – P. 169–176.
2. Kornev A.N. Dyslexia and dysgraphia in children. – St. Petersburg: Hippocrates, 1995. – 224 p.
3. Levina R.E. Violation of speech and writing in children: selected works / ed.-comp. G.V. Chirkina, P.B. Shoshin. – M.: ARKTI, 2005. – 221 p.
4. Luria A.R. Language and consciousness / ed. by E.D. Khomskaya. – M.: Publishing House of Moscow University, 1979. – 320 p.
5. Makhmutov M.I. Selected works: in 7 vols. – Vol. 6. – Kazan: Magarif-Vakyt, 2016. – 375 p.
6. Sadovnikova I.N. Dysgraphia, dyslexia: overcoming technology: a manual for speech therapists, teachers, psychologists, students of pedagogical specialties. – M.: Paradigma, 2011. – 279 p.
7. Yastrebova A.V., Bessonova T.P. Teaching to read and write without errors: a set of exercises for the work of speech therapists with younger students to prevent and correct reading and writing deficiencies. – M.: ARKTI, 2017. – 360 p.
8. Berlin R. Eine besondere Art der Wortblindheit (Dyslexie). – Wiesbaden, 1887.
9. Orton S.T. Word-blindness' in school children // *Archives of Neurology and Psychiatry*. – 1925. – № 14 (5). – P. 285–516.

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПРЕОДОЛЕНИЯ КСЕНОФОБИИ И НЕТЕРПИМОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ

Научная статья

02.05.2022

УДК 37.06

Doi

И.Г. Морозова

кандидат педагогических наук, заместитель директора
НИИ педагогических инноваций и инклюзивного образования
Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова
E-mail: imorozova@ieml.ru; тел.: +7 (843) 231-92-90

В статье раскрывается актуальность развития критического мышления в условиях нарастающего информационного хаоса в интернет-пространстве и других информационных каналах, а также в условиях нарастания межнационального и социального напряжения. Описана технология формирования критического мышления у студентов вуза: ее этапы, предлагаемые автором методы, приемы и средства. Представлены результаты анкетирования, проведенного среди студентов Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, с целью выявления способности мыслить критически.

Ключевые слова: ксенофобия, нетерпимость, критическое мышление, технология, молодежная среда.

THE TECHNOLOGY OF FORMING CRITICAL THINKING AS A MEANS OF OVERCOMING XENOPHOBIA AND INTOLERANCE AMONG YOUNG PEOPLE

I.G. Morozova

candidate of pedagogical sciences, vice- director
of Research Institute of Pedagogical Innovations and Inclusive Education
of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
E-mail: imorozova@ieml.ru; ph.: +7 (843) 231-92-90

In the article the author reveals the relevance of critical thinking development in the context of growing information chaos in the Internet space and other information channels, as well as in the context of growing interethnic and social tension. The article describes the technology for the formation of critical thinking among university students: its stages, methods, techniques and means proposed by the author. The results of a survey among students of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, aimed at identifying the ability to think critically, are presented.

Key words: xenophobia, intolerance, critical thinking, technology, youth environment.

Признак просвещенного ума – способность
обдумывать мысль, не соглашаясь с ней.

Аристотель

Сегодня наш мир полон информации – правдивой и ложной, корректной и искаженной, хаотичной и контролируемой, специально подготовленной и распространяемой в средствах массовой информации

(СМИ). Человек буквально каждый день находится в эпицентре информационного потока, если, конечно, он полностью не изолирован от СМИ, общения с друзьями и знакомыми. Мы читаем новостные за-

метки и анонсы в интернет-пространстве, просматриваем телепередачи и видеосообщения на разных телевизионных каналах, общаемся с друзьями и близкими.

К сожалению, последние события в мире доказывают, что информационный поток может нести разрушительную силу: он сталкивает народы, способствует развитию вражды и ненависти, ксенофобии и нетерпимости. Информация может стать средством обмана и манипуляций.

Уточним сущность данных понятий.

«Ксенофобия – это негативное, эмоционально насыщенное, иррациональное по своей природе (но прикрываемое псевдорациональными обоснованиями) отношение субъекта к определенным человеческим общностям и их отдельным представителям – “чужакам”, “иным”, “не нашим”» [3, с. 7]. Ксенофобия проявляется через социальные установки в обществе, предрассудки и предубеждения, стереотипы, а также в агрессивном поведении молодежи. Нетерпимость отражает степень отвержения непривычных (иных) взглядов, оценок, обычаев, веры, этносов. Это неприятие всего «иного», нетрадиционного, неординарного. Нетерпимость приводит к социальной разобщенности.

Люди, «впитывая как губка» поступающую информацию, не подвергая ее тщательному анализу и критической оценке, под воздействием чувств и эмоций начинают принимать такую информацию или новость близко к сердцу, верить, настраивать себя и других против определенного человека, общности, народа, власти. При этом самое страшное – это последствия, к которым может привести такая ненависть: появляется желание мстить, формируются экстремистские организации, страдают невинные люди, разрушается сложившаяся веками дружба народов, распадаются семьи, деморализуется общество.

Современная молодежь сегодня особенно подвержена влиянию СМИ, ведь Интернет и социальные сети в последние годы стали практически главной средой обитания молодых людей. К сожалению, не уделялось должное внимание воспитательной и культурной роли СМИ: акцент в интернет-пространстве был перенесен на сферу

рекламы, продвижения своих личных страниц в социальных сетях, брендов. Пропаганда здорового образа жизни, духовного роста, формирование гражданственности, культуры труда и поведения уходили на задний план. И в таких условиях, увы, информационный хаос одержал победу.

Мы приходим к логическому выводу о том, что в такой непростой ситуации невозможно укрыться или полностью изолироваться от поступающей информации. Гораздо правильнее научить молодого человека критически оценивать любую информацию, независимо от источника ее поступления. Другими словами, важно развивать критическое мышление у подрастающего поколения.

Проанализируем сущность критического мышления. Слово «критический» означает «способный к здравой оценке», предполагает наличие «оценочного компонента». Неверно было бы придавать этому слову только отрицательное отношение. Известный психолог Д. Халперн отмечает, что оценка может быть выражением как позитивного, так и негативного отношения. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам. Критическое мышление часто связывают с направленным мышлением [4]. М. Векслер рассматривает критическое мышление как «процесс решения проблемы, включающей обсуждение процесса и результатов труда, их оценку. Оценивая, человек может найти ошибку или же установить истинность обсуждаемого факта, идеи» [2]. Критическое мышление подразумевает умение подвергать сомнению и анализу любую информацию; тем самым – это способ защитить себя и близких от лжи и манипулирования. Мыслить критически – это также способность сомневаться во входящей информации, умение мыслить рассудительно и объективно, опираясь на достоверные факты, а не на эмоции, чувства и интуицию. «Критическое мышление – это связанные между собой паттерны логических рассуждений» [5, с. 84].

Учитывая значимость развития критического мышления у современной молодежи

жи, мы провели анкетирование среди студентов Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева с целью выявления у них способности мыслить критически и с намерением в дальнейшем реализовать предлагаемую нами технологию развития критического мышления. В анкетировании принимали участие 50 человек: студенты 1-го курса направления бакалавриата «Лингвистика» (профиль «Перевод и переводоведение») и студенты 4-го курса направления бакалавриата «Специальное дефектологическое образование» (профиль «Логопедия»). Результаты анкетирования представлены на рис. 1–3.

1. Как часто вы обращаетесь к средствам массовой информации для получения информации о происходящих событиях? (рис. 1)



Рис. 1

2. Анализируете ли вы прочитанную информацию? (рис. 2)

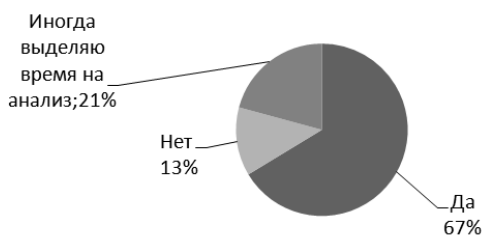


Рис. 2

3. Обращаетесь ли вы к разным источникам для проверки объективности и достоверности информации?

Да – 54%.
Иногда – 36%.
Нет – 10%.

4. Умеете ли вы аргументировать свою позицию?

Да – 72%.
Нет – 28%.

5. Способны ли вы мыслить ясно и рассуждать рационально при получении той или иной информации?

Да – 87%.
Иногда – 8%.
Затрудняюсь ответить – 5%.

6. Способны ли вы сомневаться во входящей информации?

Да – 79%.
Иногда – 21%.

7. Способны ли ставить под сомнение собственные убеждения?

Да – 44%.
Нет – 21%.
Иногда – 36%.

8. Формулируя ваши суждения, вы опираетесь больше на чувства, интуицию; достоверные факты, доказательства; собственные знания (рис. 3).

9. Хотели бы вы развивать у себя навыки критического мышления?

Да – 67%.
Возможно – 31%.
Нет – 3%.

Проведенное нами анкетирование показывает, что большинство студентов анализируют полученную информацию, умеют аргументировать свою позицию, способны мыслить ясно и рассуждать рационально при получении информации и способны сомневаться во входящей информации. Формулируя свои суждения, они в своем большинстве опираются на достоверные факты и доказательства. Однако 44% студентов (чуть менее половины) готовы поставить под сомнение собственные суждения, 54% студентов обращаются к разным источникам для проверки объективности и достоверности информации. Полученные результаты по последним двум пунктам анкеты не свидетельствуют о развитой способности студентов мыслить критически. Кроме того, такие факторы, как размер выборки для опроса, не достаточно широкий спектр вопросов, не позволяют нам в полной мере судить об уровне развития критического мышления студентов. Мы смогли выявить лишь общую тенденцию. Требуется дополнительно провести наблюдение за студентами в процессе ответов на вопросы, расширить спектр вопросов в анкете. Также существует необ-

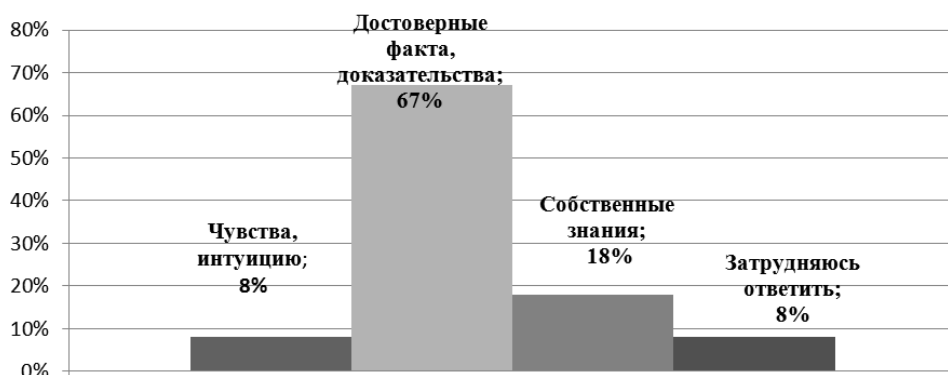


Рис. 3

ходимость в проведении педагогического эксперимента по данной проблематике.

Тем не менее коротко опишем предлагаемую нами технологию формирования критического мышления у студентов, которая, безусловно, требует дальнейшей проработки. Педагогическая технология включает в себя «дидактические процессы, средства и организационные формы обучения» [1, с. 63].

Технология формирования критического мышления у студентов может быть реализована в 5 последовательных этапов:

1) повышение заинтересованности студентов в изучаемой проблеме;

2) критический анализ проблемной ситуации, логическое рассуждение по данной ситуации;

3) анализ разных источников информации (исторических книг, СМИ, научных и публицистических статей) с целью доказательства или опровержения фактов и событий;

4) выдвижение своих предположений, сопровождая их объективной аргументацией; признание вероятности существования разных точек зрения; обсуждение существующих мнений в группе;

5) построение логически правильных умозаключений.

Технология формирования критического мышления у студентов может быть реализована с использованием следующих методов обучения: методы анализа и синтеза, беседа, учебная дискуссия, объяснение, метод индуктивных и дедуктивных умозаключений.

Особый акцент необходимо сделать на приемах развития критического мышления. Приведем примеры некоторых из них.

1. Преподаватель выдвигает определенную тему для дискуссии. Студенты обсуждают в группе данную проблему. Они выражают свою точку зрения, приводят доказательства или опровержения фактам, ссылаются на объективные данные. В ходе обсуждения важно проявлять терпение и взаимопонимание, выслушать собеседника.

2. Преподаватель задает студентам вопросы на установление причинно-следственных связей (например: «Чем вызвано данное обстоятельство?», «Почему данный источник СМИ может трактовать информацию именно таким образом?», «Чем может быть вызвано такое решение?» и т.п.).

3. Преподаватель обращается к студентам: «Вспомните ситуацию или новость, которую вы восприняли крайне эмоционально, поверив в нее. Теперь посмотрите на эту же ситуацию под другим углом, как бы отстраненно. Поставьте под сомнение ее достоверность. Проанализируйте ее подробно с разных сторон. Может ли данная новость быть не достоверной или частично достоверной? Поразмышляйте над своей точкой зрения».

Это лишь малая часть тех приемов и методов, которые могут быть предложены. Технология формирования критического мышления – очень широкая для исследования тема. Она требует дальнейшего изучения и экспериментальной апробации в рамках высшего учебного заведения.

Выводы. Привить молодежи иммунитет против изощенного информационно-

го хаоса, научить ее мыслить критически – нелегкая задача педагогов всех уровней образования. Обучая навыкам такого ясного мышления, мы помогаем студентам распознать фальшь, не стать жертвой нездоровой пропаганды, выяснить, надежен ли тот или иной источник информации, тщательно и объективно анализировать принимаемое решение. Занятия по развитию критического мышления может проводить каждый педагог независимо от преподаваемой им дисциплины. Такую работу следует осуществлять систематически, отбирая перед занятиями адекватные поставленным целям и задачам методы, приемы и средства обучения, формы организации учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Д.З., Челнокова Т.А., Мигранова Г. В., Корвяков В.А., Мухамбетов Д.Г. Применение дистанционных образовательных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Алматы: АЭСА, 2014. – 173 с.
2. Векслер С.И. Развитие критического мышления старшеклассников в про-

цессе обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Киев, 1974. – 24 с.

3. Кроз М.В., Ратинова Н.А. Социально-психологические и правовые аспекты ксенофобии. – М., 2005. – 46 с.

4. Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.

5. Stahl N.N., Stahl R.J. We can agree after all: Achieving consensus for a critical thinking component of a gifted program using the Delphi Technique // Roeper Review. – 1991. – № 14 (2). – P. 79–88.

REFERENCES

1. Akhmetova D.Z., Chelnokova T.A., Migranova G.V., Korvyakov V.A., Mukhambetov D.G. The use of distance learning technologies for teaching people with disabilities. – Almaty: AESA, 2014. – 173 p.

2. Veksler S.I. Development of critical thinking of high school students in the learning process: abstract of dis. ... cand. of ped. sciences. – Kyiv, 1974. – 24 p.

3. Kroz M.V., Ratinova N.A. Socio-psychological and legal aspects of xenophobia. – M., 2005. – 46 p.

4. Halpern D. Psychology of critical thinking. – St. Petersburg: Peter, 2000. – 512 p.

5. Stahl N.N., Stahl R.J. We can agree after all: Achieving consensus for a critical thinking component of a gifted program using the Delphi Technique // Roeper Review. – 1991. – № 14 (2). – P. 79–88.

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Научная статья

12.05.2022

УДК 377

Doi

Н.А. Паранина

кандидат педагогических наук, доцент

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева

E-mail: paranina@ieml.ru; тел.: +7 (843) 231-92-90

Н.В. Климко

кандидат педагогических наук, доцент

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева

E-mail: klimko@ieml.ru; тел.: +7 (843) 231-92-90



В статье анализируется развитие коммуникативной культуры у педагогических работников колледжей и вузов. В рамках исследования авторы рассматривают структуру коммуникативной компетентности и факторы и барьеры, препятствующие развитию коммуникативных навыков. Предлагаются способы решения обозначенной проблемы: управленческое сопровождение профессионально значимых качеств педагогов, рефлексия на профессиональном уровне и самообразование педагогов.

Ключевые слова: профессионально значимые качества педагогов, коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникативная культура.

DEVELOPMENT OF THE COMMUNICATIVE CULTURE OF TEACHERS OF VOCATIONAL AND HIGHER EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

N.A. Paranina

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
E-mail: paranina@ieml.ru; ph.: +7 (843) 231-92-90*

N.V. Klimko

*candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov
E-mail: klimko@ieml.ru; ph.: +7 (843) 231-92-90*

The article is devoted to the problem of communication culture development among college and university teachers. As part of the study, the authors consider the structure of communicative competence; analyze the factors and barriers that hinder the communicative skills development. Methods for solving the mentioned problem are proposed: managerial support of professionally significant teachers' qualities, reflection at the professional level and self-education of teachers.

Key words: professionally significant qualities of teachers, communication, communicative competence, communicative culture.

С каждым годом требования к профессионализму педагогических работников разного уровня постоянно возрастают, так как происходят преобразования в современном обществе. Особенно важной, на наш взгляд, является проблема развития профессиональных качеств. К ним относится и коммуникативная культура у педагогов, работающих в колледжах и вузах. Бурная социально-экономическая и политическая жизнь России XXI в. обнажила проблемы не только экономического и политического характера, но и социального. Одной из важных проблем является воспитание и обучение не только детей и подростков, но и молодежи в современном мире с постоянно меняющимися условиями.

Многие ученые говорят, что современным детям нужны современные педаго-

ги, и с этим сложно не согласиться, ведь только личность может воспитать личность. Развитие новых компетенций, профессиональных и личных качеств у отечественных педагогов ускорилося в силу политических, экономических и социальных изменений в России. В то же время в исследовании ВСГ «Россия–2025: от кадров к талантам» утверждается, что в России более 80% трудоспособных граждан не владеют компетенциями, важными на современных рынках. Таким образом, мировые тенденции и вызовы развития общества ставят перед российскими педагогами новые задачи и одновременно дают шанс полнее реализовать свой личностный и профессиональный потенциал.

В этих условиях личность педагога, его культура, в том числе и коммуникативная, оказывается важнейшим немате-

риальным активом учебного заведения и самого педагога. Конкурентоспособность вуза зависит от того, кто в нем работает, а соискателей с хорошей репутацией охотнее принимают на работу. Успех отдельных педагогов привлекает внимание профессионального сообщества к факторам, формирующим позитивный образ коллег, и барьерам, препятствующим столь же удачной самореализации.

В настоящее время от педагога требуется умение рефлексировать на своем профессиональном уровне, стремиться улучшать свои компетенции, а также самостоятельно составлять план по самообразованию. Также педагоги вынуждены разрешать различные задачи: стратегические, тактические, оперативные. В условиях непрерывного образования и огромного объема информации просто необходимо управленческое сопровождение развития профессионально значимых качеств педагогов для того, чтобы они были компетентны и могли обеспечить качественное и всестороннее развитие обучающихся.

Рассмотрим более подробно понятие «профессионально значимые качества педагогов», а также составляющие данного понятия. Под профессионально значимыми качествами педагога подразумевается то, что каждый педагог должен обладать определенной компетенцией, которая будет включать личное отношение педагога к предмету своей деятельности. Также в профессионально значимые качества педагога включаются такие компоненты, как творческая индивидуальность, восприимчивость к различным ситуациям, способность адаптироваться в изменчивой педагогической среде.

Э.Ф. Зеер говорит о том, что для того, чтобы профессионально значимые качества развивались, необходимо обеспечить педагогам качественное образование, в котором будет определенная система с характеристиками и параметрами, отвечающими значимым ценностям [2].

О.Е. Лебедев определил данное понятие как способность действовать в постоянно меняющихся условиях [4].

Изучив исследование И.А. Зимней, мы сделали вывод о том, что суть дан-

ного термина – это интеллектуальный и личностный опыт со знаниями педагогов, который отражается в социально-профессиональной жизнедеятельности [3].

Если рассматривать профессионально значимые качества педагога с педагогической точки зрения, то это определенный комплекс знаний, умений и навыков, которые определяют конечный результат деятельности; совокупность личностных свойств и качеств. А.К. Маркова предлагает 5 составляющих компонентов для рассмотрения нашего понятия: педагогическая деятельность, педагогическое общение, сама личность педагога, обучаемость, воспитуемость. В каждом компоненте она выделяет важные педагогические знания, умения, навыки, психологические позиции, всевозможные установки педагогов [5].

Профессионально значимые качества формируются не только в процессе получения определенных знаний, умений и навыков, но и путем формирования ценностных ориентиров педагогов, определенными мотивами жизнедеятельности, стилем взаимодействия и общения с коллегами, пониманием себя в этом мире и способностью в выражении себя творческим потенциалом.

Существуют несколько видов профессиональной компетентности педагога:

- 1) специальная, которая предполагает высокий уровень владения профессиональной деятельностью;
- 2) социальная, предполагающая сотрудничество;
- 3) личностная, то есть самовыражение и саморазвитие;
- 4) индивидуальная – способность владеть приемами самореализации, проявление творчества;
- 5) коммуникативная, которая предполагает установление и поддержание.

На сегодняшний день наиболее важным аспектом проявления профессионализма педагога является его коммуникативная компетентность и коммуникативная культура. 2020 г. стал для многих педагогов достаточно сложным, так как из-за пандемии на достаточно продолжительное время весь учебный процесс

перешел в on-line формат. Для современной молодежи это привычная среда, а вот для многих преподавателей данный формат занятий был довольно большой проблемой, так как требовал совершенно иного подхода не только к самой организации занятий, но и к другой манере общения. Этот период еще больше показал нам, насколько важна коммуникативная культура и развитие коммуникативной компетентности для преподавателя, работающего не только в школе, но и в колледжах и вузах.

В изучении сущности и структуры понятия «коммуникативная компетентность» мы выделили два основных уровня:

1) навык коммуникации, проявляющийся в процессе общения и поведении человека;

2) потребность в общении педагога и его коммуникативные ценности, специфика и ориентация профессиональной мотивации.

Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения.

В условиях современного мира для того, чтобы эффективно выполнять свою работу, педагог постоянно должен улучшать свои профессиональные навыки, особенно коммуникативные, так как практически всегда используются именно они.

Л.С. Выготский считал, что общение является основой для психического здоровья. Он также писал о том, что психологическая природа человека представляет совокупность человеческих отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности и формами ее структуры. По его мнению, человек может сделать с интересом, пониманием и самостоятельностью намного больше при совместной деятельности [6].

Общение – это важный фактор психического развития человека, при котором происходит взаимодействие двух или более людей. Предметом общения является личность, с которой происходит коммуникация.

Понятия «коммуникация» и «общение» близки, но первое понятие шире второго по объему. Понятие «коммуникация» рассматривается Л.С. Выготским в качестве смыслового аспекта взаимоотношений в обществе.

