ВЕСТНИК

ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 4 (53), 2020

Научный журнал *Основан в 2006 г.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ № ФС 77-61037 от 5 марта 2015 г.)

Учредитель

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Главный редактор

член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия)

Редакционная коллегия серии:

академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия);
академик РАО, д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия);
академик РАО, д-р психол. наук, профессор И.В. Дубровина (Россия);
член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор О.К. Позднякова (Россия);
член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, профессор А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия);
д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, профессор И.М. Осмоловская (Россия);
д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия);
д-р психол. наук, профессор А.Л. Сиротюк (Россия);
д-р пед. наук, профессор В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р пед. наук, профессор Б. Чакрун (Франция);
канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) (*отв. секретарь*)

Адрес редакции:

Россия, 170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
Тел. (4822) 52-09-79 (доб.117)

Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.

© Тверской государственный университет, 2020

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya № 4 (53), 2020

Scientific Journal *Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 from March 5, 2015.

Translated Title
HERALD OF TVER STATE UNIVERSITY. SERIES: PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Founder
FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION «TVER STATE UNIVERSITY»

Editor-in-chief
Corresponding Member of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

Editorial Board of the Series:
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of RAO, Dr. of Sciences, prof. O.K. Pozdnyakova;
Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Sciences, prof. A.L. Busygina;
Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya;
Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova;
Dr of Sciences, prof. A.L. Sirotyuk (Russia);
Dr. of Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun;
Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (*Executive Sekretary*)

Editorial Office:
Russia, 170021, Tver, 2-rd Griboedov Str., 24, aud. 121
Tel. (4822) 52-09-79 (ext.117)

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.

© Tver State University, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Бокуть Е.Л., Комарова О.Н., Рассказова А.Л., Решетникова О.В. Самоотношение и атрибутивные схемы локус-контроля как составляющие личностного потенциала 6

Губина Е.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л., Темнова Е.В. Психологические предикторы осуществления успешной деятельности в ситуациях угроз и давления со стороны окружающей среды 17

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Демиденко Н.Н., Жалагина Т.А. Актуальные проблемы психологического сопровождения развития профессионализма преподавателя высшей школы 28

Мороз М.В. Интернет-консультирование и коучинг как направление профессиональной деятельности специалистов в сфере социальной работы 35

Мурашова Л.А. Исследование сформированности симптомов эмоционального выгорания у врачей-онкологов 41

Мурашова Л.А. Экзистенциально-психологическая модель врачевания как диагностический инструментарий в профессиональной деятельности врача 49

Сарсенова А.А., Гончарова Н.А. Взаимосвязь показателей организационной лояльности и мотивации субъектов учебно-профессиональной деятельности ... 59

Черепанов А.С., Митасова Е.В., Некрасова Е.А. Особенности оказания психологической помощи в воинских частях 69

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Завражин С.А. Детская агрессия в фокусе гипноидного анализа 76

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Баринов В.К., Самоненко Ю.А. Педагогические компетенции учителя: проблема методов и форм обучения в образовательных технологиях будущего 84

Селиверстова И.А., Семенова М.Л. Контроль эффективности функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования 102

Сильченко А.П., Лельчицкий И.Д., Щербакова С.Ю., Баранова Н.А. Функционально-дидактическая схема цифровой образовательной среды 111

Тавед И.А., Емельянова И.Е. Soft skills как основа развития социального интеллекта детей дошкольного возраста 121

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Буракова Г.Ю., Кузнецова И.В., Трошина Т.Л. Формирование функциональной грамотности школьников с помощью задач PISA 127

Григорьева Е.Я., Холдеева Н.А. Принципы организации лексического материала при использовании интернет-терминов в обучении иностранному языку 132

Филатова Е.А. Эффективность классических и современных дистанционных методик обучения фонетике в системе школьного образования 141

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Беленкова Ж.Т., Смирнова О.Б., Беленков Д.В. О приемах обучения иностранных студентов теории вероятностей 146

Богданова Л.П., Домбровская В.Е., Хохлова Е.Р. Проектная деятельность как инструмент реализации компетентностной модели в туристском образовании 155