Существуют два подхода в исследовании коммуникативной компетентности:

1) теоретический, предполагающий рассмотрение понятия, процессов, факторов и условий изменений; определение места и роли в эффективности общения и взаимодействии. Многие авторы отечественной психологии и педагогики определяют коммуникативную компетентность как характеристику личности, индивидуальное качество людей;

2) практический, который предполагает развитие умений, повышение их уровня.

Также следует рассмотреть структуру коммуникативной компетентности, которая выступает как когнитивная составляющая и личностная особенность. Педагог сегодня должен владеть навыками не только вербального общения, но и невербального.

М.И. Еникеев рассматривает понятие «коммуникация» как взаимодействие людей с помощью знаковой системы [1].

Выделяются следующие критерии, которые отличают коммуникацию от других видов деятельности.

1) коммуникация исходит из внимания и интереса к собеседнику; при этом взгляд партнеров по общению направлен друг к другу;

2) коммуникация предполагает эмоциональную отдачу, направленную к собеседнику;

3) одним из характерных моментов коммуникации является то, что партнеры пытаются обратить внимание на себя и на свое высказывание, так как процесс общения – взаимный, поэтому нужно понимать, воспринимает ли тебя собеседник;

4) при взаимодействии партнеры чувствуют отношение к себе и своей речи.

В процессе изменения содержания современного образования можно увидеть, что оно чаще всего рассматривается в качестве комплексного подхода и состоит из следующих компонентов: познавательная

деятельность – фиксируется в формате получения знаний; способы деятельности, в которых используется формат образца; творческая деятельность, которая показывает умение правильно действовать в трудных или проблемных ситуациях; ценностные ориентации, которые проявляются в формате эмоций и ценностей.

Для того чтобы выполнить сложные виды деятельности (по-другому компетентности), нужно освоить вышеперечисленные четыре компонента. Такой подход дает новые возможности в проектировании системы профессионального и высшего образования, а также способствует его оценке как набора компетентностей помимо системы знаний, умений и навыков.

Ключевыми компонентами, по мнению И.А. Зимней, следует выделять коммуникативную компетентность, так как это основа образования на любом его уровне [3].

Существует ряд требований к педагогу, которые актуальны на сегодняшний день: речь должна быть правильная, вежливая, понятная для обучающихся; педагог должен обладать высоко развитым словарным запасом; речь должна быть ясной, четкой, эмоционально выразительной, а также правильно подобранной по громкости в зависимости от ситуации.

В структуре коммуникативной компетентности выделяются следующие компетенции: коммуникативно-речевая, коммуникативно-психологическая, межличностная, внутренняя, оперативная, вербальная.

Под оперативными коммуникативными навыками понимается ряд знаний социальных структур, представителей в обществе, функции коммуникативных групп.

Под вербальной компетентностью понимаются высказывания, которые учитывают актуальность контекста, отсутствие письменных трудностей.

К важным характеристикам речи следует отнести: словарный запас; персонализацию, учитывая особенности собеседника; реактивность, т.е. способность специалиста менять тактику в зависимости от речи и поведения ребенка; выразительность, эмоциональную окраску речи.

Е.Н. Командина рассматривает коммуникативную компетентность как целостную систему психологических характеристик человека, которые выстраивают правильность и успешность процесса коммуникации [1].

Существуют два компонента коммуникативной компетенции:

- 1) формализованные, характеризующиеся набором правил общения;
- 2) неформализованные, характеризуются культурными формами социальной группы, в которой происходит общение.

Можно выделить 3 основы коммуникативных умений: способность сотрудничать с партнером по общению; способность находить партнера по общению; способность воспринимать получаемую информацию от партнера по общению.

Выделяются три составляющих коммуникативных умений:

- 1) информационно-коммуникативная, которая выражается в умении вступать в процесс общения;
- 2) регуляционно-коммуникативная, которая заключается в согласовании действий и мнения при общении, умении доверять партнеру по общению;
- 3) аффективно-коммуникативная, которая заключается в способности показывать свои эмоции, чувства, рассказывать о своих интересах, заботиться о партнере по общению.

Таким образом, можно сделать вывод, что в профессионально значимых качествах педагогов существует несколько основных компонентов: организационно-методический, образовательный, научно-исследовательский, личностный.

В настоящее время система образования требует от педагогов умения рефлексировать. Это связано как с пониманием педагогической деятельности, так и с оценкой личных качеств. Рефлексия необходима педагогам для того, чтобы быть готовыми адекватно воспринимать любую получаемую ими информацию. Профессионально значимые качества влияют на жизнь педагога не только с внешней стороны, но и затрагивают его внутренний мир, который дает свои плоды (негативные или позитивные).



Также современному педагогу необходимо обладать коммуникативной компетенцией и коммуникативной культурой как основополагающими качествами личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Виноградова И.А.* Коммуникативная компетентность в социализации личности. – Н. Новгород: Нижегородский гос. ун-т им. Н.И. Лобачевского, 2019.

2. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие. – М., 2014.

3. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 5.

4. *Лебедев О.Е.* Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. – 2019. – № 5.

5. *Нечаев Н.Н., Резницкая Г.И.* Формирование коммуникативной компетенции

как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2012.

6. *Селевко Г.К.* Компетентности и их классификации // Народное образование. – 2018.

REFERENCES

1. *Vinogradova I.A.* Communicative competence in the socialization of personality. – N. Novgorod: Nizhny Novgorod State University named after N.I. Lobachevsky, 2019.

2. *Zeer E.F., Pavlova A.M., Simanyuk E.E.* Modernization of vocational education: competence approach: studies. manual. – M., 2014.

3. *Zimnaya I.A.* Key competencies – a new paradigm of the result of education // Higher education today. – 2017. – № 5.

4. *Lebedev O.E.* Competence approach in education // School technologies. – 2019. – № 5.

5. *Nechaev N.N., Reznitskaya G.I.* Formation of communicative competence as a condition for the formation of professional consciousness of a specialist // Bulletin of URAO. – 2012.

6. *Selevko G.K.* Competencies and their classifications // National education. – 2018.

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

Научная статья

05.05.2022

УДК 37.02

Doi

Л.Р. Фазлеева

старший преподаватель

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова

E-mail: info@ieml.ru; тел.: +7 (843) 231-92-90

В статье представлены теоретические и практические аспекты технологии социального проектирования. На примерах показаны значимость социального проектирования как перспективного направления обучения в профессиональной образовательной организации и авторский подход к реализации социально-ориентированных проектов. Представлены результаты экспериментального исследования по апробации педагогической модели развития лидерских качеств студентов вуза с применением технологии социального проектирования, проведенного в Казанском инновационном университете им. В.Г. Тимирязова.

Ключевые слова: социальный проект, технология социального проектирования, модель социального проектирования, эффективность, лидерские качества.

L.R. Fazleeva

senior lecturer of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

E-mail: info@ieml.ru; ph.: +7 (843) 231-92-90

The article is devoted to theoretical and practical aspects of social design technology. The examples show the significance of social design as a perspective area of study in a vocational educational organization and the author's approach to the implementation of socially-oriented projects. Author presents the results of an experimental study on approbation of the pedagogical model for the development of leadership qualities in university students using social design technology, conducted at Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov.

Key words: social project, social design technology, social design model, efficiency, leadership qualities.

В современном изменчивом мире любой человек должен быть озабочен быстрой адаптацией к реальности. Недостаточно только адаптироваться, любому сознательному человеку необходимо внести свой вклад в улучшение окружающей жизни. Одним из направлений реализации этой идеи является социальное проектирование. Раскроем теоретические и практические аспекты использования технологии социального проектирования в образовательном процессе высшей школы.

Исследование теоретических и практических аспектов социального проектирования показало, что это довольно популярная тема. Такие авторы, как В.И. Курбатов [1], В.А. Луков [2], А.В. Старшинова [4] и др., актуализировали разные аспекты социального проектирования. Так, В.А. Луков отмечает, что «социальное проектирование – конструирование индивидом, группой или организацией действия, направленного на достижение социально значимой цели и локализованного по месту, времени и ресурсам» [2, с. 7]. В.И. Курбатов и О.В. Курбатова рассматривают социальное проектирование как «научно-теоретическую и практическую деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений» [1, с. 3].

В процессе социального проектирования люди обсуждают настоящую социальную ситуацию и проектируют ее будущее развитие, стремятся к позитивным социокультурным, экономическим, экологическим и институциональным изменениям. Проектная деятельность способ-

ствует развитию аналитического мышления, творческих и интеллектуальных способностей, навыков стратегического управления. Учеными Института проектирования Стэнфордского университета в 1991 г. было проведено исследование проблемы социального проектирования, в ходе которого была доказана значимость социального проектирования в развитии проектного мышления обучающихся.

В зарубежной литературе часто встречаются три понятия, связанные с социальным проектированием:

1) социальный дизайн – применение методологии проектирования для решения сложных социальных проблем;

2) «проектирование социальных инноваций» – предполагает выявление, поддержку и развитие возможностей для улучшения социальных практик через процесс разработки и планирования социальных проектов;

3) «социально ответственное проектирование» – предполагает участие специалистов различных смежных областей (здравоохранение, образование, управление) с глубокими знаниями элементов проектирования в процессе разработки и реализации социальных проектов.

В России, Германии, Англии, Сингапуре созданы научно-исследовательские институты и центры социального дизайна (проектирования), которые не только занимаются исследованиями проблемы социального проектирования, но и объединяют политических и общественных деятелей, представителей СМИ, органов власти для совместной работы по разработке социальных инноваций.

Мы в своих исследованиях рассматриваем возможности использования технологии социального проектирования для развития лидерских качеств студентов высшего учебного заведения. Технология как педагогическое явление исследовано рядом ученых, которые интерпретируют ее с разных точек зрения. Д.З. Ахметова подчеркивает в своих исследованиях, что педагогическая технология включает в себя «дидактические процессы, средства и организационные формы обучения» [3, с. 63].

В проведенном на базе Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязева исследовании мы рассматриваем технологию социального проектирования как «систему педагогической деятельности, включающей постановку целей и задач, процесс их реализации с использованием разных методов и приемов, сопровождаемый фасилитативным и рефлексивным подходом преподавателя для создания психологически комфортных условий, конечным результатом которой являются социальные пробы обучающихся» [5, с. 14].

Технология социального проектирования реализована в целях развития лидерских качеств студентов вуза. Критериями эффективности реализации педагогической модели по развитию лидерских качеств студентов вуза с применением технологии социального проектирования являются критерии для оценки потенциала социальных проектов в развитии лидерских качеств студентов вуза и критерии для оценки развития когнитивной и мотивационной сфер и эмоционального интеллекта [5].

Социальные проекты с участием студентов реализованы по следующему алгоритму:

1) ознакомление студентов с сущностью и задачами социального проектирования;

2) анализ компонентов социальных проектов (цель социального проекта, его целевые группы, актуальность социального проекта, методы разработки и реализации проекта, календарный план, финансирование проекта, оценка эффективности проекта);

3) изучение актуальных социальных проблем региона, страны (тщательный и всесторонний анализ); определение целевой группы социального проекта; формулирование концепции проекта;

4) создание групп обучающихся для разработки и реализации проектов; назначение ответственных за проведение мероприятий в рамках проекта;

5) реализация проекта с непрерывным мониторингом;

6) подведение итогов реализации социального проекта и оценка его эффективности [5].

Практический аспект реализации технологии социального проектирования включает три этапа:

1) анализ социально ориентированных проектов вместе со студентами, в процессе которого выявляются цели, задачи, социальная значимость проекта и его польза благополучателям. На этом этапе студенты узнают о проектах продуктивного характера и о наличии псевдопроектов, проектов-фейков деструктивного характера. Общество нуждается в конструктивных проектах, способных внести позитивные изменения в социальную сферу;

2) коллективная разработка одного проекта под руководством преподавателя. Это может быть проект, ориентированный на решение социальных проблем вуза (например, создание волонтерских групп студентов для обеспечения образцового порядка в студенческом общежитии), а также проект, реализация которого выходит за пределы вуза и имеет масштаб города или региона. Так как среди студентов немало тех, кто приехал из разных регионов страны, они могут объединяться в группы и разрабатывать проекты, востребованные в своих регионах;

3) третий этап, к которому студенты готовятся довольно продолжительное время, требует от студентов большей самостоятельности и креативности. Разделившись на мини-группы, они сами разрабатывают проекты социальной направленности. С участием эксперта оценивается новизна и социальная направленность проектов, предложенных студентами.

В экспериментальной деятельности в процессе реализации технологии социального проектирования с использованием методики Е. Жарикова и Е. Крушельницкого «Диагностика лидерских качеств» была выявлена степень выраженности лидерских качеств студентов вуза. Результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах эксперимента представлены на рис. 1, 2.

Рис. 1. Степень выраженности лидерских качеств студентов вуза (констатирующий этап)

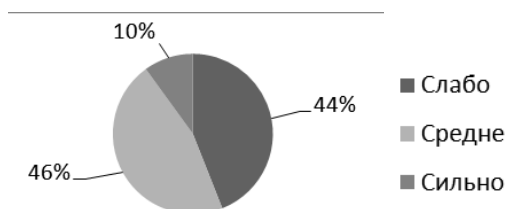
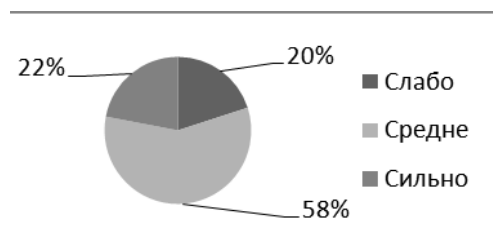


Рис. 2. Степень выраженности лидерских качеств студентов вуза (контрольный этап)



Как видно из рис. 1 и 2, на контрольном этапе эксперимента количество студентов с сильно выраженными лидерскими качествами увеличилось на 12% [5].

Выводы. Технология социального проектирования реализуется шаг за шагом. Каждый шаг выявляет мотивацию студентов и формирует у них когнитивные способности. В процессе разработки и реализации социальных проектов у студентов развиваются чувства гражданской идентичности и патриотизма, которые в современном мире являются важнейшими приоритетами воспитания молодого поколения. Социальное проектирование имеет большой творческий, исследовательский и воспитательный потенциал, а использование данной технологии в высшей школе способствует всестороннему развитию личности студентов, расширению их кругозора, развитию осознанного мышления,

способности прогнозировать будущие изменения и формированию чувства ответственности за принимаемые решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2001. – 416 с.
2. Луков В.А. Социальное проектирование: учеб. пособие. – 7-е изд. – М.: Изд-во Московского государственного университета; Флинта, 2007. – 240 с.
3. Ахметова Д.З., Челнокова Т.А., Мигранова Г.В., Корвяков В.А., Д.Г. Применение дистанционных образовательных технологий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья. – Алматы: АЭСА, 2014. – 173 с.
4. Старшинова А.В. и др. Социальное проектирование в образовании и практике социальной работы: учеб. пособие / под общ. ред. А.В. Старшиновой; Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2018. – 160 с.
5. Фазлеева Л. Р. Развитие лидерских качеств студентов вуза с применением технологии социального проектирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2022. – 24 с.

REFERENCES

1. Kurbatov V.I., Kurbatova O.V. Social design: textbook. – Rostov n/D: Phoenix, 2001. – 416 p.
2. Lukov V.A. Social design: textbook. – 7th ed. – M.: Publishing house of Moscow State University; Flinta, 2007. – 240 p.
3. Akhmetova D.Z., Chelnokova T.A., Migranova G.V., Korvyakov V.A., Mukhambetov D.G. The use of distance learning technologies for teaching people with disabilities. – Almaty: AESA, 2014. – 173 p.
4. Starshinova A.V. et. al.. Social design in education and practice of social work: educational textbook / ed. by A.V. Starshinova; Ministry of Education and Science of Russian Federation; Ural Federal University. – Yekaterinburg: Ural University Publishing House, 2018. – 160 p.
5. Fazleeva L.R. Development of leadership qualities in university students using social design technology: author. of dis. ... cand. of ped. sciences: 13.00.01. – Kazan, 2022. – 24 p.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ГЛОБАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ГОСУДАРСТВЕННОГО МАСШТАБА

Научная статья

11.05.2022

УДК 37.02

Doi

Л.М. Карпова

старший преподаватель

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова

Тел.: +7 (904) 762-04-36; e-mail: ya-osobennaya@yandex.ru

В статье рассматривается проблема здоровьесбережения в масштабе государственной важности. Здоровье детей раннего и дошкольного возраста волнует и интересует нас особенно, поскольку именно в этот период закладываются необходимые навыки и формируются привычки, в том числе имеющие отношение к формированию культуры здоровья. Задача педагогов – сформировать позитивное отношение к здоровьесберегающей жизнедеятельности, а также предупредить вредные и патологические привычки детей.

Ключевые слова: инклюзивная парадигма, проблема здоровьесбережения, дошкольная образовательная организация (ДОО), факторы риска, педагог ДОО.

HEALTH SAVING OF PRESCHOOL CHILDREN AS A GLOBAL PROBLEM ON A NATIONAL SCALE

L.M. Karpova

senior lecturer

of Kazan Innovation University named after V.G. Timiryasov

Ph.: +7 (904) 762-04-36; e-mail: ya-osobennaya@yandex.ru

The article considers the problem of health saving in the context of national importance. The health of children of early and pre-school age is of particular concern and interest to us, as during this period the necessary skills and habits are formed, including those related to the formation of a health culture. The task of teachers is to form a positive attitude towards healthy living, as well as to prevent harmful and pathological habits.

Key words: inclusive paradigm, health saving problem, preschool educational organization, risk factors, teacher of pre-school educational organization.

На сегодняшний день проблема здоровьесбережения весьма злободневна в связи со стремительным ухудшением показателей физического и психологического здоровья населения России. В июне–июле 2008 г. Росстат при участии Минздравсоцразвития России, Росспорта, Института социальных исследований провел обследование «Влияние поведенческих факторов на состояние здоровья населения» в формате опроса 2204 респондентов в возрасте 15 лет и старше

с целью изучения состояния здоровья и отношения к нему, а также к качеству медицинских услуг, двигательной активности и др. и для оценки влияния стиля жизни на физическое, репродуктивное и психическое здоровье населения [1].

Согласно итогам опроса, хорошее здоровье является одной из наиболее актуальных базовых ценностей для 85% опрошенных наряду с семейными ценностями среди других социальных ориентиров, таких как материальное благопо-

лучие, карьера и образование. Результат опроса Росстата выглядит достаточно удручающе, поскольку доля тех, кто в повседневной жизни действительно бережет свое здоровье, не превышает 25% обследованных [1].

Хочется подчеркнуть, что не достаточно теоретически осознавать необходимость ответственно относиться к собственному здоровью, нужно жить в парадигме здоровьесберегающей жизнедеятельности. Остановимся на статистике состояния здоровья детской популяции в Российской Федерации. Анализ данных по заболеваемости детей от рождения до 14 лет, проведенный нами по выкладке, представленной в Российском статистическом ежегоднике за 2021 г. Федеральной службой государственной статистики (Росстат), демонстрирует очевидный прирост больных детей: в 2000 г. их количество составляло 38 225,7 человек, в 2010 г. – 40 903,5, в 2019 г. – уже 44 734,3 [2, с. 230].

Статистика отрицательной динамики состояния здоровья детей по основным

16 классам болезней выглядит следующим образом (см. рис.1):

– болезни органов дыхания: 2000 г. – 22 952,2 (60% от общего числа болезней за 2000 г.); 2010 г. – 25 507,7 (62,4%); 2019 г. – 30 091,9 (67,2%);

– травмы, отравления и некоторые другие последствия воздействия внешних причин: 2000 г. – 2390,9 (6,3%); 2010 г. – 2294,9 (5,6%); 2019 г. – 2798,4 (6,3%);

– болезни глаза и его придаточного аппарата: 2000 г. – 1221 (3,2%); 2010 г. – 1259,4 (3,1%); 2019 г. – 1375,5 (3,1%);

– болезни уха и сосцевидного отростка: 2000 г. – 1076,9 (2,8%); 2010 г. – 1159,8 (2,8%); 2019 г. – 1178,2 (2,6%);

– врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения: 2000 г. – 172,4 (0,5%); 2010 г. – 255,5 (0,6%); 2019 г. – 274,8 (0,6%);

– новообразования: 2000 г. – 59,7 (0,2%); 2010 г. – 96,2 (0,2%); 2019 г. – 128,0 (0,3%);

– другое: 2000 г. – 10 352,6 (27%); 2010 г. – 10 330,0 (25,3%); 2019 г. – 8887,5 (19,8%).

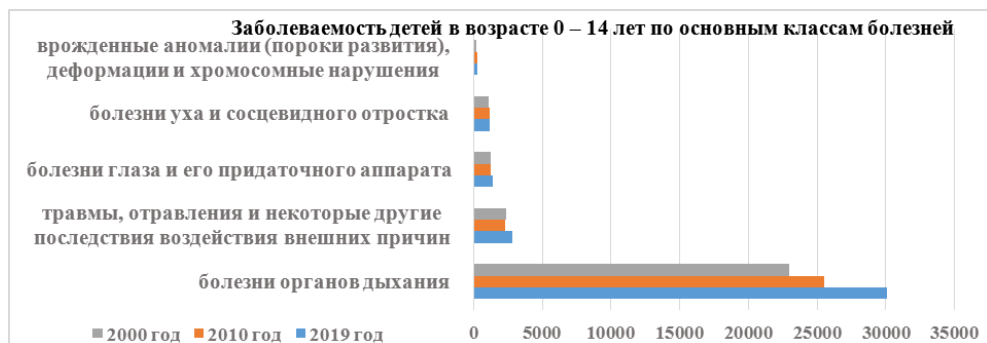


Рис. 1. Статистика отрицательной динамики состояния здоровья детей 0–14 лет

Выделим следующие факторы риска и снижения показателей здоровья населения:

1) *генетические факторы*, на которые педагогика повлиять не может, но должна создать оптимальные условия для наилучшей компенсации имеющихся сохранных резервов организма и адаптации ребенка к образовательным реалиям, социальным отношениям, здоровьесохраняющему режиму жизнедеятельности;

2) *психологические факторы*, среди которых – неготовность будущих роди-

телей брать ответственность за воспитание, развитие, обучение, социализацию и профориентацию своих детей, что накладывает особенно негативное воздействие на формирование здоровья личности ребенка;

3) *социальные факторы*, негативно влияющие на становление здоровья личности: бедность и, как следствие, невозможность своевременно и полноценно проходить обследование самим родителям, а также наблюдать за здоровьесфор-



мированием собственных детей, особенно в условиях многодетной и малообеспеченной семьи. Рассмотрим противоположный фактор, когда финансовое благополучие родителей, являющееся избыточным, т.е. сверх необходимого для достойной жизнедеятельности уровня, также порой содержит риски, а именно: отмечается подмена семейного воспитания гувернантством, когда «чужой» ребенку взрослый занимается воспитанием его личности, а родители интенсивно строят карьеру или личное счастье и не находят времени, сил и желания участвовать в процессе становления характера своего ребенка;

4) *информационный фактор*. Отстранение родителей от детей сегодня, в век информационно-коммуникативных достижений, влечет за собой отчужденность такого характера, когда дети проходят процесс «воспитания» посредством телевизионных «развивающих» передач, в фоновом режиме считывают не подходящую для неокрепшей детской нервной системы информацию с новостных каналов про войны, насилие, грабежи, а также испытывают влияние развлекательных, игровых контентов. Главная задача государства, институтов образования, здравоохранения, СМИ, семьи – бережное отношение к значимому на сегодняшний день ресурсу – к личности – с целью избежать деморализацию, утрату главных ценностей, таких как семья, общность, государственность, человечность, нравственность, патриотизм, что особенно актуально в условиях глобализации, неупорядоченной информатизации и нестабильности [3].