Бонкало Т.И., Феоктистова С.В., Шмелева С.В., Логачев Н.В. Особенности профессиональной подготовленности лиц с ОВЗ как конкурентоспособных специалистов 168
Дильдина Н.А., Быстрай Е.Б., Артеменко Б.А., Евтушенко И.Н., Белова Л.А. Формирование межкультурной компетентности будущих педагогов 176
Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Кратович П.В. Стратегия развития профессионального образования и обучения с учетом европейского опыта проектирования учебных онлайн-курсов 189
Махновец С.Н., Махновец Л.А. Особенности организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования 197
Морозова Г.А., Григорьева Е.Я. Стратегии понимания профессионально-ориентированных текстов: заголовок как элемент стратегии прогнозирования. 204
Сепик Т.Г., Компаниец А.А. Система профессиональных навыков, умений, компетенций будущих учителей в условиях цифровизации образования 213
Шестернинов Е.Е., Ефимова Н.С. Формирование менталитета субъектов образовательного процесса высшей школы для реализации проектного метода обучения 225

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Григоренко А.М. Формирование навыков иноязычной письменной научной коммуникации в электронной информационно-образовательной среде вуза 235

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONAL PSYCHOLOGY

Bokut E.L., Komarova O.N., Rasskazova A.L., Reshetnikova O.V. Self-cocept and locus of control attributes as components of personal potential 6
Gubina E.V., Komarova O.N., Rasskazova A.L., Temnova E.V. Psychological predictors of success under threat and pressure from the environment 17

PSYCHOLOGY OF WORK

Demidenko N.N., Zhalagina T.A. Actual problems of a higher school teacher's professional development through psychological support 28
Moroz M.V. Internet consulting and coaching as a direction of professional activity of specialists in social work 35
Murashova L.A. Study of the formation of emotional burn out symptoms in oncology doctors 41
Murashova L.A. Existential-psychological model of medicine as a diagnostic instrumentation in the professional activity of a doctor 49
Sarsenova A.A., Goncharova N.A. Correlation of organizational loyalty indicators and motivation of subjects of educational and professional activities 59
Cherepanov A.S., Mitasova E.V., Nekrasova E.A. Features of psychological assistance in military units 69

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

Zavrazhin S.A. Child aggression in the focus of hypnoid analysis 76

GENERAL PEDAGOGY

Barinov V.K., Samonenko Yu.A. Pedagogical competence of the teacher: the problem of methods and forms of training in educational technologies of the future 84

Seliverstova I.A., Semenova M.L. Control of the effectiveness of the internal system for assessing the quality of preschool education 102
Silchenko A.P., Lelchitsky I.D., Shcherbakova S.Yu., Baranova N.A. Functional a didactic scheme digital educational environment..... 111
Taved I.A., Emelyanova I.E. Soft skills as the basis for developmentsocial intelligence of preschool children..... 121

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

Burakova G.Y., Kuznetsova I.V., Troshina T.L. Building functional literacy of schools with PISA tasks..... 127
Grigoryeva E.Ya., Holdeeva N.A. Principles of the organization of the lexical materialwhen using internet terms in teaching a foreign language 132
Filatova E.A. Efficiency of classical and modern distant methods of teaching phonetics in the system of school education..... 141

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Belenkova Zh.T., Smirnova O.B., Belenkov D.V. On the methods of training foreign students of the theory of probabilities 146
Bogdanova L.P., Dombrovskaja V.E., Hohlova E.R. Project activity as a tool for implementing a competence model in tourist education..... 155
Bonkalo T.I., Feoktistova S.V., Shmeleva S.V., Logachev N.V. Peculiarities of professional preparedness of persons with disabilities as competitive specialists .. 168
Dildina N.A., Bystray Ye.B., Artemenko B.A., Evtushenko I.N., Belova L.A. Formation of intercultural competence of future teachers..... 176
Lelchitsky I.D., Golubeva T.A., Kratovich P.V. Strategy for the development of professional education and training, taking into account the European experience in designing online training courses 189
Makhnovets S.N., Makhnovets L.A. Key features of the organization of educational activities in the system of additional professional education 197
Morozova G.A., Grigoryeva E.Ya. Strategies for comprehension of professionally oriented texts: header as an element of the forecasting strategy 204
Sepik T.G., Kompaniets A.A. System of professional skills, abilities, competencies of future teachers in the digitalization of education 213
Shesterninov E. E., Efimova N.S. Formation the mentality of subjects in the higher school educational process for realization project learning method 225

POSTGRADUATE PAGE

Grigorenko A.M. Formation of written scientific communication skills in a foreign language in electronic information and educational environment of a university..... 235

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.99

САМООТНОШЕНИЕ И АТРИБУТИВНЫЕ СХЕМЫ ЛОКУС-КОНТРОЛЯ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА

Е.Л. Бокуть[1], О.Н. Комарова[1], А.Л. Рассказова[2], О.В. Решетникова[3]

[1] АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», Москва
[2] ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва
[3]ФГБУ «Российская государственная библиотека», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.006

Рассматриваются феномены самоотношения и локус контроля как важнейшие личностные ресурсы, способствующие успешности в деятельности и психологическому благополучию. Представлены результаты эмпирического исследования личностных особенностей студентов. В исследуемой выборке выявлены и описаны особенности показателей самоотношения студентов, выявлено преобладание экстернального общего типа локуса контроля. Даётся авторская интерпретация статистически значимых взаимосвязей заявленных особенностей личности. В исследовании принимали участие 147 студентов московских вузов. Сбор данных производился методом опроса с использованием опросника исследования самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантилеева и методики УСК Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда с целью изучения локуса контроля личности. Полученные выводы могут быть полезны преподавателям вузов при обучении и воспитании юношей и девушек; психологам и психотерапевтам при подготовке тренинговых программ, при решении задач индивидуального и семейного консультирования. Материалы исследования могут послужить основой для разработки специальных курсов и семинаров для студентов.

***Ключевые слова**: личностные ресурсы; трудные жизненные ситуации; современные студенты, самоотношение; интернальность/экстернальность.*

Задача исследования личностных особенностей человека, находящегося в условиях неопределенности, в настоящее время приобретает особую значимость. Способность личности преодолевать трудные жизненные обстоятельства предполагает наличие ряда психологических свойств, которые могут выступать в качестве предиктора ее успешности.

Проблематика потенциала (ресурсов) личности активно обсуждается в различных областях психологии, начиная с неосознаваемых механизмов психологической защиты и копинг-стратегий и заканчивая сознательными, тщательно продуманными, регулируемыми стратегиями личности, находящейся в трудных жизненных обстоятельствах. В

психологии ресурсы рассматриваются в рамках ресурсной теории стресса С. Хобфолла и определяются как сильные стороны личности человека, увеличивающие вероятность благоприятного исхода в ситуациях кризиса [16]. С точки зрения С.А. Бодрова, «ресурсы являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса» [3, с. 115]. Рассматривают два вида ресурсов: индивидуально-психологические ресурсы (индивидные характеристики и свойства личности) и социально-психологические (социальные навыки, связи и взаимоотношения, способы организации социальной среды). Какой путь выберет личность для преодоления трудной жизненной ситуации, во многом обусловлено индивидуальными и социально-психологическими ресурсами. Обосновывая теорию личностных ресурсов, каждый исследователь исходит из понимания той концепции, в русле которой он работает. Сопротивляемость психогенным воздействиям определяется совокупностью психологических черт или качеств личности, которые определяются как «пассионарность» у Л.Н. Гумилева [7], «воля» С.Л. Рубинштейна [12], «локус контроля волевого усилия» Дж. Роттера [19], «личностный адаптационный потенциал» А.Г. Маклакова [10], «самодетерминация» Э. Деси и Р. Райана [15], «состояние потока» М. Чикенмихайи [11], «самоэффективность» А. Бандуры [14], «самоактуализация» А. Маслоу [17], «личностный потенциал» Д.А. Леонтьева [9]. Многие авторы ставят на первое место эмоциональные элементы «Я-концепции» (самоуважение, самооценка, ощущение своей значимости, осознание своей индивидуальности, самодостаточность, саморегуляция, вера в себя, ответственность). Л.И. Анцыферова утверждает, что до недавнего времени исследования процесса совладания с трудными жизненными ситуациями рассматривались с точки зрения внешнего наблюдателя, исследовавшего мотивационно-поведенческие аспекты личности человека [1].