Итак, неграмотное семейное воспитание, непонимание основ формирования личности ребенка, снижение эмоционального интеллекта, отсутствие знаний о здоровьесохраняющей составляющей становления организма наносит непоправимый вред подрастающему поколению детей.

Рассматривать проблему здоровьесбережения целесообразно сегодня в призме инклюзивной парадигмы образования всех его уровней. Д.З. Ахметова в пособии, посвященном педагогике и психологии инклюзивного образования,

пишет: «Образование выполняет две важнейшие цивилизационные функции развития личности: ее духовное, нравственное, художественное, культурное развитие и ее социализацию, а также экономическую функцию – воспроизводство квалифицированных трудовых ресурсов для общественного производства» [4; с. 3]. Эта мысль объединяет сегодняшние образовательные реалии и потребности с величайшими достижениями и наставлениями выдающихся отечественных педагогов (К.Д. Ушинского, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и др.), вновь и вновь обращая внимание значимых для ребенка взрослых – родителей и педагогов – на необходимость организации и реализации гуманного образования. Своевременные мероприятия (социальные, образовательные, медицинские, экономические и т.п.) по здоровьесбережению подрастающего поколения позволят минимизировать дальнейшие расходы по содержанию инвалидов и лиц с ОВЗ, обеспечить государство дееспособным населением, думающем о собственном здоровье и благополучии, а также о здоровье своих потомков.

Мы рассматриваем здоровье как интегративное образование, предполагающее уравновешенное внутренне (духовное) состояние на фоне разнообразия взаимодействий личности с окружающим миром при оптимальной адаптации к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности. Д.З. Ахметова выделила в структуре личности четыре компонента: физический, социальный, духовный, психический, дополнив модель личности по У. Джеймсу [5; с. 18–19]. Всемирная организация здоровья (ВОЗ) дает трактовку, согласно которой здоровье предполагает такие аспекты, как «состояние полного физического, душевного и социального благополучия» [6; с. 1]. Из перечисленных компонентов структуры личности мы выделяем как наиболее значимую в области здоровьесбережения эмоциональную составляющую модели жизнедеятельности каждого человека как в личной, так и в профессиональной сфере. Умение управлять своими эмоци-

ями, рефлексировать, перенастраиваться на позитивный лад дарит состояние безопасности и благополучия, на основе которых и строится здоровьесберегающая деятельность образовательной организации.

Здоровье детей раннего и дошкольного возраста тревожит нас особенно, так как именно в этот период закладываются навыки и формируются привычки. Первой ступенью, закладывающей основы мировоззрения личности, в том числе и здоровьесберегающего, является семья и дошкольная ступень образования. Полномочиями дошкольной образовательной организации (ДОО) является такая организация деятельности, которая обеспечит здоровьесохранение всех ее работников и обучающихся, включая их семьи. Н.Н. Козак рекомендует образовательным организациям работать над формированием навыков и культуры здорового питания, этике приема пищи, профилактике заболеваний [3]. Задача педагогов – сформировать позитивное и осознанное отношение к культуре здоровья и предупредить вредные и патологические привычки.

Таким образом, поиск путей решения проблемы здоровьесбережения становится уже не столько личной ответственностью, сколько глобальной целью государственного масштаба. В решении заявленной проблемы немаловажное значение имеет формирование системы ценностей, нацеленной на сохранение и преумножение собственного здоровья каждым человеком, основанной на принципах ответственности, саморегуляции и самоорганизации. Конституция РФ обеспечивает достойную жизнь, свободное развитие человека, охрану труда и здоровья людей, заботу о детях и их воспитании, провозглашая детей важнейшим приоритетом государственной политики России [7]. Такое соотношение дел относительно становления и развития личности в сфере образования, в том числе дошкольного, при взаимодействии с социальными институтами, институтами здравоохранения и семьи будет являть-

ся гарантом развития каждого человека, общества и государства в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краткие итоги выборочного обследования «Влияние поведенческих факторов на состояние здоровья населения» // Росстат. – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank> (дата обращения: 30.04.2022).

2. Российский статистический ежегодник – 2021. – М., 2021. – 692 с. // Росстат. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/210/document/12994> (дата обращения: 30.04.2022).

3. Козак Н.Н. Комплексная безопасность в образовательных учреждениях: учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2016. – 349 с.

4. Ахметова Д.З., Нигматов З.Г., Челнокова Т.А., Юсупова Г.В. и др. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебное пособие / под ред. Д.З. Ахметовой. – Казань: Изд-во «Познание» Института экономики, управления и права, 2013. – 204 с.

5. Ахметова Д.З. Теория и практика развития школы-комплекса в условиях инноваций и педагогического мониторинга: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 1997. – 41 с.

6. Всемирная организация здравоохранения. – 48-е изд., включающее поправки, принятые до 31.12.2014. – 283 с. – URL: <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution> (дата обращения: 30.04.2022).

7. Конституция Российской Федерации от 12.12.1993 с изменениями в ходе общероссийского голосования 01.07.2020 // Кодексы и законы: Правовая навигационная система. – URL: <https://www.zakonrf.info/konstitucia> (дата обращения: 01.05.2022).

REFERENCES

1. Summary results of the sample survey «The influence of behavioral factors on the health of the population» (Rosstat). – URL: <https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank> (date of reference: 30.04.2022).

2. Russian Statistical Yearbook 2021. – M., 2021. – 692 p. (Rosstat). – URL: <https://rosstat.gov>



ru/folder/210/document/12994 (date of reference: 30.04.2022).

3. Kozak N.N. Comprehensive security in educational institutions: studies. stipend. – Rostov n/A: Phoenix, 2016. – 349 p.

4. Akhmetova D.Z., Nigmatov Z.G., Chelnokova T.A., Yusupova G.V., etc. Pedagogy and psychology of inclusive education: textbook / ed. by D.Z. Akhmetova. – Kazan: Publishing House «Cognition» of the Institute of Economics, Management and Law, 2013. – 204 p.

5. Akhmetova D.Z. Theory and practice of school-complex development in the conditions of

innovation and pedagogical monitoring: abstract of dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.01. – Kazan, 1997. – 41c.

6. World Health Organization. – 48th ed., including amendments adopted before December 31, 2014. – 283 p. (WHO). – URL: <https://www.who.int/ru/about/governance/constitution> (date of reference: 30.04.2022).

7. The Constitution of the Russian Federation of 12.12.1993, as amended during the all-Russian vote on July 1, 2020 (Legal navigation system «Codes and Laws»). – URL: <https://www.zakonrf.info/konstitucia> (date of reference: 01.05.2022).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛИЗАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ КОЛЛЕДЖА ИНКЛЮЗИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Научная статья

04.05.2022

УДК 376

Doi

С.Ю. Гордеева

старший преподаватель

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова

E-mail: sgordeeva@ieml.ru; тел.: 8 (903) 307-27-61

В статье освещен вопрос социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в процессе обучения в колледже. Представлена теоретическая модель социализации обучающихся колледжа в системе инклюзивного образования, описаны ее компоненты и результативность реализации.

Ключевые слова: социализация, инклюзивное образование, обучающийся, инвалидность, ограниченные возможности здоровья.

PEDAGOGICAL MODEL OF SOCIALIZATION OF COLLEGE STUDENTS WITH AN INCLUSIVE ORIENTATION

S.Y. Gordeeva

senior lecturer of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov

E-mail: sgordeeva@ieml.ru; ph.: 8 (903) 307-27-61

The article highlights the issue of socialization of students with disabilities in the process of studying in College. A theoretical model of socialization of college students in the inclusive education system is presented, its components and the effectiveness of implementation are described.

Key words: socialization, inclusive education, student, disability, limited health opportunities.

В наше время в системе профессионального образования одной из важнейших задач является создание условий для

успешной социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью.

Социализация – это сложный процесс освоения личностью социальной реальности; процесс, который помогает личности усвоить все то, что ее окружает в социальном мире и впоследствии помогает в этом мире успешно реализоваться.

В данной статье мы рассматриваем основные аспекты моделирования социализации обучающихся в колледже, который развивается в русле внедрения инклюзивного подхода к построению образовательно-воспитательного процесса.

Г.А. Андреева рассматривает социализацию как двухсторонний процесс, включающий усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей за счет активной деятельности, активного включения в эту среду [1]. Согласно утверждению Е.А. Мартыновой, процесс социального становления лиц с особыми образовательными потребностями должен включать активное участие во всех сферах деятельности, а также формирование опыта социальных отношений и подготовки к профессиональной деятельности [5].

В требованиях к результатам освоения образовательной программы Федерального образовательного стандарта среднего профессионального образования говорится, что выпускник, освоивший образовательную программу, должен обладать определенными компетенциями, следовательно, появляется необходимость в формировании у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью навыков, позволяющих успешно социализироваться, адаптироваться к требованиям современного общества. Большое место в социальном пространстве обучающегося занимает среднее профессиональное образование, которое является важным ресурсом в адаптации личности к социуму и всему, что с ним связано.

Таким образом, важным является изучение возможностей социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивной образовательной среде колледжа, моделирование процесса их социализации для получения необходимой информации о самом процессе со-

циализации, прогнозировании направления и способов ее реализации.

Моделирование относится к числу самых актуальных и широко применяемых научных методов, получивших широкое применение в педагогике. А.А. Братко считает, что моделирование – это научный метод исследования различных систем путем построения моделей этих систем [2]. В.И. Загвязинский утверждает, что моделирование позволяет заглянуть внутрь изучаемого процесса, тем самым способствует осознанию сути структуры, развития данного процесса [3]. В.В. Краевский и Н.Ф. Талызина в своих работах отмечают, что моделирование используется при проведении различных видов опытно-экспериментальной работы [4; 6]. Согласно определению, данному Б.А. Штоффман, модель – это мысленно представленная либо реализованная система, которая дает возможность не только рассматривать объект исследования, но и изменить его таким образом, что в результате есть вероятность получить новую, отличительную информацию об объекте исследования [7].

На основе изученной литературы нами разработана педагогическая модель социализации обучающихся колледжа с ОВЗ и инвалидностью. Представленная модель имеет определенную многоуровневую структуру и включает в себя пять компонентов: целевой, методологический, содержательный, критериально-оценочный и результативный.

Основной целью педагогической модели является социализация студентов колледжа с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивной образовательной среде.

Цель модели можно достичь при решении следующих задач:

- определить специфику и параметры модели социализации обучающихся колледжа инклюзивной направленности;
- наполнить содержание деятельности по социализации обучающихся колледжа;
- определить критерии и показатели результатов социализации обучающихся колледжа инклюзивной направленности.



Методологический компонент модели содержит системный, социальный, личностно-ориентированный, аксиологический и инклюзивный подходы. В модели обозначены такие принципы обучения, как непрерывность, психологическая комфортность, связь теории и практики. Принцип непрерывности ориентирован на соблюдение преемственности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью на протяжении всего периода социализации в системе инклюзивного образования.

Принцип психологической комфортности предполагает создание в стенах колледжа благоприятной, доверительной атмосферы, которая позволит раскрыть индивидуальные возможности обучающихся, в том числе и обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. Принцип связи теории и практики направлен на включение обучающихся с особыми образовательными потребностями в общественно-полезную, культурно-массовую деятельность; на применение полученных знаний для нахождения оптимально правильного ответа при решении проблемных ситуаций (социальных, профессиональных, индивидуально-личностных и т.д.).

В содержательный компонент модели нами включены следующие виды деятельности: реализация требований федеральных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) и элективный курс «Построение жизненного пути», рассчитанный на 72 учебных часа и направленный на формирование представлений о психолого-педагогических особенностях развития людей с ОВЗ и инвалидностью, формирование готовности понимать и принимать индивидуальные особенности каждого человека (особый акцент делается на обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в инклюзивной образовательной среде колледжа); формирование у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью мотивов к профессиональной деятельности, стремлений к достижению успеха в выбранной профессии; формирование эмоционального интеллекта, толерантности, саморазвития у обучающихся в

системе инклюзивного образования. Для формирования психологической готовности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в модель включены групповые тренинговые занятия, направленные на формирование и развитие у обучающихся колледжа коммуникативных навыков, необходимых для успешной социализации в условиях инклюзивного образования, понимание и принятие индивидуальных особенностей окружающих людей, своих слабых и сильных сторон, готовность к преодолению неуверенности, страха, умение ставить позитивные жизненные цели и развитие мотивации к их достижению, повышение компетентности в вопросах инвалидизации.

Для формирования социальных навыков и социальной ответственности, а также развития рефлексивных способностей планируется включение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в ситуационно-ролевые игры. Во время игры обучающиеся учатся анализировать собственное поведение и поведение окружающих, приобретают опыт межличностных отношений, в том числе и с людьми с ОВЗ.

Мероприятия консультативного компонента направлены на предоставление информации для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью о возможных направлениях внеурочной деятельности колледжа, решение вопросов адаптации, самопознания, социальной ответственности, эффективного взаимодействия с социальным окружением, профессиональную ориентацию и решение индивидуально-личностных проблем.

Среди педагогического состава колледжа консультирование проводится по основным вопросам, связанным с созданием толерантной социальной среды колледжа, эффективной организацией учебно-воспитательного процесса в группах, где обучаются студенты с ОВЗ и инвалидностью, разработкой и реализацией индивидуального образовательного маршрута для каждого обучающегося с ОВЗ по вопросам льгот, гарантий, социальной защиты.

При реализации данной модели используются такие методы и формы ра-

боты, как индивидуальные и групповые беседы, консультирование, тестирование, дискуссии, создание проблемных ситуаций, самоанализ, самоконтроль, рефлексия, «деловые игры», «круглые столы», семинары, практические занятия, тренинги, внеурочная воспитательная работа.

Критериально-оценочный компонент определяет уровень социализации обучающихся колледжа по следующим критериям: мотивации к успеху, социальной активности и ориентации на профессиональную деятельность.

Результативный компонент модели отражает положительную динамику роста уровня сформированности психологической готовности обучающихся с ОВЗ и инвалидностью к социализации в условиях инклюзивной образовательной среды колледжа.

Модель социализации обучающихся колледжа инклюзивной направленности реализуется в системе инклюзивного образования колледжа Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, который развивается в русле внедрения инклюзивного подхода, где обучаются студенты нормотипичные и группы лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата, зрения, слуха. Эксперимент по социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью рассчитан на 3 года.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.А. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 1967. – 376 с.
2. Братко А.А. Моделирование психики. – М.: Наука, 1969. – 175 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие. – М.: Академия, 2005. – 208 с.
4. Краевский В.В. Методология педагогического исследования: пособие для

педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1995. – 165 с.

5. Мартынова Е.А. Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями / Челяб. гос. ун-т. – Челябинск, 2002. – 383 с.

6. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. – М.: Академия, 1998. – 288 с.

7. Штофф В.А. Моделирование и психология. – М.; Л.: Наука, 1966. – 302 с.

8. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования: Приказ Минобрнауки России от 27.10.2014 № 1386. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-06-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-1386>.

REFERENCES

1. Andreeva G.A. Social psychology. – M.: Aspect Press, 1967. – 376 p.
2. Bratko A.A. Modeling of the psyche. – M.: Nauka, 1969. – 175 p.
3. Zagvyazinsky V.I. Methodology and methods of psychological and pedagogical research: textbook. – M.: Academy, 2005. – 208 p.
4. Kraevsky V.V. Methodology of pedagogical research: a manual for a teacher-researcher. – Samara: Publishing house of SamGPI, 1995. – 165 p.
5. Martynova E.A. Social and pedagogical foundations of the construction and functioning of the system of accessibility of higher education for people with disabilities / Chelyabinsk State University. – Chelyabinsk, 2002. – 383 p.
6. Talyzina N.F. Pedagogical psychology. – M.: Academy, 1998. – 288 p.
7. Shtoff V.A. Modeling and psychology. – M.; L.: Nauka, 1966. – 302 p.
8. Federal State Educational Standard of secondary vocational education: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation № 1386 dated 27.10.2014. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-02-06-professionalnoe-obuchenie-po-otraslyam-1386>.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С НАРУШЕНИЯМИ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Научная статья

05.05.2022

УДК 373.04

Doi

А.Е. Игнатьев

старший преподаватель

Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова

E-mail: aignatev@ieml.ru; тел.: +7 (843) 231-93-02

В статье рассматриваются общие вопросы нарушений письменной речи; приводятся исторический очерк появления дислексии и дисграфии, типичные проявления данных нарушений в дошкольном и школьном возрасте. Основной идеей является создание целостной системы, направленной на просвещение учителей начальных классов и развитие у них необходимых качеств для работы с детьми с нарушениями письменной речи.

Ключевые слова: дислексия, дисграфия, дизорфография, нарушения письменной речи, обеспечение готовности учителей.

ENSURING THE READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH WRITING DISABILITIES

A.E. Ignatiev

senior lecturer of the Kazan innovative university named after V.G. Timiryasov

E-mail: aignatev@ieml.ru; ph.: +7 (843) 231-93-02

In the article author examines the general issues of writing disorders, gives a historical sketch of the appearance of dyslexia and dysgraphia, typical manifestations of these disorders in preschool and school age. The main idea is to create an integrated system aimed at educating primary school teachers and developing the necessary qualities for them to work with children with writing disorders.

Key words: dyslexia, dysgraphia, dysorthography, writing disorders, teacher readiness.

В последнее время в средствах массовой информации для обозначения трудностей, связанных с чтением и письмом, используется только один термин – дислексия, но это больше англоязычная традиция. В отечественной науке для обозначения нарушений письменной речи существуют три основных понятия: дислексия, дисграфия и дизорфография.

Дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения.

Дисграфия – нарушение письма, которое проявляется в повторяющихся ошибках стойкого характера [7]. При данном нарушении ребенок не может усвоить звукобуквенные обозначения, т.е. он допускает

различные ошибки, которые родители и педагоги могут воспринимать за ошибки по невнимательности (пропуски слов, букв, неправильное их отображение и т.д.).

Дизорфография – неумение или неспособность усваивать и применять на практике орфографические нормы и правила. Ребенок может заучить правило написания той или иной орфограммы и рассказать его учителю, но в проверочном диктанте он допустит ошибку или, скорее всего, даже несколько ошибок, хотя правило полностью выучено ребенком. Данные трудности относятся к разделу нарушений письменной речи клинико-педагогической классификации речевых на-

рушений, у истоков которых стояли такие известные отечественные ученые, как М.Е. Хватцев, Ф.А. Рау, О.В. Правдина, С.С. Ляпидевский, Б.М. Гриншпун и др.

В нашей стране большую распространенность получила именно дисграфия. Дело в том, что русский язык фонетически прозрачный, т.е. обозначение звуков буквами достаточно простое в плане декодирования. Когда человек видит определенный набор букв, перевести их в соответствующее звучание довольно легко. Этот процесс у среднестатистических детей формируется без особых затруднений, но вот обратный процесс – процесс кодирования – достаточно сложный. Это обусловлено тем, что в русском языке сложная морфология: приставки, корни, суффиксы, окончания – все это мы должны писать единообразно. Русское письмо предполагает передачу звукового состава слова, сложные языковые операции относительно морфологического состава. Таким образом, для нас процесс письма является более сложной задачей, нежели процесс чтения [2].

Помимо вышеупомянутых терминов в лексическом обиходе отечественных специалистов существуют и другие понятия, обозначающие трудности усвоения школьных навыков (например, дискалькулия). Дискалькулия (нарушение навыка счетных операций, в основе которого лежит отсутствие субитизации) не относится к нарушениям письменной речи, но очень часто входит в единый симптомокомплекс.

В мире вопросами преодоления нарушений письменной речи занимаются вот уже 135 лет. Впервые термин «дислексия» был предложен в 1887 г. немецким ученым Р. Берлином, описавшим трудности при чтении и письме своего юного пациента с сохранными сенсорными функциями и интеллектом. Спустя 9 лет английский ученый В. Прингл Морган опубликовал статью, в которой был описан схожий случай. В первой половине прошлого столетия американский врач Сэмюэл Ортон выдвинул гипотезу о том, что трудности чтения и письма обусловлены асимметрией полушарий головного мозга [3].

На сегодняшний день причины нарушений чтения и письма у детей до сих

пор остаются не достаточно изученными. В качестве факторов, влияющих на возникновение нарушений чтения и письма у детей, обычно указывают различные экзогенные вредности пренатального, натального и раннего постнатального периодов [1]. Помимо экзогенных факторов выделяют еще и эндогенные. К ним принято относить генетические влияния, нарушения в раннем периоде развития, состояние здоровья, уровень функционального развития, мозговые дисфункции, степень зрелости структурно-функциональных систем мозга и сформированности высших психических функций [5].

Заключение «дислексия» и/или «дисграфия» ставится логопедом не раньше второго полугодия 2-го класса, т.е. речь идет о том времени, когда ребенок уже должен освоить процесс чтения и основы письменной грамотности. Но предпосылки нарушений письменной речи специалисты могут обнаружить уже в дошкольном возрасте. Известный ученый в области логопедии Т.Б. Филичева видит прямую взаимосвязь между нарушениями устной и письменной речи. Таким образом, практически все дети дошкольного возраста с речевыми нарушениями (логопаты) входят в группу риска по возникновению дисграфии и/или дислексии.

Для постановки точного заключения необходимо мнение не только логопеда, который диагностирует устную и письменную речь, но и других специалистов, таких как нейропсихолог, психолог, дефектолог, невролог, так как в основе нарушений письменной речи может быть абсолютно разный механизм их происхождения.

К сожалению, далеко не во всех общеобразовательных организациях существуют логопункты, в которых оказывается коррекционно-педагогическая помощь детям с речевыми нарушениями, в том числе с нарушениями письменной речи, а учителя начальных классов остаются один на один с проблемами таких детей, испытывая трудности при их обучении.

Причиной несформированности компетенций различения орфографических и дисграфических ошибок, определения механизмов затрудненного чтения у учи-

телей начальных классов является отсутствие у педагогов научной информации, знаний о механизмах трудностей обучения и практических навыков сопровождения школьников с дислексией и дисграфией. В связи с этим необходимо разработать и обосновать определенную целостную систему, направленную на просвещение учителей и развитие у них необходимых качеств для работы с данной группой детей.

В Республике Татарстан просвещение учителей с целью обеспечения их готовности к работе с детьми с нарушениями письменной речи происходит довольно интенсивно.

1. Создана рабочая группа при Министерстве образования и науки по организации оказания психолого-педагогической помощи детям с речевыми нарушениями, в которую вошли ученые и практики в области педагогики и психологии. Одной из приоритетных задач перед данной группой стоит оказание образовательно-методической помощи учителям начальных классов, а также их обучение.

2. Проводятся регулярные научно-практические и методические семинары, а также проблемно-дискуссионные площадки для учителей начальных классов по вопросам сопровождения детей с нарушениями письменной речи. Данные мероприятия направлены на ознакомление учителей начальных классов с базовыми психолого-педагогическими технологиями выявления и преодоления дислексии и дисграфии.

3. Открыты курсы повышения квалификации для учителей. Естественно, что любое кардинальное преобразование подходов к образованию предполагает преобразования в деятельности педагога, необходимость повышения уровня его квалификации. Предлагаемая программа повышения квалификации представлена тремя модулями: теоретико-методологическим, практико-ориентированным и самостоятельная работа. В первом модуле раскрываются теоретические аспекты работы с детьми с нарушениями письменной речи, а также общеметодологические принципы. Второй модуль включает в себя вопросы профилактики дизорфогра-

фии, выявление нарушений письменной речи в начальной школе, а также дифференциацию специфических и орфографических ошибок. Третий модуль предполагает самостоятельную работу слушателей, включающую выполнение различных итоговых занятий, направленных на решение конкретных практических задач.

4. Учеными и практиками в области логопедии и нейропсихологии издано учебно-методическое пособие «Дислексия и дисграфия как причины снижения школьной успеваемости» для педагогов и психологов образовательных организаций.

Дислексия, дисграфия и дизорфография являются довольно специфическими нарушениями речи. На первый взгляд, некоторые ошибки, которые допускают дети, учителя относят к ошибкам по невнимательности, но подробное изучение работ ребенка или навыка его чтения, может сказать о систематичности допуска таких ошибок. Это и есть одно из проявлений дислексии, дисграфии или дизорфографии. Если учитель заметит трудности чтения и письма ребенка в начальной школе, то еще есть время не допустить дальнейшего «развитие» столь специфических нарушений письменной речи, но знания, которыми обладает современный учитель начальной школы в области преодоления нарушений письменной речи, не достаточны. Необходимо выработать определенную целостную систему, способствующую помощи как учителям, так и детям с трудностями в обучении.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Величенкова О.А., Русецкая М.Н.* Логопедическая работа по преодолению нарушений чтения и письма у младших школьников. – М.: Национальный книжный центр, 2015.
2. *Гвоздев А.Н.* Усвоение детьми звуковой стороны русского языка. – М., 2018. – 267 с.
3. *Корнев А.Н.* Дислексия и дисграфия у детей. – СПб, 2015. – 178 с.
4. Логопедия. Теория и практика / под ред. д.п.н., проф. Т.Б. Филичевой. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.

5. Нарушение учебной деятельности у младших школьников: методические рекомендации / под ред. Т.Т. Батышевой. – М., 2019. – 33 с.

6. Соловьева Л.Г., Градова Г.Н. Логопедия: учебник и практикум для прикладного бакалавриата. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Юрайт, 2019. – 191 с.

7. Терминологический словарь по инклюзивному образованию / сост. Д.З. Ахметова, Т.А. Челнокова, А.Е. Игнатъев, В.В. Васина. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета им. В.Г. Тимирязова, 2018. – 52 с.

disorders in younger schoolchildren. – М.: National Book Center, 2015.

2. Gvozdev A.N. The assimilation of the sound side of the Russian language by children. – М., 2018. – 267 p.

3. Kornev A.N. Dyslexia and dysgraphia in children. – SPb, 2015. – 178 p.

4. Speech therapy. Theory and practice / ed. by Ph.D., prof. T.B. Filicheva. – М.: Eksmo, 2017. – 608 p.

5. Violation of educational activity in younger students: Methodological recommendations / ed. by T.T. Batysheva. – М., 2019. – 33 p.

6. Solovyova L.G., Gradova G.N. Speech therapy: textbook and workshop for applied bachelor's degree. – 2nd ed., cor. and add. – М.: Yurayt, 2019. – 191 p.

7. Terminological dictionary of inclusive education / compiled by D.Z. Akhmetova, T.A. Chelnokova, A.E. Ignatiev, V.V. Vasina. – Publishing house «Cognition» of Kazan Innovative University named after V.G. Timiryasov, 2018. – 52 p.

REFERENCES

1. Velichenkova O.A., Rusetskaya M.N. Speech therapy work on overcoming reading and writing

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НЕФТЯНОГО ТЕХНИКУМА

Научная статья

04.05.2022

УДК 377

Doi

И.С. Врублевский

директор высшей категории

Лениногорского нефтяного техникума (Республика Татарстан)

E-mail: texnikum@yandex.ru; тел.: +7 (855) 955-15-82

В статье дан краткий анализ исследований проблем развития педагогического мастерства педагогов России. Этой проблеме уделяли внимание многие корифеи отечественной педагогики XX в., чьи труды продолжают быть актуальными и по сей день. Профессиональные качества педагогов были в центре внимания и ряда зарубежных исследователей. На основе осмысления этих трудов автор представляет концепцию развития педагогического мастерства преподавателей образовательной организации среднего профессионального образования технического профиля. В Лениногорском нефтяном техникуме Республики Татарстан, которым руководит автор, помимо педагогов-профессионалов с педагогическим образованием трудятся и «непедагоги» по образованию, а также производственники из нефтяной промышленности. Так, педагогический коллектив представляет собой многослойный конгломерат, который требует специфической работы по развитию у всех членов коллектива компонентов педагогического мастерства. В данной статье представлена характеристика этих компонентов.

Ключевые слова: педагогическое мастерство, компоненты концепции, преподаватели из производства, качество образования, повышение квалификации.

CONCEPTUAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SKILLS OF TEACHERS OF AN OIL TECHNICAL SCHOOL

I.S. Vrublevsky

director of the highest category
of Leninogorsk Petroleum College (Tatarstan Republic)
E-mail: texnikum@yandex.ru; ph.: +7 (855) 955-15-82

The article provides a brief analysis of research on the problems of developing the pedagogical skills of Russian teachers. This problem was paid attention to by many coryphaeus of Russian pedagogy of the XX century, whose works continue to be relevant to this day. Number of foreign researchers pay attention to the teachers' professional qualities. Based on the comprehension of these works, the author presents the concept of the development of teachers' pedagogical skills who work in vocational education organization of a technical profile. In the Petroleum College, which the author manages, in addition to professional teachers with pedagogical education, there are also teachers without pedagogical education, also industry workers from the petroleum field. Thus, the teaching staff is a multi-layered conglomerate that requires specific work to develop the components of pedagogical skills among all members of the team. The characteristics of these components are presented in this article.

Key words: pedagogical excellence, concept components, teachers from industry, quality of education, advanced training.

«Педагогическое мастерство» как научная проблема обсуждается в течение многих десятилетий. Этому феномену посвящены труды многих исследователей, таких как И.А. Зимняя [5], А.С. Макаренко [6], В.А. Сластенин [8] и др. Исследованию профессиональных качеств как одной из характеристик педагогического мастерства посвящены труды и зарубежных исследователей. Так, в работах А. Маслоу [7] анализируются профессиональные качества, формирование которых должно включаться в подготовку будущего педагога. В ряде зарубежных концепций и идей также имеет место обращение к проблемам педагогического мастерства: концепция рефлексирующего учителя-практика, исследования профессиональной компетенции учителя и др. Несмотря на подробный анализ сущности, структуры и проявлений педагогического мастерства в ряде научно-педагогических трудов, практически отсутствуют исследования, которые бы представили концептуальный подход к развитию педагогического мастерства в системе среднего профессионального образования технического профиля.

Когда обсуждают феномен «педагогическое мастерство», то, как правило, это ассоциируется с деятельностью педагога, имеющего педагогическое образова-

ние и прошедшего стажировку в образовательных организациях системы общего образования. В такой ситуации к педагогу предъявляются такие требования, как владение знаниями и методиками в области преподавания своего предмета, гностические, коммуникативные, конструкторские, исследовательские, проектировочные умения [4]; сформированная установка и навык превентивного самообразования, умение взаимодействовать с родителями обучающихся и с коллегами. Эта ситуация типичная и общеизвестная, а в системе среднего профессионального образования, в которой наряду с педагогами-профессионалами трудятся и профессионалы-производственники без педагогического образования, возникают явные сложности в проявлении педагогического мастерства, столь необходимого для обеспечения качества образования.

Рассмотрим это на примере педагогического коллектива Лениногорского нефтяного техникума Республики Татарстан.

Лениногорский нефтяной техникум был создан 15 февраля 1958 г. Постановлением Совета народного хозяйства Татарского Совета экономического административного района № 12. Техникум сегодня известен своими традициями и выпускниками, востребованными на

рынке труда нефтяной отрасли. За весь период своего существования техникум подготовил более 22 000 специалистов-нефтяников.

Основной костяк преподавателей (их всего 92 человека) – штатные, включая воспитателей общежития, а внешние совместители – это ведущие специалисты группы компаний ПАО «Татнефть» по направлениям подготовки. Большая часть преподавателей имеют высшее образование, являются выпускниками региональных педагогических вузов. Несколько преподавателей окончили технические научно-исследовательские университеты (их немного). Ряд практических дисциплин и производственную подготовку ведут внештатные специалисты из «Татнефти» и других производственных коллективов. Налицо состав педагогического коллектива, напоминающего «трехслойный пирог» (преподаватели с базовым педагогическим образованием, преподаватели с базовым непедагогическим (техническим) образованием, преподаватели-производственники).

В связи с тем, что в педагогических учебных заведениях готовили педагогов для работы в системе общего образования, в технических университетах готовили инженеров, а производственники, ведущие профессиональные дисциплины, не имеют педагогического образования (преимущественно инженеры и экономисты), возникает проблема недостаточности педагогического мастерства у всех трех категорий преподавателей. В процентном соотношении это выглядит так: преподаватели с педагогическим образованием – 65%, преподаватели с непедагогическим образованием – 20%, преподаватели из производства – 15%.

Сравнительный анализ структуры деятельности и профиля базового образования преподавателей в ракурсе взаимоотношений со студентами и их корреляция с успеваемостью и качеством знаний студентов выявил проблему недостаточности педагогического мастерства преподавателей техникума. В целях решения данной проблемы нами была определена исследовательская задача: концептуаль-

но обосновать методологию, методы, содержание, технологии и критерии педагогического мастерства преподавателей среднего профессионального учебного заведения технического профиля. Теоретико-методологическая база исследования опирается на теорию саморазвития [2], системный подход [8] и аксиологический подход [3]. В основу концепции легли также труды по современным инновационным технологиям, среди которых наиболее эффективные, на наш взгляд, технологии инклюзивного образования, рефлексии и импровизации [1; 5].

Для развития педагогического мастерства преподавателей техникума намечено использование целенаправленной курсовой подготовки, а именно – обучение на курсах повышения квалификации по программе «Педагогическое мастерство преподавателя профессионального образования», состоящей из 8 модулей («Методология профессионального образования», «Нормативно-правовая база современного профессионального образования», «Технологии профессионального образования», «Технологии инклюзивного образования», «Основы ораторского мастерства», «Коммуникативная культура преподавателя», «Обучая, воспитывать; воспитывая, обучать», «Мастер-класс как форма демонстрации эффективного опыта»). Данный курс, разработанный под руководством д.п.н, проф. Д.З. Ахметовой, позволит, во-первых, обновить знания преподавателей техникума по методологии; во-вторых, что очень значимо, они обретут новые компетенции, такие как ораторское мастерство, коммуникативные приемы взаимодействия со студентами, приемы расположения собеседника в диалоге, а также методы импровизации – все то, что практически не дается в системе профессионального образования. Обучение на курсах будет интересно и тем, что занятия будут иметь интерактивный характер, когда развиваются субъект-субъектные отношения между участниками образовательного процесса.

Критериями развития педагогического мастерства преподавателей станут:



1) улучшение качества знаний обучающихся;

2) демократичность и гуманность взаимоотношений преподавателя и студентов;

3) повышение мотивации студентов к изучению дисциплин;

4) осознание обучающимися ценности учения;

5) повышение статуса преподавателей в глазах студентов и родителей.

Обучение будет организовано в корпоративном формате; во всех диагностических процедурах и мастер-классах, на занятиях теоретического и практического характера будут участвовать все члены педагогического коллектива: директор с управленческой командой, все преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели общежития и внештатные «приходящие» преподаватели.

Результатом реализации нашей концепции станет повышение качества знаний обучающихся, а преподаватели будут работать с ощущением значимости своего труда на уровне креативного ведения преподавательской деятельности, с вдохновением. Так мы добьемся значимых результатов на эмоциональном и практическом уровнях. Реализация концепции привлечет ряд коррективов в зависимости от обстоятельств, но основная траектория развития педагогического мастерства преподавателей не изменится.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахметова Д.З., Тимирязова А.В., Морозова И.Г. и др. Инклюзивное образование как педагогическая инновация / под науч. ред. Д.З. Ахметовой; Казанский инновационный университет. – Казань: Изд-во «Познание» Казанского инновационного университета, 2021. – 228 с.

2. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 1994. – 246 с.

3. Блинов Л.В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в

постдипломном образовании: аксиологический подход: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Биробиджан, 2001. – 371 с.

4. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем: учеб. Пособие / Казан. гос. технол. ун-т. – Казань, 2004. – 212 с.

5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.

6. Макаренко А.С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. – М.: Юрайт, 2019. – 323 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб: Питер, 2013. – 352 с.

8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

REFERENCES

1. Akhmetova D.Z., Timiryasova A.V., Morozova I.G. et al. Inclusive education as a pedagogical innovation / under the scientific editorship of D.Z. Akhmetova; Kazan Innovation University. – Kazan: Publishing House «Knowledge» of Kazan Innovative University, 2021. – 228 p.

2. Andreev V.I. Heuristics for creative self-development. – Kazan: Center for Innovative Technologies, 1994. – 246 p.

3. Blinov L.V. Professional and personal self-determination of teachers in postgraduate education: an axiological approach: dis. ... doct. of ped. sciences: 13.00.08. – Birobidzhan, 2001. – 371 p.

4. Gurye L.I. Designing pedagogical systems: educational textbook / Kazan State Technol. Un. – Kazan, 2004. – 212 p.

5. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: educational textbook. – Rostov n/D.: Phoenix, 1997. – 480 p.

6. Makarenko A.S. Methods of educational work. Selected works. – M.: Yurayt, 2019. – 323 p.

7. Maslow A. Motivation and personality. – St. Petersburg: Piter, 2013. – 352 p.

8. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyaynov E.N. Pedagogy: educational textbook for students of higher pedagogical educational organizations / ed. by V.A. Slastenin. – M.: Publishing Center «Academy», 2002. – 576 p.



РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНOM: ПЕНЗА

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ЗОЖ В УСЛОВИЯХ СМЫСЛОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА

ХИМЕРИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ (ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ
Тьюторского сопровождения

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУ-
ДЕНТОВ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ
ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМООРГАНИЗАЦИИ

СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬ-
НОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
НАДЕЖНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРОФЕССИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУ-
ДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ЗОЖ В УСЛОВИЯХ СМЫСЛОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Научная статья

03.05.2022

УДК 378

Doi

В.В. Сохранов-Преображенский

доктор педагогических наук, профессор
Пензенского государственного университета
E-mail: prof_sochranov@mail.ru

К.С. Бобкова

аспирант Пензенского государственного университета
E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

В статье представлены теоретические и практические выводы по формированию готовности будущих педагогов-психологов к реализации здорового образа жизни в условиях реализации смыслового образовательного процесса. Описаны результаты эмпирического исследования, направленного на выявления готовности студентов к здоровьесберегающему самоопределению. Представлены доминирующие ценности личностного потенциала студентов.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, студенты, профессиональная деятельность, здоровый образ жизни (ЗОЖ).

FORMATION OF THE READINESS OF FUTURE EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS FOR THE IMPLEMENTATION OF A HEALTHY LIFESTYLE IN THE CONTEXT OF A SEMANTIC EDUCATIONAL PROCESS

V.V. Sokhranov-Preobrazhensky

doctor of pedagogical sciences, professor
of Penza State University
E-mail: prof_sochranov@mail.ru

K.S. Bobkova

postgraduate student of Penza State University
E-mail: ksenija-shev@yandex.ru

The article presents theoretical and practical conclusions on the formation of the readiness of future teachers-psychologists to implement a healthy lifestyle in the context of the implementation of the semantic educational process. The results of an empirical study aimed at identifying students' readiness for health-preserving self-determination are described, the dominant values of students' personal potential are presented.

Key words: health, health care, students, professional activity, healthy lifestyle.

Динамичное развитие социальных институтов в России актуализирует процесс трансформации социально-эконо-

мических отношений на основе реализации цифровых компонентов коммуникации во всех сферах жизнедеятельности

личности. Эффективность обозначенных процессов взаимосвязана с совокупностью объективных и субъективных факторов, в число которых входит мотивационно-ценностное отношение молодого поколения к реализации здорового образа жизни, что является не только показателем социальной зрелости личности, но и свидетельствует о ее готовности к смысловому саморегуляционному воплощению личностного потенциала в избранном виде профессиональной деятельности.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 г., Национальном проекте «Здоровье» и других нормативно-правовых документах подчеркивается значимость образования личности, которая обладает умениями и компетенциями сохранения здоровья на основе внутренне мотивационного и ценностного отношения к процессу самоорганизации [3, с. 105]. Особую роль готовность молодого поколения рассматривать здоровье как основу эффективной самореализации играет позиция профессионала в системе отношений «человек–человек» (Е.А. Климов).

Формирование обозначенной позиции юношей и девушек происходит как в процессе социализации, так и в ходе профессионально направленного взаимодействия с участниками образовательного процесса, одной из основных задач которого является подготовка обучающихся к овладению технологиями здоровьесберегающей жизнедеятельности, качество которой основывается на технологиях здоровьесберегающего образовательного процесса.

В исследованиях В.Ф. Базарного, Г.К. Зайцева, И.Ю. Шилова рассматривается сущность здорового образа жизни. Применение здоровьесберегающих технологий в практике образовательного процесса рассматривали М.М. Безруких, А.И. Зарипова, Н.К. Смирнов, Н.Ф. Талызина, Л.А. Тараканова и др.

В последнее время проблему состояния здоровья студентов исследуют представители различных наук: акмеологии, психологии, педагогики.

Наблюдения показывают, что выпускники вузов, стремящиеся овладеть профессиями «человек–человек», не достаточно готовы реализовать модель здорового образа жизни и, тем более, профессионально подготовить обучающихся к осознанию необходимости здорового образа жизни.

Это требует поиска новых, эффективных средств и методов решения проблемы здоровья учащихся на основе формирования их готовности реализовать мотивационно-ценностное отношение к необходимости здорового образа жизни. При определении содержания ключевых понятий учитывалась позиция В.М. Шепеля о смысловой обусловленности возникновения, развития и реализации мотивационно-ценностного отношения личности к необходимости ЗОЖ. В раннее представленных работах нами было проведено исследование с помощью теста «Смысложизненные ориентации» Д. Леонтьева на раскрытие смыслообразующего аспекта реализации здоровьесберегающих технологий в вузе [3; 4].

Анализ содержания, результатов и выводов научных исследований позволил выявить показатели сформированности мотивационно-ценностного отношения будущих педагогов-психологов к реализации здоровьесберегающего образа жизни. К ним была отнесена совокупность смысловых характеристик: витальное отношение к состоянию физического здоровья, идеальное отношение к психическому здоровью, социальное отношение к качеству духовно-нравственного здоровья, реализация которых предполагает актуализировать личностный потенциал обучающихся в контексте рефлексии и саморефлексии [1, с. 24].

Важную роль во взаимосвязи процесса реализации здоровьесберегающих технологий и сохранения здоровья обучающихся играет отношение студентов к исследуемому процессу.

Важнейшим вопросом, связанным со здоровьесберегающим образом жизни, является изучение сознательного ценностного отношения к здоровью, мотивации, готовности к собственному здоровьесбережению [2].

Целью исследования является выявление сформированности готовности будущих педагогов-психологов к реализации ЗОЖ как ценность личностного потенциала в условиях образовательного учреждения.

Для достижения поставленной цели использовался психодиагностический метод, а именно:

- анкета для определения уровня готовности вести здоровый образ жизни Н.В. Третьякова по методу С.Г. Добровторской;

- опрос по выявлению практической составляющей готовности к ЗОЖ в образовании (О.М. Панюкова);

- методика изучения ценностных ориентаций (М. Рокич, модификация Д.А. Леонтьева).

Эмпирической базой исследования являются студенты профиля психология в образовании Пензенского государственного университета в количестве 136 человек.

В процессе опытно-экспериментальной работы выявлена взаимосвязь типов личности студентов с их отношением к ЗОЖ (рис. 1).

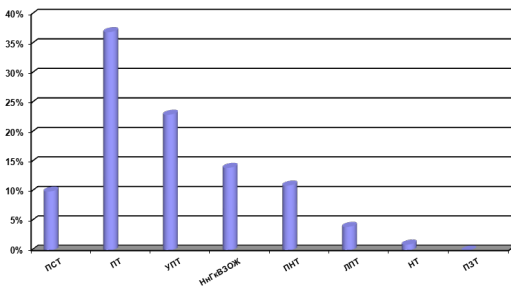


Рис. 1. Взаимосвязь типов личности студентов с их отношением к ЗОЖ, %

В исследовании уделялось особое внимание первым трем позициям. Для большинства опрошенных (37%) характерен позитивный тип. Этой группе студентов присущ здоровый образ жизни, целеустремленность. У испытуемых сформировано понятие о здоровье, однако в иерархии ценностей «здоровье» может занимать не всегда лидирующие позиции.

На втором месте находится умеренно-негативный тип, характерный для 23% выборки.

Далее находится негативный, но готовый к ведению здорового образа жизни тип. Он присущ для 14% испытуемых. Ценность «здоровье» в структуре занимает одно из первых мест.

Следующим шагом в исследовании был опрос по выявлению практической составляющей готовности к ЗОЖ в образовании (рис. 2).