Сегодня психологи пытаются исследовать процесс восприятия, переработки и интерпретации жизненных трудностей в контексте репрезентативной системы самого индивида. Как пишет Л.И. Анцыферова, «свойства личности и особенности ситуации взаимно преломляются. В определенных ситуациях стрессоустойчивость, стойкость, реалистический подход и хорошо развитый механизм когнитивного оценивания позволяют личности гибко выбирать разные стратегии в меняющихся обстоятельствах. В тех же обстоятельствах у личности другого типа мгновенно возникает страх, предчувствие неудачи, сильно снижается мотив достижения, человек не может стать буфером на пути стрессовой ситуации» [1, с. 15]. Согласно когнитивной теории Дж. Келли, человек пытается осознать, объяснить и трансформировать жизненные трудности с точки зрения имеющихся у

него личностных конструктов, устойчивых способов интерпретации и прогнозирования окружающего мира. Личностные конструкты – это совокупность жизненного опыта человека, воплощенного в совокупность убеждений, мнений, ценностей, верований, отличающихся у людей некоторыми формальными признаками, такими как проницаемость, диапазон применимости, фокус применимости. Чтобы понять, как человек воспринимает трудные жизненные ситуации, необходимо четко описать систему его конструктов. Когнитивные искажения, впервые описанные в когнитивно-поведенческой терапии (А. Бек, Д. Бернс, А. Эллис), определяются как систематические ошибки, возникающие в системе конструктов. Считается, что непроницаемость конструктов, узкий диапазон применимости и когнитивные искажения оказывают губительное воздействие на поведение человека в трудной жизненной ситуации. Широко известным является феномен катастрофизации – неадекватное преувеличение негативного содержания и влияния события на жизнь и благополучие человека. Анализируя работы Х. Томе, автора биографически фундированной когнитивной теории личности, можно сделать вывод, что не всякое поведение личности в трудной жизненной ситуации описывается понятием «стратегия преодоления». Стратегией преодоления, по словам Т. Хоме, является сознательно регулируемое поведение, предполагающее выбор той альтернативы поведения, которая позволяет расширить диапазон применения личностных конструктов, дает возможность личности «трансформировать неблагоприятные обстоятельства своего развития», увеличивает способность контролировать и изменять окружающий мир, влиять на происходящие события, справляться с трудными ситуациями в жизни. Уход от проблемы, применение защитных механизмов, прием транквилизаторов не могут, с точки зрения Т. Хоме, считаться стратегиями преодоления.

Проблема поиска внутренних ресурсов в сложных жизненных ситуациях приобретает особую значимость в тех случаях, когда речь идет о молодых людях, которые еще не накопили жизненного опыта, необходимого для преодоления возникающих трудностей, разрешения противоречий, для выбора конструктивных стратегий поведения в сложных жизненных ситуациях. Именно в этот период продолжают формироваться основные характеристики личности: самосознание, мировоззрение, способность к саморегуляции и т. д. [4, 5, 8, 20]. Студенчество характеризуется наивысшей социальной активностью, это период овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека [3, 6, 13, 16].

В рамках нашего исследования мы ставили перед собой задачу поиска устойчивых черт личности, которые являются основой внутреннего ресурса современных студентов, что обеспечивает эффективную реализацию

целей, охраняет личность от расстройств, создает основу внутренней гармонии в неблагоприятных ситуациях современной жизни.

Таким образом, можно предположить, что ресурсы личности связаны с такими личностно образующими элементами, как система отношений к себе и к миру (самоотношение, система убеждений и т. п.), с его жизненным опытом, а также с волевыми и эмоциональными образованиями личности.

Важнейшим личностным ресурсом психологической защищенности от неблагоприятных воздействий социальной среды является представление о себе (образ «Я»), отношение личности к себе, самопринятие. Мы воспользовались опросником исследования самоотношения личности В.В. Столина, С.Р. Пантилеева. В качестве исходного принимается различие содержания «Я-образа» (знания или представления о себе, в том числе и в форме оценки выраженности тех или иных черт) и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания, эти знания составляют содержательную часть его представлений о себе. Однако знания о себе самом, естественно, ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его более или менее устойчивого самоотношения.

Опросник позволяет выявить три уровня самоотношения, отличающихся по степени обобщенности: глобальное самоотношение; самоотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовностей к ним) в отношении к своему «Я».