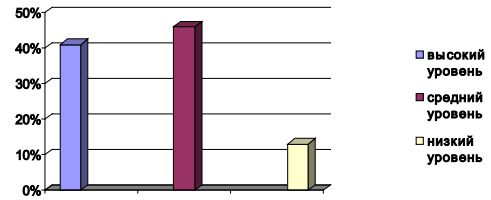


Рис. 2. Практическая готовность студентов к ЗОЖ, %

Анализ полученных результатов позволяет предположить, что у будущих педагогов-психологов практическая составляющая готовности к здоровому образу жизни в образовании находится на среднем (46% опрошенных) и высоком (41% опрошенных) уровнях. Это свидетельствует о сформированности у респондентов практической составляющей реализации ЗОЖ в образовании. Они не только обладают теоретическими знаниями, но и могут осуществлять практическую деятельность по реализации здорового образа жизни в образовательных учреждениях.

Для исследования иерархии ценностных ориентаций была использована специальная методика. Исходя из средних показателей по ранжированию терминальных ценностей у испытуемых, были выделены семь показателей, доминирующих в иерархии ценностей: материально обеспеченная жизнь, здоровье (физическое и психическое), развлечения, общественное признание, наличие хороших и верных друзей, активная деятельная жизнь и любовь.

Наиболее важным критерием для исследования является такая ценность, как здоровье. У испытуемых данной группы ценность «здоровье (физическое и психическое)» занимает доминирующую по-

зицию, находится на втором ранге. Это также свидетельствует о сформированности понятий «здоровье» и «ЗОЖ» в теоретической и практической составляющей.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

– у студентов сформировано представление о здоровье и здоровом образе жизни как о значимой ценности личностного потенциала как на прикладном, так и на практическом уровнях;

– будущие педагоги-психологи готовы к реализации здоровьесберегающих технологий в условиях образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

1. Башмакова Е.А. Формирование здоровьесберегающих ценностных ориентаций педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2017. – 24 с.

2. Norcross J.C., Krebs P.M., Prochaska J.O. Stages of change // Journal of Clinical Psychology: In Session. – 2011. – № 67 (2). – P. 143–154.

3. Шевырдяева К.С. Формирование готовности студентов вуза к реализации ЗОЖ в процессе профессиональной подготовки // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 105–108.

4. Сохранов-Преображенский В.В. Смыслообразующие аспекты профессиональной социализации студентов педагогического вуза // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 101–105.

REFERENCES

1. Bashmakova E.A. Formation of health-preserving value orientations of a teacher: abstract of dis. ... candidate of pedagogical sciences. – M., 2017. – 24 p.

2. Norcross J.C., Krebs P.M., Prochaska J.O. Stages of change // Journal of Clinical Psychology: In Session. – 2011. – № 67 (2). – P. 143–154.

3. Shevyrdyaeva K.S. Formation of readiness of university students to implement healthy lifestyle in the process of professional training // Pedagogical education and science. – 2019. – № 4. – P. 105–108.

4. Sokhranov-Preobrazhensky V.V. Semantic aspects of professional socialization of pedagogical university students // Pedagogical education and science. – 2019. – № 4. – P. 101–105.

ХИМЕРИЗАЦИЯ МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ (историко-культурный аспект)

Научная статья

04.05.2022

УДК 373

Doi

П.А. Гагаев

доктор педагогических наук, профессор
Пензенского государственного университета
E-mail: gagaevp@mail.ru

Л.В. Лазарева

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: lana.lazareva@mail.ru

С.С. Калашникова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: svtk168@gmail.com



В статье рассматривается проблема химеризации мышления учителя школы России. Выявляется традиционное ценностно-гносеологическое в мышлении отечественного педагога и замещение его (традиционного) противоположными реалиями. Химеризация мышления учителя связывается с такими процессами в обществе и образовательной сфере, как снижение социального и социально-культурного статуса педагога, конкуренция в образовательной среде, действующая система оплаты труда учителя, стандартизация содержания образования, специализация труда работника образования. К числу химерических черт мышления современного педагога относятся такие, как тотальный прагматизм, стандартность, нетворческий характер, некомплементарность (к ученику), безынициативность и низкая ответственность за происходящее в школе. С химеризацией мышления педагога связывается его неспособность решать подлинно педагогические задачи в процессе воспитания. Методология работы – идеалистическо-субстратная рефлексия А.А. Гагаева.

Ключевые слова: Россия, учитель, мышление, традиции, ценности, гносеология, химера, следствия.

CHIMERIZATION OF A TEACHER'S THINKING (historical and cultural aspect)

P.A. Gagaev

doctor of pedagogical sciences, professor of Penza State University
E-mail: gagaevp@mail.ru

L.V. Lazareva

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: lana.lazareva@mail.ru

S.S. Kalashnikova

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: svtk168@gmail.com

The article deals with the problem of chimerization of the thinking of a Russian school teacher. It reveals the traditional from the value-epistemological side in the thinking of the domestic teacher and the replacement of his (traditional) with opposite realities. The chimerization of the teacher's thinking is associated with such processes in society and the educational sphere as the decline in the social and socio-cultural status of the teacher, competition in the educational environment, the current system of teacher remuneration, standardization of the content of education, specialization of the education worker. Among the chimerical features of the modern teacher's thinking are such as total pragmatism, standardness, uncreative nature, incompetence (to the student), lack of initiative and low responsibility for what is happening at school. The chimerization of the teacher's thinking is associated with his inability to solve truly pedagogical tasks in the process of education. The methodology of the work is the idealistic-substrate reflection of A.A. Gagaev.

Key words: Russia, teacher, thinking, tradition, values, epistemology, chimera, consequences.

Учитель в русской образовательной традиции – фигура грандиозная.

Авторы

Введение. Мышление учителя современной школы России последовательно химеризуется. Чуждые для него в культурно-исторической реалии ценностные установки и гносеологические структу-

ры становятся основанием его развития и функционирования. Об этом поразмыслим в статье.

Опираясь будем на идеалистическо-субстратную рефлексия А.А. Гагаева,

согласно которой предмет исследуется со стороны его едино-множественной субстанционально-субъектной природы [2].

Литература о кардинальном (и резко отрицательном) изменении мышления педагога отсутствует. Существует множество работ по проблеме социального статуса учителя, изменений условий его работы, ошибок в привнесении идеи конкуренции в обучение и пр. Как серьезнейшую в образовании проблему химеризации мышления учителя современные теоретики, по нашему мнению, не видят. Видят эту проблему сами педагоги (их обращение к руководству страны об изъятии из официальных текстов термина «образовательная услуга» можно увидеть в документе, перейдя по ссылке: <https://rg.ru/2021/09/27/putin-poruchit-ubrat-poniatie-obrazovatelnaia-usluga-iz-zakonodatelstva.html>).

Результаты. Термин «химера» заимствован в работах Л.Н. Гумилева. Согласно ученому, химера есть забвение той или иной общностью людей традиционных для нее ценностей. Забвение, или химеризация, традиционного влечет за собой неизбежную деградацию указанной общности и последующее ее разрушение [4, с. 552].

Применительно к предмету исследования статьи химерой будем называть те аксио-гносеологические реалии в мышлении современного учителя, каковые вытесняют органическое для него в его психике и ведут, соответственно, его к духовной и профессиональной деградации.

Учитель в русской культурно-образовательной традиции есть ценность ценностей в социуме. После отца и матери он для русского человека – важная фигура. Религиозно-православная и светско-соборная традиция воспитания в русской среде это положение освятила и неуклонно следовала ему вплоть до недавнего времени (так было, к примеру, и в советское время).

Феномен русского учителя (учителя школьного, гимназического, преподавателя вуза и пр.) – реальность высокая и сложная. Грандиозность личности, любовь к детям (воспитуемым), самоотверженность в ис-

полнении своих обязанностей, ответственность и самостоятельность, бесребренность, великодушие, вера в ученика, чувство патриотизма, такт, глубокие знания, личное достоинство и принятие жизни – это и некоторое другое видела и принимала отечественная педагогическая мысль в духовности педагога (его профессиональном мировидении). В трудах М.В. Ломоносова, И.Т. Посошкова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, В.В. Розанова, К.Н. Венцеля, Д.И. Менделеева, А.С. Макаренки, В.А. Сухомлинского и др. указанные черты учителя трактовались как идеальные для русской образовательной традиции.

Учитель в контексте приведенных параметров его личности играл в русско-российском социуме важную роль в становлении и развитии граждан страны. Учитель был прямо причастен ко всем судьбоносным событиям в жизни России – отечественным войнам, реформам, стройкам, революциям и прочему. Учитель вместе с другими важнейшими институтами социума (семьей, церковью, общиной, структурами науки, техники, литературы и пр.) вел своих чад к осмыслению происходящего в стране, мире и в себе самих. Учитель учил своих учеников быть достойными продолжателями дела их отцов, дела их общей родины – Руси.

Учитель России мог исполнять указанную миссию, потому что сам он был *свободной*, понимающей свою ответственность перед людьми и историей страны духовность (отдаем отчет в том, что нами очерчивается исторический идеал отечественного учителя, а не та или иная его конкретно-историческая версия).

Социум в лице своих институтов (общины, власти, семьи, церкви и др.) исторически чтит, берег учителя, воздавая ему должное за его бескорыстное служение народу и стране (государству).

Приведенное об учителе, особенно в нашем прочтении, характерно было для советского учителя. Посредством его знаний, трудов и жертвенным служением стали возможными индустриализация страны, победа в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг., достижения в науке



и технике в послевоенные годы, полеты в космос, развитие здравоохранения, культуры и образования в 1970–1980-е гг. и многое другое, составившее гордость и славу поколений советских людей. Советские люди и страна Советов берегли и чтили своего учителя (народного учителя).

С начала нулевых годов общественное положение и социальное самочувствие учителя России начинают резко меняться. Кардинально ухудшается его *общий социальный статус*. Учитель становится *менее свободным* в своих педагогических действиях. Изменяется принцип оплаты его труда. Его деятельность организуется на конкурентной основе. Подготовка учителя приобретает более специализированный характер. Наконец, и в своих, и в глазах социума учитель перестает быть фигурой масштабной и незаменимой. Все это не могло не отразиться на его профессиональном мышлении и, соответственно, профессиональной деятельности.

Развернем обозначенное.

Социальный статус. Социальный статус учителя в последние годы (годы относительного внимания государства к труду педагога) низкий (достаток, условия работы, отношение общественности и пр.). Этот факт не нужно аргументировать. Следствием снижения социального статуса учителя является его общая неуверенность в себе как субъекте социума, его зависимое положение от социального воздействия (институтов власти, средств массовой информации, семьи, предпринимателей и пр.), зависимость от своего руководства (внутришкольного и внешнего), индифферентность к выполнению своих обязанностей, сомнения в своей нужности для социума и прочее, ведущее к менее ответственному и субъектно-инициативному отношению к своей профессиональной деятельности. Учитель к настоящему времени перестал быть значимой фигурой российского социума.

Свобода (педагогический аспект). Менее свободным в своих педагогических действиях учитель становится по причине жесткой стандартизации содержания образования в российской школе. Стандарт – кардинально другая дидактическая

реалия, чем программа образовательная (характерное для советского образования явление). Стандарт и аттестация в формате ЕГЭ влекут за собой сведение образовательного процесса к усвоению учащимися, прежде всего, контрольно-измерительных материалов (реалия современной дидактики). Учитель не может позволить себе, как это было в советской школе, читать миры наук и в этом действительно творить. Обязанность его – следовать букве (дидактической) и ничему более (полагаем, всякий работавший в школе согласится с нами).

Положения Закона об образовании РФ (2012 г.) о формальной свободе в выборе стиля и методов обучения и воспитания для учителя считаем более декларативным, чем фиксирующем некое конкретное и существенное для педагога.

Оплата по труду, конкуренция. Введенная схема оплаты труда учителя, предполагающая мизерный оклад и стимулирующие выплаты, кардинально изменила предмет внимания учителя в педагогическом процессе и, соответственно, его профессиональное мышление. Становясь зависимым от формальных результатов своего труда, учитель перестает видеть *личность* ученика как нечто не формализуемое в педагогическом процессе и сосредоточивается на *зримых* фиксируемых параметрах своей деятельности (успехи ученика в те или иных организуемых мероприятиях и пр.). Происходящее в мироощущении и мировидении его ученика для учителя становится не главным. Оплата труда не предусматривает учет того, что может быть спорным и явит себя лишь в отсроченном действии (а именно в этом природа педагогического воздействия). Педагог, иначе говоря, перестает быть таковым. Он превращается в того, кто технологизирует воспитание к осуществлению обучающимися того, за что он (педагог) получает дополнительную оплату. Оплата труда педагога – выражение привнесения в школу другой более широкой социальной реалии – *конкуренции*. Закон об образовании в Российской Федерации в редакции 2012 г. приветствует и охраняет эту реалию в сфере воспитания [5, ст. 3. 1.11]. Согласно

положению Закона, учитель (или лично, или в лице своего учебного заведения, региона и пр.) *конкурирует* со своими коллегами в обретении материально-финансовых, организационно-методических и других условий для решения воспитательных задач. Учитель *теснит* (другой редакции не находим) своих коллег с целью получения преференций в организации и оплате своего труда. В противном случае, как это и бывает в конкурентной среде, он становится аутсайдером (еще более низко оплачиваемым, работающим в еще более неблагоприятных условиях и пр.).

Полагаем, что условия конкурентной работы крайне отрицательно влияют на профессиональное самочувствие и труд учителя. Предмет его внимания – не личность (духовность) ученика, а то в его (учителя) деятельности, что соотносится с принятыми руководящими структурами в образовании представлениями об успешности обучения и воспитания (неким временным, формальным, далеким от действительно положительного в становлении личности) [3].

Учитель ищет обретения финансовых средств в своей педагогической деятельности (реалия, противная идеалу учительского труда в отечественной культурно-исторической традиции).

Специализация. Отвратной полагаем и формирующуюся тенденцию специализации подготовки учителя в высшем учебном заведении страны. Вуз готовит будущего педагога как специалиста в какой-либо узкой предметной или воспитательно-предметной сфере. Эта реалия отчетливо еще не оформлена, но все говорит о том, что за ней будущее.

Вуз готовит не учителя физико-математических дисциплин, а учителя физики или математики; не учителя словесности, а учителя русского языка или учителя литературы; не преподавателя естественнонаучных дисциплин, а учителя географии, биологии и пр. Вуз склоняется к тому, чтобы готовить специалистов по организации внеклассной работы, работы с родителями, конфликтологов и т.д.

Школа де-факто поддерживает осуществляемое вузом. В школе учитель

специализируется на преподавании одной дисциплины (что часто просто не допустимо со стороны учета логико-гносеологических оснований учебной дисциплины), занимается одним видом внеклассной деятельности и пр.

Подготовка специалистов узкой направленности сама по себе не трактуется нами как неприемлемое для школы. Речь идет о том, что эта данность вытесняет реалию подготовки педагога с широким педагогическим образованием (как это было характерно для советской школы). Его и не готовят, его как такового *вытесняют* в школе. Учитель становится тем, кто занят исключительно некими конкретными образовательными действиями, что в отечественной философии образования неприемлемо в силу выпадения из взгляда учителя всей полноты духовного бытия воспитанника.

Малость и заменимость (социокультурный статус). Учитель к настоящему времени стал фигурой незначительной и вполне заменимой в российском социуме. Не с ним общественность и страна в целом связывают благополучие социума и людей.

Причина указанного – не в учителе. Социум с начала нулевых уверенно уходил и уходит от традиционных для русской истории ценностей. Соборный образ жизни, служение бескорыстное – в основе своей – стране и профессии, почитание труда предшествующих поколений людей (следствие соборного мышления), искание горнего в своем социальном бытии – эти максимы ушли на периферию общественной жизни. Если к ним в социуме и обращаются, то лишь в случае тех или иных драматических событий.

Пестование приведенных ценностей исторически связано с трудом учителя, именно учителя, а не преподавателя, тьютора, репетитора и прочих (они как раз ныне и заменяют педагога). В поддержании и воспитании названных ценностей у человека (и человека юного) и нужна *грандиозная личность учителя*. В наше время она не требуется (формулируемое в содержании Закона об образовании опять-таки нами трактуется как нечто декларируе-

мое, но не обусловленное реалиями социально-культурного бытия страны).

В наше время нужна социально ориентированная образовательная подготовка, подготовка, обеспечивающая индивиду реализацию возможности утвердиться в качестве *индивидуалистической субстанции в современном социуме*. В решении этой задачи нужен другой тип работника образования.

Учитель школы России, оставаясь в главном пока еще выразителем отечественных духовных ценностей, чувствует свою малость и ненужность. Образовательные услуги может оказывать репетитор, тьютор и другие работники образования. Удел учителя – искать свое место в сфере образовательных услуг в государстве.

Химеризация мышления (конкретика). Человек поддается внешнему воздействию. И учитель – не исключение. Он изменяется. И, прежде всего, изменяется его мышление. В чем? В неявном виде нами это очерчено – теперь выскажемся определенно.

Учитель стал мыслить последовательно *прагматически*. Ориентир его мышления – не ученик как личность (духовность), ее рост, развитие и прочее подлинно педагогическое, а показатели его работы с обучающимся в их соотношении с требуемым в официальной литературе. Прагматика становится доминантной в мышлении педагога и как де-факто единственная основа его профессиональной деятельности теснит в последней феномены, без которых она не может быть осуществляема (служение, бескорыстный интерес к ученику, радость общения и пр.).

Мышление учителя становится все более *стандартизированным*. Мыслит учитель в логике стандарта (образовательного и воспитательного). Все другое для него как мыслящей субстанции – периферия. Положение о том, что личность не может быть сведена ни к какой ценностно-гносеологической редукции, для учителя де-факто *запредельная* реалья.

Мышление учителя, заключенное в континуум образовательного стандарта, *не творческое*. Творчество бежит от современного педагога. Бежит по причине

утверждения в его мышлении интенций прагматического статуса. Достичь можно лишь того, что находит свое зримое выражение в формальном. Последнее не требует творческих усилий, так как гносеология его (формального) бедна смыслами и семантиками (бедность мышления связана с его рационализацией [1, с. 552]).

Мышление учителя, в основе своей прагматическо-рациональное, становится все *менее комплиментарным (человекоориентированным)* в отношении обучающихся. Предмет внимания педагога, как это не раз нами фиксировалось, не нечто живое и иррациональное (личность ученика), а некие общие параметры в личности обучающегося (его успешность академическая, результаты внеклассной деятельности и пр.). Личность ученика если и принимается во внимание педагогом, то как средство (!) воздействия на его (ученика) поведение, каковое, в свою очередь, соотносится с каким-либо формальным успехом обучающегося.

Мышление учителя *безынициативно и безответственно*. Безынициативно и безответственно по педагогико-деятельностному, профессионально-правовому, гражданско-культурному основаниям.

Стандарт определяет метод обучения (метод в широком значении этого слова). Учитель следует выверенному пути формирования тех или иных образовательных компетенций. На раздвижение границ стандарта он не покушается (наказуемо, в том числе и финансово).

Социальная незащищенность учителя (низкий оклад, конкуренция и пр.) влечет за собой педагогико-правовую убогость мышления педагога. Интенция к защите своих интересов у него практически отсутствует. Концепты «я» и «мое профессиональное достоинство» в мышлении педагога спрятаны в его сознании. Учитель ныне тот, кто узнает о своих правах и обязанностях, и не более того.

У учителя атрофируется чувство общности со всей школой, с учениками, родителями. Он предоставлен сам себе. Он думает лишь о себе, о том, как решить свои проблемы. Для него как стремящегося удержаться на зыбкой социально-

правовой почве и ищущего стимулирующих выплат есть «я» и практически нет «мы» (школа как единое).

Учитель – и это самое прискорбное – не верит в свое предназначение – служение стране (не можем уйти от высокой стилистики). Мышление его есть мышление человека, каковому ставятся сугубо прагматические задачи. Его профессиональный мир удерживается этими задачами (подготовка к ЕГЭ, гранты и пр.).

Малое (смыслами, семантиками, интенциями) объемлет мышление педагога. Не о вселенной, не о мировой истории, не об истории своей страны, не о духовности ученика как вселенской субстанции, не о себе как срединной фигуре в школе мыслит учитель. Другое формирует его мысль, другое и непростительно малое. Учитель, оставивший высокий смысл своей профессии и вставший на путь единственно прагматического осмысления своих действий, окончательно перестает быть учителем и превращается в преподавателя, репетитора, транслятора тех или иных норм поведения и пр. Поддержать духовность ученика в его становлении и развитии становится не по его силам и возможностям.

Заключение. Причина химеризации мышления учителя – не в нем самом, как мы это уже подчеркивали, а в социуме. Учитель, увы, поддается влиянию последнего. Поддается и вбирает в свое мировидение – профессиональное мышление – смыслы и интенции, чуждые ему как учителю.

Может быть, происходящее с учителем не корректно называть химеризацией, а следует говорить об обусловленном реалиями социального бытия изменении мышления педагога и, в общем-то, изменении приемлемом? Полагаем, мы все-таки правы в определении происходящего как химеризации. И основание тому – рост обращений со стороны социума к школе, к учителю. Общественность вместе с властными структурами, как это было не однажды в русской истории, обращаются к учителю с целью решения возникающих социальных и культурных

проблем. Наконец-то приходит осознание в обществе того, что без учителя (не репетитора, не преподавателя, а именно учителя) страна не решит проблемы ни в духовно-нравственной сфере, ни в экономике, ни в науке, ни в ином значимом.

Вопрос в настоящее время, по нашему мнению, в другом: сможет ли учитель, оставивший традиционные для него как педагога России ценности и гносеологии, вновь занять подобающее ему место в духовно-образовательной сфере русской жизни. Его мышление, его видение себя в воспитании юношества – не одежда, которую можно в одночасье скинуть и надеть новую.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. И мир объектов // Мир философии. – Ч. 1. – М.: Политическая литература, 1991. – С. 549–554.
2. Гагаев А.А. Теория и методология субстратного подхода в научном познании. – Саранск: МГУ им. Н.П. Огарева, 1994. – 48 с.
3. Гагаев А.А., Гагаев П.А., Осмушина А.А. О конкуренции в сфере образования // Право и практика. – 2021. – № 4. – С. 252–256.
4. Гумилев Л.Н. Этносфера. История людей и история природы. – М.: Экспрос, 1993. – 544 с.
5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по состоянию на 2017 г. – М.: Эксмо, 2017. – 160 с.

REFERENCES

1. Berdyaev N.A. And the world of objects // The world of philosophy. – Part 1. – M.: Political literature, 1991. – P. 549–554.
2. Gagaev A.A. Theory and methodology of the substrate approach in scientific cognition. – Saransk: N.P. Ogarev MSU, 1994. – 48 p.
3. Gagaev A.A., Gagaev P.A., Osmushina A.A. On competition in education // Law and practice. – 2021. – № 4. – P. 252–256.
4. Gumilev L.N. Ethnosphere. The history of people and the history of nature. – M.: Ekopros, 1993. – 544 p.
5. Federal Law «On Education in the Russian Federation» as of 2017. – M.: Eksmo, 2017. – 160 p.

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Научная статья

15.05.2022

УДК 378.02

Doi

Н.В. Светкин

магистрант Пензенского государственного университета

E-mail: nikitasvetkinv@yandex.ru

А.В. Куц

кандидат педагогических наук, доцент

Пензенского государственного университета

E-mail: kuts_a.v@mail.ru

Несмотря на актуальность рассматриваемой проблемы, в современной науке констатируется отсутствие теоретических концепций и комплексных исследований по выявлению психолого-педагогических условий и возможностей тьюторского сопровождения в развитии социально-значимых качеств студентов высшей школы. В статье представлена авторская модель развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, тьютор, студенты высшей школы, социально-значимые качества личности, психолого-педагогические условия.

DEVELOPMENT OF SOCIALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TUTOR SUPPORT

N.V. Svetkin

master student of Penza State University

E-mail: nikitasvetkinv@yandex.ru

A.V. Kuts

candidate of pedagogical sciences, associate professor

of Penza State University

E-mail: kuts_a.v@mail.ru

Despite the relevance of the problem under consideration, in modern science there is a lack of theoretical concepts and comprehensive studies to identify psychological and pedagogical conditions and opportunities for tutor support in the development of socially significant qualities of higher school students. The article presents the author's model for the development of socially significant qualities of students in the process of tutor support.

Key words: tutor support, tutor, students of higher school, socially significant personality traits, psychological and pedagogical conditions.

Возникновение института тьюторства как сложившейся формы университетского наставничества относится к XIV в. и связано с историей классических английских университетов Оксфорда и Кембриджа. Сотни ученых и мыслителей пытались выразить свой взгляд на значение понятия

«тьютор», предписывая ему определенные роли, которые в большинстве своем были направлены на индивидуальное обучение или обучение в малых группах. В XX в. происходят кардинальные изменения в институте тьюторства, где на смену наставничеству и авторитарному контролю при-

ходят сопровождение и сотрудничество [2; 4]. Воспитание и положительная успеваемость уже не являются основной целью тьюторства, приоритетным направлением сопровождения становится обучение мыслить в нужном направлении (рис. 1).

Изменения		
Менялся педагогический смысл тьюторской работы: от воспитательных до образовательных задач	Постепенно осуществлялся переход от многообразия методов и приемов (беседы, толкование письменных текстов, дискуссии, диспуты), которые использовались тьютором, к универсальной единой технологии эссе	В межличностном взаимодействии тьютора и студента происходило движение от авторитарного наставнического общения к партнерству

Рис. 1. Изменения в направлениях системы тьюторства

На основании анализа зарубежных и отечественных исследований «тьюторское сопровождение» определено как один из эффективных видов сопровождения в образовании, позволяющего тьютору реализовывать индивидуальную образовательную траекторию тьюторанта посредством функции «следования рядом».

По мнению президента Межрегиональной тьюторской ассоциации Т.М. Ковалевой, чтобы стать тьютором, человеку необходимо пройти серьезную подготовку и иметь за плечами реальную практику.

Внимание к тьюторскому сопровождению в высшей школе обусловлено социальным заказом на обогащение образовательной среды, а также потребностью студентов в понимании личностного потенциала и правильном выборе области приложения профессиональных усилий и самореализации.

Рассмотрим основные роли тьютора в сопровождении студентов-первокурсников.

Существуют два типа ролей, которые может исполнять тьютор в отношениях со студентами для положительного влияния на образовательный процесс – содержательные и формальные. Можно также выделить такие роли у тьютора, как наставник, педагог (т.е. умения передавать знания по предмету), консультант,

андрагог (умение управлять процессом обучения, учитывая особенности студентов). Тьютор также сам может выбирать, какие именно отношения он установит со студентами: командно-подчиненные (будет требовать от них выполнения приказаний), партнерские (будет договариваться с ними) или отеческие.

Кроме того, выделяют такие роли тьютора, как:

- 1) «арбитр» – он одобряет поступки студентов;
- 2) «равный» – он проводит общие дискуссии;
- 3) «учебный образец».

Роли «перемещателя» (тьютор объясняет содержание курса студентам) и «формирователя» (проверяет понимание студентов идей курса и создает в их сознании определенную концепцию) являются разновидностями роли тьютора как «арбитра».

Выделяют следующие разновидности роли тьютора как «равного»: тьютор-гид, тьютор-«выращиватель». В роли гида тьютор словно подводит обучающихся к пониманию идеи, исполняя роль «гида» в их познавательном путешествии. В роли «выращивателя» тьютор способствуют «росту» личностного подхода обучающихся к изучению материала курса.

К профессиональности тьютора можно отнести уровень знаний, навыков, способности к тьюторской деятельности. Компетентность тьютора выражается в развитии способностей, усилении настрой на деятельность и определяется осуществлением деятельности тьютора в реальном времени и необходимостью принятия быстрых решений, а также владением практических навыков.

Направленность компетентности тьютора можно выделить в следующих вариациях: игротехник, разработчик экспертных решений, теоретик, консультант, методолог.

В зависимости от самого тьютора, он предпочитает определенный тип работы:

- 1) репродуктивный (деятельность в виде повторения известного набора мыслительных процедур);
- 2) творческий (новые мыслительные процедуры, ограниченные пределами выученного);

3) креативный (свободное создание смыслов в соответствии с поставленной задачей) [1].

При анализе организации тьюторского сопровождения видно, что тьютор создает обратную связь со студентами, способствует развитию образовательной активности, помогает в самоопределении относительно дальнейшего образования.

Сопровождение студентов оказывает благоприятное влияние на учебный процесс: вырабатывается образовательная маневренность и интерес к обучению, психологически поддерживаемый пониманием образовательной цели и путей ее достижения.

Сложность процесса тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств студентов состоит в том, что оно направлено на преобразование личностных характеристик, воздействует на эмоционально-волевую и мотивационную сферы, глубинные убеждения и активность личности. Кроме того, в процессе тьюторского сопровождения развиваются социально-значимые качества, обязательные для гармоничного развития

современного человека: социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность, умение вести диалог с окружающими [3]. Тьюторское сопровождение развития СЗК студента направлено на разработку индивидуальной образовательной траектории, развитие познавательных интересов и убеждений каждого студента, создание психолого-педагогических условий для успешной реализации всех видов социально-значимой деятельности.

Тьюторское сопровождение понимается как процесс субъект-субъектного, диалогического взаимодействия тьютора с опорой на индивидуальный опыт студента-тьюторанта, эффективность которого обусловлена координацией и согласованием действий тьютора интересам личностного роста студента.

Возникает необходимость в разработке психолого-педагогической модели тьюторского сопровождения, направленной на индивидуализацию образовательного процесса и развитие социально-значимых качеств студента-тьюторанта (табл. 1).

Таблица 1

Модель развития социально-значимых качеств (СЗК) студентов в процессе тьюторского сопровождения

Методологический блок			
Цель – развитие социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения		Подходы: – лично-ориентированный; – гуманистический; – деятельностный	Принципы: – индивидуализации; – диалогичности; – опоры на опыт; – взаимопонимания, – ценностной ориентации, – свободы выбора, – сотрудничества; – целостности; – непрерывности; – активности; – рефлексивности
Задачи: – привить интерес к развитию собственных социально-значимых качеств; – создать условия для приобретения опыта в социально-значимой деятельности; – способствовать самореализации в различных видах социально-значимой деятельности			
Операционально-деятельностный блок			
Психолого-педагогические условия развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	Этап формирования СЗК	Деятельность тьютора	Деятельность студента-тьюторанта
	Диагностическо-мотивационный. Цель – формирование устойчивого интереса к развитию социально-значимых качеств	Демонстрация вариативных возможностей самореализации в зависимости от опыта, склонностей и предпочтений, стимулирование познавательного интереса. <i>Преобладающие функции:</i> диагностическая, стимулирующая, консультирующая	Приобщение к социально-значимой деятельности, посещение заседаний тьюторского корпуса и индивидуальных консультаций, выбор направления работы в соответствии с опытом и интересами

Психолого-педагогические условия развития социально-значимых качеств студентов в процессе тьюторского сопровождения	Реализационный. Цель – предоставление возможности самореализации в различных видах социально-значимой деятельности	Сопровождение в продвижении студентов по индивидуальной траектории развития социально-значимых качеств. <i>Преобладающие функции:</i> формирующая и оптимизирующая	Самореализация в выбранном направлении социально-значимой деятельности
	Аналитический. Цель – анализ и оценка динамики развития социально-значимых качеств студента в процессе тьюторского сопровождения	Сопровождение студентов, способствующее рефлексии и самооценки социально-значимых качеств. <i>Преобладающие функции:</i> аналитическая и оценочная	Демонстрация личных достижений в социально-значимой деятельности, обсуждение результатов
Формы сопровождения: вводная беседа, групповые занятия, тестирование, тренинги, лекции; методы: самоанализа, проблемного обучения, проектные; средства: образовательные экспедиции, индивидуальная траектория развития			
Результативно-оценочный блок			
Критерии	Мотивационно-ценностный	Конативно-деятельностный	Рефлексивно-оценочный
Показатели	<i>Установка на развитие социально-значимых качеств</i>	<i>Способность к проявлению социально-значимых качеств в деятельности</i>	<i>Анализ и оценка собственных достижений в социально-значимой деятельности</i>
Уровни развития социально-значимых качеств: критический → допустимый → оптимальный			
Результат: оптимальный уровень развития социально-значимых качеств у студентов (социальная активность, направленность на самореализацию в деятельности, ответственность, самостоятельность, инициативность)			

Резюмируя вышесказанное, отметим, что тьюторское сопровождение развития социально-значимых качеств студентов высшей школы реализуется как процесс взаимодействия тьютора и сопровождаемого, результатом которого является индивидуализация развития личности, способной к конструктивному и созидательному преобразованию себя и окружающего мира посредством самореализации в различных видах социально-значимой деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова Е.А.* Тьюторство как культурная профессиональная практика, совмещающая психологическое и педагогическое сопровождение обучающегося в современной образовательной системе // *Образование. Наука. Инновации: Южное измерение.* – 2013. – № 2 (28). – С. 59–63.
2. *Ковалева Т.М.* Тьюторское сопровождение студентов педагогического бакалавриата 1 года обучения как антропопрактика // *Исследователь/Researcher.* – 2018. – № 1-2 (21-22). – С. 139–142.

3. *Куц А.В., Светкин Н.В.* Технология тьюторского сопровождения развития социально-значимых качеств студентов // *Наукосфера.* – 2021. – № 11-1. – С. 82–86.

4. *Перевезенцева О.Н., Белякова Т.А.* Тьюторское сопровождение: зарубежный и российский опыт // *Вопросы педагогики.* – 2019. – № 2. – С. 78–81.

REFERENCES

1. *Alexandrova E.A.* Tutoring as a cultural professional practice combining psychological and pedagogical support of a student in a modern educational system // *Education. The science. Innovation: The Southern Dimension.* – 2013. – № 2 (28). – P. 59–63.
2. *Kovaleva T.M.* Tutor support of students of pedagogical bachelor's degree of 1 year of study as an anthropopractician // *Researcher/Researcher.* – 2018. – № 1-2 (21-22). – P. 139–142.
3. *Kutz A.V., Svetkin N.V.* Technology of tutor support for the development of socially significant qualities of students // *Naukosphere.* – 2021. – № 11-1. – P. 82–86.
4. *Perevezentseva O.N., Belyakova T.A.* Tutor support: foreign and Russian experience // *Questions of pedagogy.* – 2019. – № 2. – P. 78–81.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕВАЕМОСТЬ СТУДЕНТОВ

Научная статья

03.05.2022

УДК 378

Doi

О.А. Логинова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: loa19@yandex.ru

В статье рассматривается соотношение академической успеваемости студентов и уровня развития социального интеллекта. На основании теоретических и практических разработок отечественных и зарубежных ученых актуализируется представление о социальном интеллекте и его структуре. Приводятся результаты эмпирического исследования соотношения межсессионной академической успеваемости и развития социального интеллекта.

Ключевые слова: социальный интеллект, академическая успеваемость, развитие личности, студент.

SOCIAL INTELLIGENCE AND ACADEMIC PERFORMANCE OF STUDENTS

O.A. Loginova

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: loa19@yandex.ru

The article discusses the relationship between academic performance of students and the level of development of social intelligence. Based on theoretical and practical developments of Russian and foreign scientists, the notion of social intelligence and its structure is investigated. The results of an empirical study of the relationship between intersessional academic performance and the development of social intelligence are presented.

Key words: social intelligence, academic performance, personality development, student.

Вопрос об академической успеваемости студентов из года в год не теряет своей актуальности. Однако при этом он тесно коррелирует и с проблемой качества подготовки обучающихся, и с удовлетворенностью получаемых ими знаний, и, конечно же, с уровнем и особенностями развития самой личности студента. В отечественном и зарубежном научном сообществе постоянно предпринимаются попытки анализа причин личностного характера, определяющие мотивацию студентов и удовлетворенность их ожиданий [7, р. 553], развития самостоятель-

ности и волевой сферы, эмоционального интеллекта и вовлеченности в процесс обучения [5, р. 1039], а также то, насколько умело происходит выстраивание их социального взаимодействия в структуре самого образовательного процесса [3; 6].

В этой связи необходимо вспомнить о проблеме соотношения общего и социального интеллектов. Дело в том, что зачастую вопрос об академической успеваемости студента рассматривается с позиции развития у конкретной личности общего интеллекта (IQ), предполагая, что это связано с уровнем знаний учащегося. Однако,

как показывает практика, несмотря на кажущуюся очевидность взаимосвязи, возможны и другие варианты. Так, например, студент с высоким IQ может с трудом выстраивать социальные отношения в учебной группе или с отдельными преподавателями, а также демонстрировать некоторую социальную неловкость, что, несомненно, будет влиять на эмоциональные реакции, учебу и академические показатели. Эти поведенческие особенности – уже сфера особого интеллекта. Его принято называть социальным интеллектом. Заметим, что о социальном интеллекте впервые заговорил Э. Торндайк в 1920 г., рассматривая его как особую дальновидность в межличностных отношениях. В процессе исследования проблемы социального интеллекта в научных теориях различных ученых появлялись новые подходы к его изучению. Так, в структуре интеллекта человека, которую сформулировал Г.Ю. Айзенк, выделяются следующие уровни: биологический интеллект, психометрический интеллект, а также – как вершина – социальный интеллект [1, с. 112; 2, с. 119]. С точки зрения ученого, социальный интеллект – это высший уровень развития интеллекта человека. Представление Г.Ю. Айзенком каждой ступени интеллекта представлено на рис. 1.

Соотношение между концепциями биологического, психометрического и социального интеллекта

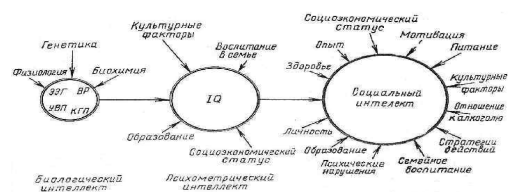


Рис. 1. Модель интеллекта Г.Ю. Айзенка [1, с. 112]

В нашей работе это представление о структуре интеллекта и о значении социального интеллекта в нем будет основополагающим. Именно поэтому интересен вопрос о взаимосвязи академической успеваемости студента и уровня развития у него социального интеллекта. В какой степени социальный интеллект наиболее развит у студента, который, например, имеет тот или иной показатель академической успе-

ваемости? Именно этот вопрос был положен в основу гипотезы: академическая успеваемость студента связана с уровнем развития социального интеллекта, а именно: чем выше балл в оценке академической успеваемости, тем выше уровень развития социального интеллекта у личности.

Для первичной проверки гипотезы было проведено исследование уровня развития социального интеллекта у студентов 2-го курса Пензенского государственного университета (ПГУ) и анализ их межсессионной успеваемости. В исследовании принимали участие 123 учащихся различных направлений подготовки факультета «Вычислительная техника» очной формы обучения. Возраст участников – 18–20 лет.

Измерение уровня развития социального интеллекта происходило с использованием методики исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда. В методике предлагается работа с четырьмя субтестами, каждый из которых измеряет четыре различных способности в структуре социального интеллекта: познание классов, систем, преобразований и результатов поведения и анализ их общей оценки [4].

Анализ межсессионной академической успеваемости был проведен с использованием электронной информационной образовательной среды (ЭИОС) ПГУ на основании выделения среднего балла каждого участника.

Исследование уровня развития социального интеллекта в студенческой группе, оценка результатов каждого из субтестов методики и композитная оценка развития социального интеллекта показало следующие результаты (рис. 2).

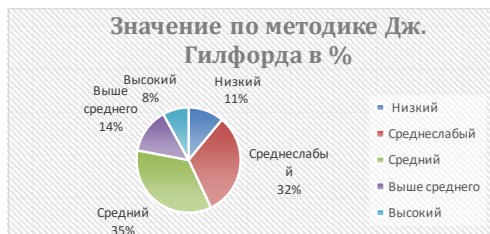


Рис. 2. Результаты исследования развития социального интеллекта

Так, 37% испытуемых продемонстрировали среднее значение уровня развития

социального интеллекта. Чуть ниже по результатам была вторая группа – «средне-слабый» уровень развития (31%). Оценка остальных уровней развития социального интеллекта выражена в меньшей степени.

Что касается результатов отдельных субтестов, то здесь можно отметить две тенденции:

– во-первых, наиболее «удачным» по результативности оказался субтест «Вербальная экспрессия». Наибольшая часть респондентов справилась с ним на уровне не ниже среднего. Это, в свою очередь, говорит о том, что студенты имеют неплохой навык понимания изменения значений сходных вербальных реакций человека в зависимости от ситуации, в которой применяется вербальный посыл. Это также может быть рассмотрено как основание для наиболее верной трактовки вербальной информации, что, несомненно, полезно для получения академических знаний;

– во-вторых, результаты остальных субтестов, где информация подавалась в контексте невербальных стимулов, вызвала у обучающихся значительное затруднение. Оказалось, что студентам сложно понять логику развития сюжета, выделить общие существенные признаки в различных невербальных реакциях человека. В свою очередь, такая сложность может привести как к трудностям в социальном взаимодействии, так и к проблемам в логическом анализе последствий как собственных действий, так и реакций других людей.

Насколько этот результат может отразиться на учебе и академической успеваемости?

Рассмотрим результаты анализа межсессионной успеваемости участников исследования. Ее данные представлены на рис. 3.



Рис. 3. Результаты анализа межсессионной успеваемости участников исследования

В качестве основного показателя использовался средний балл испытуемого за последнюю сессию. Отметим, что в общих данных не учтены результаты зачетов, в которых нет дифференцируемой оценки знаний. Также необходимо иметь в виду, что ЭИОС ПГУ на момент анализа могла не включать в себя последнюю информацию по оценкам студента, если обучающийся закрывал академический долг вне сессии.

По результатам анализа на диаграмме (рис. 3) хорошо видно, что 56% обучающихся имеют средний балл, выраженной оценкой «удовлетворительно». Проводя поименный анализ участников исследования, было обнаружено, что этот балл преимущественно получали студенты, демонстрировавшие «средне-слабый» и «низкий» интеллект по методике измерения социального интеллекта Дж. Гилфорда. Менее 2% из этого числа респондентов принадлежали к группе, в которой социальный интеллект оценивался выше среднего. Вероятно, что данная ситуация объясняется влиянием на личность других факторов, например, отсутствие мотивации к получению образования в конкретном направлении подготовки. Однако этот вопрос должен быть рассмотрен в рамках отдельного исследования. Оставшиеся испытуемые были отнесены к группе со средним социальным интеллектом.

Отметим также и то, что высший балл («отлично»), полученный студентами на основе межсессионного анализа, был преимущественно в группе испытуемых с высоким социальным интеллектом. Этот вывод полностью подтверждает обозначенную гипотезу. Действительно, студент, имеющий высокий уровень развития социального интеллекта, показывает более высокую академическую успеваемость.

Подводя итог, следует отметить, что результаты взаимосвязи уровня развития социального интеллекта студентов и их академической успеваемости можно с успехом использовать в образовательном процессе учебных заведений, в частности, в решении вопросов, связанных

с осознанием последствий собственных решений личности, с предвидением реакций и поведения педагогов, родителей, одноклассников в определенных учебных ситуациях, и, конечно же, для создания новых мотивационных стимулов к развитию личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айзенк Г.Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111–113.

2. Логинова О.А. Развитие социального интеллекта и эффективности бесконтактных способов получения образовательной информации у современных студентов // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 118–122.

3. Новикова Е.В., Якименко М.С. Социальный интеллект как фактор успешности учебной деятельности студентов на этапе обучения в педагогическом вузе // Вестник Донецкого педагогического института. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-faktor-uspeshnosti-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-na-etape-obucheniya-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 02.03.2022).

4. Энциклопедия психодиагностики. – URL: <https://psylab.info> (дата обращения: 10.02.2022).

5. Kong F., Zhao J., You X. Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support // Personality and Individual Differences. – № 53 (8). – P. 1039–1043. – URL: https://www.researchgate.net/publication/234059750_Emotional_intelligence_and_life_satisfaction_in_Chinese_university_students_The_mediating_role_of_self-esteem_and_social_support (дата обращения: 01.03.2022).

6. Mardzelah M., Nor H.I., Sawan M.S.N., Hasanah M.S., Mohamad F.I. Hisbah social intelligence and the excel of secondary school students // International journal of education, psychology and counseling. –

2021. – URL: <https://www.ijepc.com/PDF/IJEPc-2021-42-09-29.pdf> (дата обращения: 01.03.2022).

7. Urquijo I., Extremera N. Академическая удовлетворенность в университете: взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и академической вовлеченностью // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. – 2017. – № 15 (3). – P. 553–573.

REFERENCES

1. Aizenk G.Y. Intellect: a new look // Questions of psychology. – 1995. – № 1. – P. 111–113.

2. Loginova O.A. Development of social intelligence and effectiveness of contactless methods of obtaining educational information from modern students // Pedagogical education and science. – 2019. – № 4. – P. 118–122.

3. Novikova E.V., Yakimenko M.S. Social intelligence as a factor of success of students' educational activity at the stage of training at a pedagogical university // Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute. – 2018. – № 3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnyy-intellekt-kak-faktor-uspeshnosti-uchebnoy-deyatelnosti-studentov-na-etape-obucheniya-v-pedagogicheskom-vuze> (date of reference: 02.03.2022).

4. Encyclopedia of psychodiagnostics. – URL: <https://psylab.info> (date of reference: 10.02.2022).

5. Kong F., Zhao J., You X. Emotional intelligence and life satisfaction in Chinese university students: The mediating role of self-esteem and social support // Personality and Individual Differences. – № 53 (8). – P. 1039–1043. – URL: https://www.researchgate.net/publication/234059750_Emotional_intelligence_and_life_satisfaction_in_Chinese_university_students_The_mediating_role_of_self-esteem_and_social_support (date of reference: 01.03.2022).