Еще одним ресурсом человека, позволяющим ему справляться с проблемами, является, на наш взгляд, интернальный локус контроля [18]. Мы использовали методику исследования уровня субъективного контроля (УСК), созданную Е.Ф. Бажиным, Е.А. Голынкиной и А.М. Эткиндом на основе шкалы Дж. Роттера [2]. В нашем исследовании мы изучали общую интернальность, интернальность/экстернальность в ситуациях достижения и неудач, а также в сфере семейных отношений.

Исследование проводилось на базе АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» и АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт». В исследовании приняли участие 147 студентов 1-го курса, обучающихся по направлениям: «Таможенное дело», «Юриспруденция», «Психология», «Землеустройство и кадастры», «Экономика», «Журналистика». Возраст испытуемых – от 17 до 20 лет.

Выполним анализ данных, полученных с помощью опросника самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева (табл. 1).

Таблица 1

Средние значения показателей по шкалам опросника самоотношения

Шкалы	M	SD
Глобальное самоотношение	73,048	26,03536
Самоуважение	63,443	26,54921
Аутосимпатия	60,728	25,54143
Ожидаемое отношение от других	49,632	26,68210
Самоинтерес	69,918	27,12635

Наиболее высокие показатели зафиксированы по интегральной шкале самоотношения, что свидетельствует о гармоничности внутреннего мира участников исследования. 61 % студентов имеют высокие показатели по этой шкале, 21 % – средние. Как видно, для большинства респондентов характерны общее позитивное отношение к себе и ощущение собственной ценности. Вызывает тревогу тот факт, что 18 % студентов не верят в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, имеют выраженное внутренне недифференцированное чувство «против» самого себя.

Самоотношение состоит из оценочных (уважение/неуважение) и эмоциональных (симпатия/антипатия) суждений о себе.

Рассмотрим шкалы самоотношения подробнее. Можно заметить определенный диссонанс: высокие значения по одним и низкие по другим признакам.

Уровень самоуважения показывает, насколько личность ценит свои достоинства и уважает себя за них. 41 % опрошенных имеет высокий уровень самоуважения, 33 % – средний. Они ощущают себя способными, значительными, испытывают удовлетворенность собой, осознают собственное достоинство, верят в себя и в то, что могут преодолеть свои недостатки. 26 % первокурсников недостаточно уверены в собственных силах и способностях, им не хватает самостоятельности и понимания себя. Показатели самоуважения у юношей (77,445) намного выше, чем у девушек (52,941). Для юношей в большей степени важны способность к достижению успеха, результативность, социальная значимость.

Одними из самых низких являются показатели по шкале ожидаемого отношения от других. 47 % студентов имеют низкие значения, 41 % – средние. Респонденты склонны считать, что окружающие воспринимают их отрицательно. Только 12 % думают, что их личность и поведение вызывают симпатию и уважение у других. Возможно, более низкие показатели по данной шкале могут означать некоторую боязнь переоценки первокурсниками отношения к ним окружающих. В то же время высокие значения по оставшимся шкалам можно объяснить как защитную стратегию компенсации непринятия себя другими, что является проекцией неосознанного непринятия собственного Я. По данной шкале были обнаружены значимые различия

в зависимости от пола. Молодые люди демонстрируют более низкие показатели (65,5) по сравнению с девушками (81,83). Как правило, социальная желательность в большей степени присуща женщинам.

Шкала аутосимпатии измеряет дружественность/враждебность по отношению к собственной личности, к тому же, это также эмоциональное отношение к своему «Я». 35 % студентов видят в себе в основном недостатки, обладают заниженной самооценкой, готовы к самообвинению, чувствуют эмоциональную неудовлетворенность. В данной группе опрашиваемые относятся к себе без симпатии, но в то же время считают себя достаточно сильными, о чем свидетельствуют высокие баллы по шкале «самоуважение». 65 % первокурсников одобряют себя в целом, доверяют себе, имеют позитивную самооценку, принимают свои недостатки и слабости, что вовсе не означает самодовольство или некритичное восприятие. Показатель аутосимпатии у юношей выше (65,176), чем у девушек (57,392).

По шкале «самоинтерес» были выявлены приблизительно равные группы студентов с низким, средним и высоким уровнем. 65 % проявляют интерес к своим мыслям и чувствам, внимательны к себе. 35 % исследуемых мало заинтересованы своим собственным «Я», не склонны к анализу своих переживаний, имеют трудности с пониманием собственных желаний, не испытывают интереса к себе как к личности. Девушки гораздо чаще (74,546), нежели юноши (63,746), проявляют интерес к своей личности, склонны к самоанализу, рефлексии.