6. Mardzelah M., Nor H.I., Sawan M.S.N., Hasanah M.S., Mohamad F.I. Hisbah social intelligence and the excel of secondary school students // International journal of education, psychology and counseling. – 2021. – URL: <https://www.ijepc.com/PDF/IJEPc-2021-42-09-29.pdf> (date of reference: 01.03.2022).

7. Urquijo I., Extremera N. Academic satisfaction at University: the relationship between emotional intelligence and academic engagement // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. – 2017. – № 15 (3). – P. 553–573.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ С ОВЗ И ИНВАЛИДОВ ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ОПЫТА САМООРГАНИЗАЦИИ

Научная статья

05.05.2022

УДК 377.04

Doi

М.А. Лыгина

доктор философских наук, заведующая кафедрой педагогики и психологии
Пензенского государственного университета
Тел.: 8 (902) 352-78-53

Ж.В. Тома

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета
Тел.: 8 (905) 366-89-32

В статье рассматриваются особенности профессионального воспитания студентов с ОВЗ и инвалидов. Определяется ряд условий освоения в рамках профессионального воспитания опыта самоорганизации, являющихся одним из важных факторов интеграции данной группы студентов в профессиональную среду уже в процессе обучения и в дальнейшем в процессе работы по специальности. Конкретизированы ключевые характеристики процесса самоорганизации и дана его психолого-педагогическая оценка. Выявлены причины, снижающие уровень самоорганизации студентов с ОВЗ. На основе этого обозначены организационно-педагогические условия для разработки тренинговой программы по формированию опыта самоорганизации у студентов с ОВЗ и инвалидов.

Ключевые слова: высшая школа, профессиональное воспитание, самоорганизация, студенты с ОВЗ, инвалиды, тренинговая программа, интеграция.

VOCATIONAL EDUCATION OF STUDENTS WITH DISABILITIES AND DISABLED PEOPLE THROUGH THE FORMATION OF SELF-ORGANIZATION EXPERIENCE

M.A. Lygina

doctor of philosophy, head of the Department of Pedagogy and Psychology
of Penza State University
Ph.: 8 (902) 352-78-53

Zh.V. Toma

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University
Ph.: 8 (905) 366-89-32

The article discusses the features of vocational education of students with disabilities and disabled people. A number of conditions are determined for mastering the experience of self-organization within the framework of vocational education, which is one of the important factors in the integration of this group of students into the professional environment already in the process of learning and later in the process of working in the specialty. The key characteristics of the process of self-organization are concretized and its psychological and pedagogical assessment is given. The reasons that reduce the level of self-organization of students with disabilities have been identified; on the basis of this, the organizational and pedagogical conditions for the development of a training program for the formation of the experience of self-organization among students with disabilities and disabled people are indicated.

Key words: higher school, professional education, self-organization, students with disabilities, disabled people, training program, integration.

Профессиональное образование в высшей школе стало доступно не только для обычных студентов, но и для молодых людей, относящихся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов.

Решая задачу профессиональной подготовки студентов с ОВЗ и инвалидов, возникает проблема самоорганизации данной группы обучающихся. Человеку с ограниченными возможностями здоровья сложнее социализироваться и адаптироваться в социуме, поэтому для него навыки самоорганизации как одной из составляющих личного успеха человека обладают еще большей значимостью, чем для здоровых членов общества [1].

Профессиональное образование, приобретая черты инклюзивности при участии в процессе студентов с ОВЗ и инвалидов, должно обеспечивать все условия для качественного процесса получения образования. Однако для эффективной подготовки данной группы студентов к профессиональной деятельности большую роль играет процесс их профессионального воспитания. Многонаправленность данного процесса затрагивает все стороны развития личности студентов с ОВЗ и инвалидностью, в том числе формирование навыков самоорганизации. Многое, что кажется естественным для обычного человека, для студента с ОВЗ и инвалидностью нуждается в развитии и формировании. Навыки самоорганизации в жизни каждого студента и тем более в жизни студента с ОВЗ и инвалидностью служат существенным фактором, обеспечивающим успешное достижение поставленных целей. Поэтапная разработка и следование стратегии своих действий дает возможность студенту с ОВЗ и инвалидностью без ущерба своему здоровью, без лишнего напряжения своего организма постепенно, но эффективно достигать поставленные цели [2].

Таким образом, формирование опыта самоорганизации у студентов с ОВЗ и инвалидностью является необходимым условием успешной адаптации к процессу обучения в вузе, снижает отрицательное воздействие учебного процесса

на организм и способствует росту мотивации и успешному достижению любых поставленных целей.

Особое значение навыки самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью в виде опыта приобретают в условиях инклюзивного образования, поскольку только при соблюдении самодисциплины, т.е. умении держать себя в руках, управлять своим поведением, умении подчинять свои действия определенным требованиям, принципам возможно выполнение требований образовательной программы, своевременного прохождения промежуточного контроля и в завершении итоговой государственной аттестации. Самоорганизация позволяет наилучшим образом использовать собственные возможности, время, сознательно управлять жизненными процессами (уметь самоопределяться), легче преодолевать негативные обстоятельства (кризисные ситуации) как на работе, так и в личной жизни [3].

Элементы самоорганизации сопровождают студента с ОВЗ и инвалидностью с самого рождения. Однако в условиях обучения и дальнейшей профессиональной деятельности такой навык приобретает не только характер персональной значимости, но и проявляется в виде ответственности перед коллективом. Поэтому личные факторы, отвечающие за самоорганизацию, должны со временем изменить свой характер на ответственность коллективную и профессиональную. Навыки самоорганизации способствуют формированию активно-позитивного типа адаптации студентов с ОВЗ.

Инклюзивный характер профессионального образования в высшей школе предполагает, что студенты с ОВЗ должны быть успешно интегрированы во все стороны подготовки специалистов, в том числе в процесс профессионального воспитания. Формирование опыта самоорганизации является одним из результатов эффективной работы со студентами с ОВЗ. Выстраивание взаимосвязи успешности будущей профессиональной деятельности и опыта самоорганизации позволит будущим специалистам успеш-

нее решать профессиональные задачи и, значит, быть востребованными в профессиональном плане.

Понятие «самоорганизация» изучается давно, в это понятие включаются такие характеристики, как степень зрелости человека, упорядочивание личностью своей деятельности, определение важной цели, способность организовывать себя и т.д. Как психологический процесс самоорганизация имеет характерные особенности. Психолого-педагогические основы формирования самоорганизации личности как способности и умения организовать себя и свою деятельность проявляются в целеустремленности, активности, обоснованности мотивации, планировании своей деятельности, самостоятельности, быстроте принятия решений и ответственности за них, критичности оценки результатов своих действий, чувстве долга. Эти понятия раскрыты в исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, Э.Ф. Зеера, В.С. Мерлина, А.В. Петровского, В.Д. Шадрикова и других педагогов [1; 2; 4].

Формирование самоорганизации нуждается не только в практикоориентированной форме работы со студентами, но и требует целенаправленной работы по развитию личностного компонента, который обеспечивает целеустремленность, активность, мотивацию. Без этих проявлений личности формирование опыта самоорганизации невозможно. Проявление самоорганизации у личности возможно благодаря наличию таких качеств, как активность, смелость, упорство, предусмотрительность, выдержка, решительность, предприимчивость, умения принимать ответственные решения и реализовывать их, анализировать собственные поступки и переживания, управлять своими эмоциями и поведением, владеть собой, подчинять свои действия определенным требованиям, предвидеть.

Самоорганизация студентов с ОВЗ в условиях инклюзивного образования составляет важное условие успешности адаптации к образовательной среде вуза и выполнения требований адаптированной образовательной программы. Однако

студенты с ОВЗ вследствие постоянного столкновения с социальными барьерами и ограничениями, сформированного «синдрома выученной беспомощности» зачастую пасуют перед трудностями, не уверены в своих силах, не имеют четких жизненных целей, рассчитывают на внешнюю помощь и поддержку вплоть до гиперопеки [5].

Проблема исследования состоит, таким образом, в противоречии между важностью навыков самоорганизации для студентов с ОВЗ и недостаточной их развитостью в силу психологических особенностей данной группы студентов.

Новизна исследования состоит в том, что, несмотря на изученность многих аспектов инклюзивного образования в вузах, не достаточно изученным остается вопрос о роли самоорганизации студентов с ОВЗ в условиях реализации инклюзивного подхода к образованию. Для первоначальной оценки состояния самоорганизации, самоуправления, самоконтроля нами было проведено анкетирование, в рамках которого собранные ответы позволили не только подтвердить наши предположения, но и выявить некоторые особенности.

В опросе приняли участие 6 человек – студенты 1–4 курсов с ОВЗ. Средний возраст испытуемых – 19 лет. Участники опроса обучаются по разным направлениям.

На вопрос: «Удастся ли Вам успешно сочетать обучение с повседневной жизнью, работой (другой учебой или деятельностью иного рода и т.п.)?» – большинство участников ответили: «Да, удастся, но не слишком часто» (4 человека; 2 человека ответили: «Да, удастся всегда»).

На вопрос: «Возникают ли у Вас сложности при организации самостоятельной работы?» – 3 человека ответили: «Да, возникают, и я справился с ними самостоятельно»; двое студентов ответили: «Да, возникают, и мне было тяжело самостоятельно справиться с ними»; один студент ответил: «Нет, никаких сложностей не возникает».

Итак, с помощью проведенного опроса были определены, по мнению самих сту-

дентов с ОВЗ, основные причины, усложняющие их обучение и профессиональное развитие. Ими оказались не проблемы со здоровьем, а лень, неорганизованность и другие личные качества (плохой характер, неприятие определенного типа людей, отсутствие толерантности, стрессоустойчивости). Таким образом, сложилась определенная концепция коррекционной работы в рамках профессионального воспитания, направленная на формирование опыта эффективной самоорганизации у студентов с ОВЗ и инвалидностью.

Для преодоления трудностей самоорганизации для студентов с ОВЗ должна быть организована специальная работа, в рамках которой студенты могли бы оценить качество своей жизни при условии планирования и самоорганизации. Для этого необходима разработка программы или тренинга [6]. Данная программа должна быть направлена на решение следующих задач: *повышение уровня саморегуляции; развитие навыков самоуправления; формирование самоорганизованности*. Данные задачи были сформулированы на основе психолого-педагогической характеристики самого процесса самоорганизации.

Программа может быть представлена в виде тренинговых блоков, направленных на развитие мотивационного компонента личности в профессиональной сфере, волевых навыков, навыков саморегуляции, навыков осознания мотивов профессиональной и учебной деятельности; для выявления лидеров, определения проблем в общении членов коллектива и их устранения. Кроме того, тренинг способствует профессиональному и личностному саморазвитию, закреплению профессиональной направленности личности, ее структурированию и осознанию. Эту программу тренинга можно использовать также для выявления проблем во взаимодействии, в том числе профессиональном. Программа развивающего тренинга включает в себя три основных блока, учитывающие все условия эффективности проведения тренинговой работы: блок-тренинг внутренней мотивации; блок-тренинг коммуникативного

развития и блок-тренинг саморегуляции (мероприятия, включающие в себя тренинг личностного роста).

Каждый блок тренинговой работы, будь то тренинг внутренней мотивации, саморегуляции или коммуникации, должен быть оценен студентами с точки зрения его эффективности. При этом данное оценивание производится посредством интервьюирования в виде беседы, когда студентам по прохождении каждого блока задаются вопросы о том, что им понравилось в тренинговой работе, а что нет и почему. Таким образом, осуществляется рефлексия студентами своих переживаний, возникающих в ходе тренинговой работы.

В целом тренинговая программа для студентов с ОВЗ и инвалидов, направленная на формирование опыта самоорганизации, должна обеспечить поэтапный и результирующий процесс освоения алгоритма самоорганизации, основанный не только на освоении практических инструментов, но и личностной заинтересованности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансактивный анализ). – Томск: Томский государственный университет, 2005. – 174 с.
2. Огольцева Е.Г. Развитие инклюзивного образования в России // Молодой ученый. – 2017. – № 50. – С. 249–252.
3. Хайбуллаева Ф.Р. К вопросу: трудности реализации инклюзивного образования в высшей школе // Научный журнал. – 2018. – № 4 (27). – С. 99–101.
4. Мартынова Е.А., Романенкова Д.Ф., Романович Н.А. Формирование способности к самоорганизации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в процессе обучения по индивидуальному учебному плану в профессиональных образовательных организациях // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – С. 296.
5. Фалеева Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности:



сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – С. 266–274.

6. Ларина Е.А. Тренинг как средство повышения учебной мотивации студентов вуза // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 2. – № 4 (2). – С. 412–416.

REFERENCES

1. Klochko V.E. Self-organization in psychological systems: problems of the formation of the mental space of personality (introduction to transpective analysis). – Tomsk: Tomsk State University, 2005. – 174 p.

2. Ogoltseva E.G. Development of inclusive education in Russia // Young scientist. – 2017. – № 50. – P. 249–252.

3. Khaybullaeva F.R. On the issue: difficulties in implementing inclusive education in higher education // Scientific Journal. – 2018. – № 4 (27). – P. 99–101.

4. Martynova E.A., Romanenkova D.F., Romanovich N.A. Formation of the ability to self-organize persons with disabilities and disabled people in the process of learning according to an individual curriculum in professional educational organizations // Modern problems of science and education. – 2017. – № 5. – P. 296.

5. Faleeva L.V. Organization and self-organization as a quality of personality: a comparative analysis of concepts // Modern problems of science and education. – 2012. – № 4. – P. 266–274.

6. Larina E.A. Training as a means of increasing the educational motivation of university students // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. – 2009. – Vol. 2. – № 4 (2). – P. 412–416.

СТАНОВЛЕНИЕ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ С ОВЗ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Научная статья

03.05.2022

УДК 373.04

Doi

М.Е. Питанова

кандидат психологических наук, доцент
Пензенского государственного университета
E-mail: pitanovame@mail.ru

А.Э. Пуршева

магистрант Пензенского государственного университета
E-mail: purshewa2013@yandex.ru

В статье актуализируется проблема развития самосознания у детей с ОВЗ в аспекте создания условий в психолого-педагогическом сопровождении для формирования адекватной и самостоятельной самооценки. Обращается внимание на специфический характер самооценки младших школьников с ЗПР и слабослышащих или позднооглохших учащихся средней школы. Особый путь развития психики детей с ОВЗ в сочетании с особенностями самооценки ориентирует на создание адресных условий для успешной социализации и адаптации ребенка, его жизненного самоопределения и самостоятельного построения своей личностной и профессиональной перспективы.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, самосознание, самооценка, уровень притязаний, дети с ОВЗ.



FORMATION OF SELF-ESTEEM IN CHILDREN WITH DISABILITIES IN A GENERAL EDUCATION INSTITUTION

M.E. Pitanova

*candidate of psychological sciences, associate professor
of Penza State University
E-mail: pitanovame@mail.ru*

A.E. Pursheva

*master's student of Penza State University
E-mail: pursheva2013@yandex.ru*

The article actualizes the problem of the development of the self-awareness among children with disabilities in the aspect of creating of conditions with psychological and pedagogical support for the formation of adequate and independent self-evaluation. The attention is drawn to the specific nature of the self-evaluation of primary school students with mental retardation and high school students, which are hard of hearing or later deaf. A special way of developing of the psyche of children with disabilities, combined with the peculiarities of self-evaluation, is oriented towards creating targeted conditions for successful socialization and adaptation of the child, life self-determination and independent building of their personal and professional prospects.

Key words: *psychological and pedagogical support, self-awareness, self-evaluation, level of pretensions, children with disabilities.*

В статье речь пойдет об общеобразовательной школе, реализующей инклюзивное образование. Образовательное учреждение располагает собственным опытом реализации психолого-педагогического сопровождения ребенка с ОВЗ, специалисты разных профилей не один год реализуют адаптированную общеобразовательную программу и создают специальные образовательные условия, рекомендуемые ПМПК.

Однако каждый ребенок, имеющий ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), в силу особенностей психического развития, индивидуально своеобразного узора складывающихся социальных отношений и в семье, и в своем окружении в образовательной организации, имеет серьезные осложнения в формировании самосознания. Прежде всего, они касаются системы представлений о самом себе, понимания отношения к себе и причин такого отношения. Именно в оценке ребенком своих возможностей и ограничений самосознание проявляется в феномене самооценки. По своей психологической природе самооценка связана со всеми психическими образованиями личности, поэтому способна оказывать влияние и на внутреннее состояние, и на поведенческие реакции ребенка.

Исследования последних лет убедительно показывают, что у учащихся с ОВЗ из-за специфичного хода личностного и познавательного развития на фоне неблагоприятных социальных факторов самооценка своеобразна и зависима. Своеобразие, к сожалению, характеризуется отставанием от нормы, упрощенностью, противоречивостью [1; 2]. Не нова в психологии мысль о том, что неадекватная самооценка ведет к серьезным проблемам (внутриличностным и коммуникационным), а применительно к детям с ОВЗ приобретает зловещий оттенок. Для детей с ограниченными возможностями здоровья лишь адекватная и желательно высокая самооценка является залогом социальной адаптации и интеграции. Самооценка зависимая и неадекватная усугубляет сложности в организации жизненного пространства этих детей. Именно поэтому вопросы развития самосознания у детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования актуальны и привлекательны для исследователей и практиков.

По замыслу нашего исследования на констатирующем этапе формирующего эксперимента диагностировался уровень развития самооценки у учащихся МБОУ СОШ № 12 г. Пензы им. В.В. Тарасова. По



адаптированным программам в школе учатся дети с ЗПР и слабослышащие или позднооглохшие обучающиеся, именно они и стали нашими испытуемыми.

Детям с диагнозом ЗПР мы предложили методику Дембо–Рубинштейн в модификации А.М. Прихожан. Выбор объясняется высокой наглядностью процедуры диагностики, доступностью в выполнении оценочных действий, возможностью оценить уровень притязаний. Ребенку предлагается 6 шкал: «Ум и способности», «Характер», «Авторитет у сверстников», «Умение многое делать своими руками, умелые руки», «Внешность» и «Уверенность в себе», по которым предлагается отметить свой уровень на представленных линиях в 10 см. На примере оценки качества «здоровье» ребенка с помощью экспериментатора обучают усвоению выполнения инструкции. Работу с остальными шкалами каждый испытуемый выполнял самостоятельно, методика проводилась в индивидуальном формате.

Слабослышащим или позднооглохшим учащимся мы предложили экспресс-диагностику уровня самооценки, понимая, что долгая вербальная инструкция по выполнению задания может смутить учащихся. Детям были предложены бланки, на которых по 15 утверждениям требовалось оценить свое состояние в 5-балльной шкале (варианты оценивания также были сформулированы и представлены визуально).

Анализ полученных материалов подтвердил общую тенденцию, связанную с низким, даже неадекватно низким, вариантом самооценки учащихся с ЗПР. Нас интересовали не только количественные, но и качественные результаты исследования для адресного создания условий в коррекционно-развивающей работе, планируемой на формирующем этапе эксперимента. Мы обратили внимание, что по шкале «Умение многое делать своими руками, умелые руки» уровень самооценки приближен к среднему адекватному практически у всех учащихся нашей выборки, лишь у единственного (12,5%) из 8 человек ниже среднего

оценка по шкале «Характер». И даже по шкале «Внешность» проблем с оцениванием не возникает – лишь у 2 детей с ЗПР (25,0%) отмечен заниженный уровень самооценивания. Основные провалы зафиксированы по шкалам «Ум, способности», «Авторитет среди сверстников» и «Уверенность в себе». Опасными в плане проектирования линии развития ребенка с ОВЗ оказываются заниженные показатели и по уровню притязаний (более чем у половины учащихся с ЗПР (62,5%)). Отсутствие стремления достичь высоких результатов, неумение или нежелание поставить цели саморазвития являются сигналом для организации необходимой коррекционно-развивающей работы в психолого-педагогическом сопровождении этих детей.

Вторая часть испытуемых (подростки слабослышащие или позднооглохшие) показали неоднородные результаты по экспресс-диагностике уровня самооценки [3]. Среди 5 детей с ОВЗ есть учащиеся с заниженным уровнем (2 человека, 40,0%), у двоих количество баллов соответствует нормативному уровню реалистической оценки своих возможностей, а у одного (20,0%) наблюдается необоснованно завышенный уровень самооценки. Ситуация не такая плачевная, как среди детей с ЗПР, но отмечаются сложности в формировании адекватной оценки и у детей с другим ракурсом ограниченных возможностей. При завышенной самооценке любая неудача воспринимается как личная обида с мощным эмоциональным всплеском, слезами. При заниженной самооценке усугубляется неуверенность в себе, растет тревожность, закрепляются в чертах характера пассивность и безынициативность.

Специальная коррекционно-развивающая работа в условиях сопровождения обучающихся с ОВЗ обеспечивается учителем, педагогом-психологом, социальным педагогом в варианте включения в среду нормативно развивающихся одноклассников. Учитель проектирует ситуации формирования умения учиться как основного в учебной деятельности, задающего условия развития адекватной

самооценки. При этом важно, чтобы содержание предметного материала было доступным для восприятия обучающимся с ОВЗ. Несмотря на низкую конкурентоспособность детей с ОВЗ среди одноклассников, важно задавать режим активности, сознательности и самостоятельной деятельности на уроках в исполнении этими детьми. Поскольку мы имеем дело с заниженной и зависимой самооценкой у учащихся с ОВЗ, учитель берет на себя функционал объективного и развернутого оценивания всех действий и высказываний ребенка. Следует обратить внимание на значимость не только положительных, но и отрицательных оценок во избежание перекоса детского искусственного и часто неосознанного переоценивания себя в качестве защитного механизма психики.

Один из эффективных в развитии адекватной самооценки методических приемов – игровой. Его можно использовать в организации обучения, внеурочной, трудовой и художественной деятельности. В игре в комфортных и привлекательных условиях появляется возможность быть активным, соответствовать правилам, контролировать себя и наблюдать за собой со стороны, сравнивать с другими участниками игры, проявить себя и свои личностные достоинства.

Педагог-психолог, организуя развивающую и коррекционную работу, может проектировать игровые ситуации, в которых учащийся с ОВЗ принимает на себя роль педагога. Необходимость воспринимать и оценивать ситуации с позиции взрослого, с позиции «учащего другого», позволяет ребенку, объясняя материал, контролируя и оценивая других, запустить механизм интериоризации. Проживаемая в игровой ситуации роль педагога формирует умение видеть и понимать себя, согласовывать свои желания с требованиями окружающей действительности. Таким образом, игра способствует формированию адекватного образа самого себя.

Самоопределение, продуктивное управление своим поведением невоз-

можны без сформированной адекватной самооценки. Ценность собственной личности может быть нивелирована или утрачена, если есть проблемы с самооценкой. Вопросы адаптации в социуме ребенка с ограниченными возможностями существенно могут осложниться без четкого осознания и адекватного самооценивания своих достоинств и ограничений. Перед специалистами инклюзивного образования стоит очень сложная и серьезная задача – создать условия для гармоничного развития ребенка с ОВЗ, что возможно только при запуске механизмов формирования адекватной самооценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савичева А.Н. Особенности самооценки младших школьников с задержкой психического развития // Сборник статей XI Международной научно-практической конференции «Наука сегодня: теория, практика, инновации». – М.: Олимп, 2016. – С. 825–827.

2. Мушастая Н.В., Данченко И.В. Роль семьи в формировании самооценки у детей с нарушением слуха // Российский психологический журнал. – 2015. – Т. 12. – № 2. – С. 6–16.

3. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп

REFERENCES

1. Savicheva A.N. Features of self-assessment of younger schoolchildren with mental development problems // Collection of articles of the XI International Scientific and Practical Conference «Science today: theory, practice, innovations». – M.: Olympus, 2016. – P. 825–827.

2. Mushastaya N.V., Danchenko I.V. The role of the family in the formation of self-esteem in children with hearing impairment // Russian Psychological Journal. – 2015. – Vol. 12. – № 2. – P. 6–16.

3. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Socio-psychological diagnostics of the development of personality and small groups. –

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПРОФЕССИЙ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Научная статья

13.05.2022

УДК 37.02

Doi

О.М. Назарова

кандидат педагогических наук, доцент
Пензенского государственного университета,
доцент Московского государственного университета технологий
и управления им. К.Г. Разумовского (Первого казачьего университета)
E-mail: nazarovaolgam@mail.ru

М.К. Сайфетдинова

кандидат педагогических наук, доцент
Московского государственного университета технологий и управления
им. К.Г. Разумовского (Первого казачьего университета)
E-mail: s-small@bk.ru

В статье актуализируется проблема психологических аспектов в процессе формирования профессиональной надежности сотрудников профессий экстремального профиля. Анализируются результаты эмпирического исследования, показывающие, что повышение уровня профессиональной надежности возможно за счет включения сотрудников в программу психологической подготовки и социально-психологического тренинга.

Ключевые слова: профессиональная надежность, личность, саморегуляция надежности личности, профессиональное становление, психологическая подготовка, социально-психологический тренинг, сотрудники профессий экстремального профиля.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL RELIABILITY IN SPECIALISTS OF EXTREME PROFESSIONS

O.M. Nazarova

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of Penza State University,
associate professor of K.G. Razumovsky Moscow State University
of Technology and Management (First Cossack University)
E-mail: nazarovaolgam@mail.ru

M.K. Sayfedinova

candidate of pedagogical sciences, associate professor
of K.G. Razumovsky Moscow State University of Technology
and Management (First Cossack University)
E-mail: s-small@bk.ru

The article actualizes the problem of psychological aspects in the process of formation of professional reliability of extreme profile professions employees. The results of an empirical study are analyzed, showing that an increase in the level of professional reliability is possible due to the inclusion of employees in the program of psychological training and socio-psychological training.

Key words: professional reliability, personality, self-regulation of personality reliability, professional development, psychological preparation, socio-psychological training, extreme professions employees.

Благополучие современного общества сегодня основывается на выполнении демократической идеологии, при которой гражданами реализуются права и свободы абсолютно в любых сферах общественной жизни. Именно эти обстоятельства служат показателями качества жизни социума в целом.

Обеспечение спокойной жизни, оказание помощи при чрезвычайных ситуациях целиком и полностью возлагаются на сотрудников профессий экстремального профиля. Очевидно, что характер профессиональной деятельности таких сотрудников носит экстремальный характер, так как, постоянно соприкасаясь с чрезвычайными ситуациями, предполагает у них сформированный высокий уровень профессиональной надежности, а также сформированной способности соответствовать всем профессиональным требованиям в любой ситуации и при любых условиях.

Профессиональная надежность сотрудников профессий экстремального профиля связана с развитостью ее составных компонентов, обособленных профессиональной спецификой, а повысить уровень профессиональной надежности можно за счет включения сотрудников в программу психологической подготовки и социально-психологического тренинга.

Для того чтобы наиболее объективно составить программу и социально психологический тренинг по психологическому воздействию на уровень профессиональной надежности, необходимо более подробно рассмотреть природу данной категории.

Личностный подход к категории «профессиональная надежность» изложен в работах К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыфировой, В.А. Бодрова, Л.И. Божович, К.К. Платонова [2] и др. В его основе лежит положение о том, что профессиональная надежность основана на индивидуальных особенностях личности, и то, каким образом они влияют на формирование человека как профессионала.

Исходя из личностной концепции, профессиональная надежность сотрудника основана на том, что:

- под личностью следует понимать сложную иерархическую систему, состоящую из стабильных психологических компонентов, в основе которых лежат за-

датки, развивающиеся в ходе социализации и проявляющиеся в преобладающем виде деятельности;

- профессиональная надежность специалиста зависит от структурных элементов личности.

О понятии «профессиональная надежность» впервые было упомянуто в работах психологов еще в XIX в. Но более тщательное изучение и исследование феномена надежности пришлось на первую половину XX в. Это было связано, в первую очередь, с научно-техническими изменениями в обществе и развитием индустрии, а в России инициатива изучения надежности была проявлена МВД и армией. Начиная с 1883 г., уже поднималась проблема касаясь надежности солдата, за основу которой принимали его внутреннюю нравственность. В XX в. исследование проблем надежности приобрело более активный и разносторонний характер.

В работах М.И. Котика «надежность» выступает не только как показатель эффективности реализуемой специалистом деятельности, но и как ее регулятор. То есть в зависимости от того, насколько объективно сотрудник оценивает свою надежность, будет зависеть процесс решения текущих и последующих профессиональных задач. В этом процессе принимают участие все уровни саморегуляции – от физического до психического [1].

Показатели профессиональной надежности отличаются своими характеристиками в зависимости от того, на каком этапе находится профессионализация личности.

В исследованиях П.В. Путивцева достаточно подробно изложен и описан процесс развития профессиональной надежности на разных стадиях становления профессионала (стадия школьного профессионального самоопределения, стадия получения специального профессионального образования, стадия профессионального выбора, стадия повышения профессионализма) [3; 4].

Автор трактует профессиональную надежность как системно сформированное профессиональное качество, которое дает возможность сотруднику выполнять необходимые служебные обязанности абсолютно в любых условиях. Оценивать же профессиональную надежность необходимо, исходя из профессиональ-

ного развития сотрудника и особенностей постижения вершины мастерства на протяжении всего его трудового пути.

П.В. Путивцев выделяет следующие компоненты профессиональной надежности:

- индивидуальная надежность (психофизиологические компоненты здоровья сотрудника);

- деятельностная надежность (соотнесение личностных качеств с профессионально важными, соответствие опыта, профессионализма – знания умения и навыки в конкретной профессиональной сфере, условий труда);

- личностная надежность (сопоставление личностного развития и ценностей профессионального характера);

- коллективная надежность (благоприятный социально-психологический

климат в коллективе, способствующий эффективной реализации профессиональной деятельности).

Согласно данной теории, надежность формируется, исходя из условий двух видов – внутренние (профессиональная мотивация, направленная на контроль поведения сотрудника в интересах профессиональной деятельности) и внешние (профессиональная готовность и подготовленность сотрудника) условия.

Профессиональная надежность формируется и набирает обороты с приобретением профессионального опыта, которые сопровождаются мотивацией ответственности, стимуляцией достижением успеха и референтностью. Оценка надежности есть фактор, способный регулировать конкретный трудовой процесс и управлять им (табл. 1).

Таблица 1

Оценка профессиональной надежности на этапах профессионального становления

№ п/п	Этапы профессионального становления	Параметры оценки профессиональной надежности
1.	Обучение (школа, вуз)	– Мотивация; – индивидуально личностные особенности конкретного индивида
2.	Профессиональное самоопределение и выбор профессии	– Профессиональная мотивация; – индивидуальные знания умения и навыки (когнитивный стиль); – характер, его акцентуация, тип личности; – эмоционально-волевые характеристики; – коммуникативная сфера
3.	Профессиональная адаптация	– Профессиональная надежность в привычных условиях реализации трудовой деятельности; – освоение опыта наставников; – мотивация к профессиональному развитию и совершенствованию; – нежелание менять сферу своей профессиональной деятельности
4.	Профессионализм и мастерство	Профессиональный и карьерный рост

Итак, согласно теории А.В. Путивцева, оценка профессиональной надежности служит неотъемлемой частью личностного и профессионального развития сотрудников в любой профессиональной сфере [3].

Профессиональная надежность – это интегральная личностная характеристика, позволяющая эффективно и компетентно выполнять служебные задачи вне зависимости от складывающихся условий.

Профессиональная надежность сотрудников профессий экстремального

профиля находится в непосредственной зависимости от уровня их профессиональной подготовки, их индивидуально-личностных характеристик и профессионально-психологической подготовки.

Психологическая подготовленность к профессиональной деятельности сотрудников профессий экстремального профиля основана на определенных специально организованных и целенаправленных занятиях, которые определенным обра-

зом можно соотнести с психологическим сопровождением.

Психологическое профессиональное сопровождение сотрудников профессий экстремального профиля состоит из комплекса мероприятий по психодиагностическим процедурам, психологической подготовке и профилактике, психологической коррекции, психологической и психофизиологической реабилитации. Все вышеперечисленное направлено на оптимизацию психофизиологического состояния и обеспечение профессиональной надежности личного состава.

Итак, профессиональная надежность сотрудника МЧС – это совокупность характеристик специалиста, определяемых профессиональными готовностью, успешностью и восстанавливаемостью.

В контексте данной проблемы рассмотрена эффективность программы психологической подготовки по формированию профессиональной надежности и социально-психологического тренинга. Рассматриваемая программа служит средством психологической подготовки сотрудников МЧС для формирования и развития их профессиональной надежности.

В ходе описанных в программе занятий реализованы психологические аспекты понимания сущности понятия «профессиональная надежность» в контексте теории личности К.К. Платонова. То есть в программе задействованы компоненты структуры личности данной теории, которые, так или иначе, обеспечивают необходимый уровень профессиональной надежности сотрудников МЧС.

Основная цель программы направлена на формирование профессиональной надежности сотрудника МЧС. Она включает в себя практические занятия, содержащие упражнения, которые повышают показатели профессиональной надежности, а именно – упражнения на приобретение опыта саморегуляции, совершенствование способностей к прогнозированию, развитие свойств внимания, памяти и «самости» личности (самооценка, самоконтроль), на освоение способов эффективного коллективного взаимодействия и разрешение конфликтных ситуаций, формирование готовности к риску и других профессиональ-

но важных характеристик. Сами упражнения объединены между собой в группы и реализуются в рамках социально психологического тренинга.

В ходе реализованного исследования было доказано, что уровень профессиональной надежности сотрудников профессий экстремального профиля может корректироваться с помощью программы психологической подготовки и тренинговых мероприятий, входящих в нее.

ЛИТЕРАТУРА

1. Крук В.М. Психология обеспечения личностной надежности специалиста: монография. – М.: НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. – 375 с.
2. Крылов А.А. Психологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности. – URL: <http://www.ezolib.ru/6548.html>.
3. Осадчук О.Л., Максименко Л.А. Понятие «надежность» в различных сферах жизнедеятельности человека: философские и этико-психологические аспекты // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 3-1. – С. 167–173.
4. Пикулева О.А. Психология самопрезентации личности: монография. – М.: ИНФРА-М, 2020. – 320 с. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1091021>.

REFERENCES

1. Kruk V.M. Psychology of ensuring personal reliability of a specialist: monograph. – M.: Research Institute of Radio Electronics and Laser Technology of Bauman Moscow State Technical University, 2012. – 375 p.
2. Krylov A.A. Psychological assurance of the reliability of professional activity. – URL: <http://www.ezolib.ru/6548.html>.
3. Osadchuk O.L., Maksimenko L.A. The concept of «reliability» in various spheres of human activity: philosophical and ethical-psychological aspects // International Journal of Applied and Fundamental Research. – 2016. – № 3-1. – P. 167–173.
4. Pikuleva O.A. Psychology of self-presentation of personality: monograph. – M.: INFRA-M, 2020. – 320 p. – URL: <https://znanium.com/catalog/product/1091021>.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Научная статья

03.05.2022

УДК 377

Doi

О.Н. Кузнецова

преподаватель Пензенского социально-педагогического колледжа

E-mail: olya_kuznecova.ru@mail.ru

В.В. Сохранов-Преображенский

доктор педагогических наук, профессор
Пензенского государственного университета

E-mail: prof_sochranov@mail.ru

В статье рассматривается процесс и описана модель формирования мотивационно-ценностного отношения обучающихся колледжа к профессиональной деятельности в условиях профессионально направленной учебной деятельности. Представлены результаты диагностического обследования уровня сформированности мотивационно-ценностного отношения обучающихся колледжа к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: формирование, мотивация, ценности, отношения, профессионально направленная учебная деятельность.

FORMATION OF THE MOTIVATIONAL-VALUE ATTITUDE OF COLLEGE STUDENTS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

O.N. Kuznetsova

teacher of Penza Socio-Pedagogical College

E-mail: olya_kuznecova.ru@mail.ru

V.V. Sokhranov-Preobrazhensky

doctor of pedagogical sciences, professor
of Penza State University

E-mail: prof_sochranov@mail.ru

The article examines the process and describes the model of formation of the motivational and value attitude of college students to professional activity in the conditions of professionally directed educational activity. The results of a diagnostic examination of the level of formation of the motivational and value attitude of college students to professional activity are presented.

Key words: formation, motivation, values, relationships, professionally directed educational.

Процесс подготовки специалиста в системе среднего профессионального образования взаимосвязан с качеством реализации совокупности условий, определяющих современный подход к об-

разовательному процессу в колледже, сущность которого во многом определяется необходимостью решения задачи по формированию у обучающихся креативности, критичности мышления, навыков

кооперации и коммуникации, умений ставить цели своей деятельности, находить пути их решения в меняющихся обстоятельствах, взаимодействуя с окружающими, и достигать результата. Современные реалии жизнедеятельности личности требуют от студентов также финансовой и цифровой грамотности. Особую роль при этом занимает система личностно значимых мотивов, ценностных ориентаций и отношений, регулирующих различные аспекты учебной деятельности обучающихся.

В связи с этим особую важность и актуальность приобретает наличие мотивационно-ценностного отношения обучающихся колледжа к профессиональной деятельности.

Различные аспекты мотивационно-ценностных отношений к деятельности исследовались А.Г. Асмоловым, С.В. Анисимовым, К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Божович, Э.Ф. Зеером, Е.П. Ильиным, Е.А. Климовым, А.Н. Леонтьевым, Д.А. Леонтьевым, М. Рокичем, Н.С. Пряжниковым, С.Л. Рубинштейном, В.А. Сластениным и др. Основной идеей авторов является положение о том, что мотивационно-ценностное отношение студентов к профессиональной деятельности определяет качество получаемого образования, уровень подготовки и квалификации выпускников в контексте с конкретным профилем получаемой специальности и успешность будущей профессиональной деятельности [5].

Рассмотренные положения обозначили необходимость модернизации образовательного процесса, а именно – внедрения инновационных дидактических средств и разработки модели, которая описывала бы этапы, механизмы, условия и методы ее реализации.

Модель формирования мотивационно-ценностного отношения студентов колледжа к профессиональной деятельности представлена следующими блоками: целевым, структурно-содержательным, операционно-деятельностным и оценочно-рефлексивным. Процессуально-динамичный характер модели обеспечивает внутреннюю регуляцию данного

процесса, делая его целостным, единым, практико-ориентированным.

Научными основаниями для разработки данной модели послужили следующие концептуальные положения: концепция ценностно-смысловой сферы Д.А. Леонтьева [3, с. 104]; теория личности А. Маслоу [4, с. 45]; теория мотивации Е.В. Ильина [2, с. 270]; диспозиционная концепция регуляции социального поведения личности В.А. Ядова [7, с. 22].

Ключевым моментом модели являются позиции преподавателя и обучающихся в образовательном процессе: студенты поставлены в активную деятельностную позицию, педагог не дает готовых знаний, а создает условия для самостоятельной постановки целей учебной деятельности, планирования, анализа, поиска информации и выбора решения практических действия с опорой на имеющиеся знания. Преподаватель направляет деятельность студентов, ставя перед ними все усложняющиеся задачи, побуждает к открытиям, экспериментированиям, решению проблем поискового характера. Важным этапом является педагогическая рефлексия, которая сопровождает весь процесс формирования мотивационно-ценностного отношения обучающихся колледжа к профессиональной деятельности, являясь элементом контроля и саморегуляции.

Цель реализации предложенной нами модели определяется современными тенденциями развития образования, инновационными подходами к подготовке специалиста среднего звена, отвечающим всем запросам общества и государства и достигается в контексте формирования системы установок, ценностных ориентаций и личностных мотивов, определяющих отношение студентов к обучению в колледже и к профессиональной деятельности.

Структурно-содержательный блок представлен ценностным и мотивационным отношением к профессионально направленной учебной и собственно профессиональной деятельности. Ценностный компонент модели представляет собой систему ценностей каждого обучающегося, охватывает различные

стороны развития его личности, а также обеспечивает связь обучающегося с окружающим и собственным внутренним миром. Мотивационный компонент обеспечивает осознание мотивов деятельности, их влияние на практические действия и на формирование личности в целом. Существенным при этом является учет всей совокупности условий, обеспечивающих данный процесс от личностных (внутренних) до социально значимых (внешних) факторов.

Операционно-деятельностный блок модели предполагает активное участие обучающихся колледжа в профессиональных олимпиадах, научно-практических конференциях, конкурсах, таком как, например, очень престижном конкурсе для молодых профессионалов WorldSkills Russia.

В процессе реализации модели была разработана и внедрена в практику учебная программа «Методика применения цифровых технологий в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций» для специальности 44.02.01 «Дошкольное образование».

Новизна и оригинальность программы заключается в инновационном подходе к педагогическому процессу в до-

школьных образовательных организациях, переоценке качества дошкольного образования, а также специфике и сензитивности периода дошкольного детства к восприятию окружающего мира (инициативность, любознательность, активность, творчество). Следовательно, подготовка воспитателя детей дошкольного возраста должна отвечать представленным критериям и учитывать личностные и профессиональные компетенции выпускника данной специальности.

Педагогическая целесообразность реализации программы заключается в реализации выявленных условий, умений, навыков и компетенций, необходимых обучающимся для решения профессионально значимых задач и личностного развития.

С целью оценки эффективности результатов сформированности мотивационно-ценностного отношения студентов колледжа к профессиональной деятельности было организовано диагностическое обследование (оценочно-рефлексивный блок модели). В обследовании приняли участие обучающиеся Пензенского социально-педагогического колледжа 4 курса. В результате были получены следующие данные (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные результаты диагностического обследования

Группа	Средние значения по проведенным методикам			
	ТЕСТ СЖО Д.А. Леонтьева	Анализ теста «Ценностных ориентаций» М. Рокича	Результаты данных по методике мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А.А. Реана	Результаты данных по методике А.А. Азбель, А.Г. Грецовой «Определение статуса профессиональной идентичности»
Сентябрь 2019 г.	В – 16 (64%)	Терминальные – 16 (64%) Инструментальные – 9 (36%)	ВМ – 13 (50%)	Ярко выражена ПИ 13 (50%)
	С – 7 (28%)		ВПМ – 6 (25%)	С – 6 (25%)
	Н – 2 (8%)		ВОМ – 6 (25%)	Н – 6 (25%)
Март 2020 г.	В – 100%	Терминальные – 21 (84%) Инструментальные – 4 (16%)	ВМ – 23 (92%)	Ярко выражена ПИ 18 (72%)
	С		ВПМ – 2 (8%)	С – 7 (28%)
	Н		ВОМ	Н

Сентябрь 2020 г.	В – 17 (68%)	Терминальные – 17 (68%)	ВМ – 14 (56%)	Ярко выражена ПИ 13 (50%)
	С – 6 (24%)	Инструментальные – 8 (32%)	ВПМ – 6 (24%)	С – 6 (25%)
	Н – 2 (8%)		ВОМ – 5 (20%)	Н – 6 (25%)
Май 2021 г.	В 100%	Терминальные – 22 (88%)	ВМ – 24 (96%)	Ярко выражена ПИ 20 (80%)
	С	Инструментальные – 3 (12%)	ВПМ – 1 (4%)	С – 5 (20%)
	Н		ВОМ	Н

Примечания: ВМ – внутренняя мотивация, ВПМ – внешняя положительная мотивация, ВОМ – внешняя отрицательная мотивация.

Таким образом, проводимое исследование позволяет сделать вывод, что использование модели и реализация разработанной Программы является инновационным и эффективным средством формирования мотивационно-ценностного отношения обучающихся колледжа к профессионально направленной учебной и собственно профессиональной деятельности, обеспечивает практико-ориентированность и внутреннюю регуляцию данного процесса.

Программа «Методика применения цифровых технологий в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций» способствует исследованию изучаемого процесса как системы и целостного явления.

Перспективу исследования мы связываем с коррекцией образовательного процесса в условиях цифровизации, дальнейшее активное применение учебной программы и цифровых технологий как средства формирования мотивационно-ценностного отношения студентов колледжа к профессионально направленной учебной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения. – М.: Сфера, 2020. – 98 с.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2011. – 508 с.
3. Леонтьев Д.А. Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, куль-

тура, опыт // Мир психологии. – 2014. – № 1. – С. 104–116.

4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб: Питер, 2011. – 352 с.

5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. пособие. – М.: Академия, 2008. – 320 с.

6. Сохранов-Преображенский В.В. Смыслообразующие аспекты профессиональной социализации студентов педагогического вуза // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 4. – С. 101–105.

7. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.

REFERENCES

1. Belenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Yesenina E.Yu., Kondakov A.M., Sergeev I.S. Didactic concept of digital professional education and training. – M.: Sphere, 2020. – 98 p.
2. Ilyin E.P. Motivation and motives. – St. Petersburg: Peter, 2011. – 508 p.
3. Leontiev D.A. Meaning formation and its contexts: life, structure, culture, experience // The world of psychology. – 2014. – № 1. – P. 104–116.
4. Maslow A. Motivation and personality. – St. Petersburg: Peter, 2011. – 352 p.
5. Pryazhnikov N.S. Professional self-determination: theory and practice: studies manual. – M.: Academy, 2008. – 320 p.
6. Sokhranov-Preobrazhensky V.V. Semantic aspects of professional socialization of pedagogical university students // Pedagogical education and science. – 2019. – № 4. – P. 101–105.
7. Yadov V.A. Self-regulation and forecasting of social behavior of a person: a dispositional concept. – M.: TSSPIM, 2013. – 376 p.