Представим основные результаты по методике исследования уровня субъективного контроля (УСК). При анализе результатов исследования мы исходили из того, что некоторые исследуемые не могут быть явно отнесены к интерналам или экстерналам. А.А. Реан условно обозначает их как «неопределённый тип», или амбиналы. К числу таких исследуемых относятся те, кто по количеству баллов попадает в промежуточное положение: крайне правый предел по экстернальности и крайне левый предел по интернальности (табл. 2).

Таблица 2

Количество студентов с разным уровнем общей интернальности и ее компонентов, %

Уровень / Общая интернальность и компоненты	Высокий. Интерналы	Средний. Амбиналы	Низкий. Экстерналы
Общая интернальность	19	25	56
Интернальность в области достижений	55	22	22
Интернальность в области неудач	37	18	45
Интернальность в семейных отношениях	37	12	51

По шкале общей интернальности 25 % исследуемых относятся к неопределённому типу локуса контроля – амбиналам. 19 % испытуемых показали высокий результат по данной шкале – внутренний локус контроля (интерналы), что соответствует высокому уровню субъективного контроля над любыми значимыми ситуациями. Они считают, что большинство важных событий в их жизни было результатом их собственных действий. В психологическом отношении человек с высоким показателем субъективного контроля обладает эмоциональной стабильностью, высоким самоконтролем. 56 % студентов имеют низкий результат по данной шкале – внешний локус контроля (экстерналы), что соответствует низкому уровню субъективного контроля. Они не видят связи между своими действиями и значимыми для них событиями их жизни. Они считают, что большинство событий являются результатом случая или действий других людей.

По шкале интернальности в области достижений 22 % студентов относятся к неопределённому типу локуса контроля – амбиналам. Более половины исследуемых (55 %) демонстрируют высокие показатели – внутренний локус контроля, что соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что всего в своей жизни они добились сами, и они способны с успехом преследовать свои цели и в будущем. 22 % студентов имеют низкие результаты – внешний локус контроля (экстерналы), они объясняют свои успехи и достижения влиянием внешних обстоятельств.

По шкале интернальности в области неудач 18 % относятся к амбиналам. 37 % имеют высокие показатели, что проявляется в развитом чувстве субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям, в склонности обвинять самого себя в неудачах, неприятностях и страданиях. Примерно половина респондентов (45 %) имеют низкие результаты, они относятся к экстерналам, склонны приписывать ответственность за свои неудачи другим людям или считать свои неудачи результатом невезения.

По шкале интернальности в области семейных отношений 12 % относятся к «амбиналам». 37 % имеют высокие показатели – внутренний локус контроля (интерналы). Такие студенты считают себя ответственными за события своей семейной жизни. 51 % исследуемых имеют низкие результаты, относятся к экстерналам, они считают не себя, а своих партнеров причиной значимых семейных ситуаций.

Далее проводилось изучение взаимосвязи между результатами измерений (табл. 3).

Обнаружена двусторонняя значимая положительная корреляция между общей интернальностью и самоуважением личности. Высокий волевой контроль над ситуацией связан с появлением чувства

уверенности в себе и своих силах и ощущением своей значимости.

Таблица 3

Результаты корреляционного анализа показателей личностных характеристик в исследуемой выборке (по Спирмену)

	Глобальное само-отношение	Само-уважение	Ауто-симпатия	Ожидаемое отношение от других	Само-интерес
Интернальность общая	,335*****	**,589****	,068	,0143	,059
Интернальность в области достижений	**,439****	**,540****	,283*	,325*	,260
Интернальность в области неудач	,176	,239	,062	,176	-,105
Интернальность в семье	,175	,106	,130	,168	,050

** – корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя);

* – корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Выявлены положительные двусторонние значимые корреляции между интернальностью в области достижений и «глобальным самоотношением» и «самоуважением» личности. Можно констатировать, что люди с высоким уровнем субъективного контроля над значимыми событиями верят в свои силы и способности.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что юношеские оценки самого себя достаточно противоречивы. В формировании обобщенного отношения к себе у современных студентов мы заметили определенный диссонанс в анализе ими достигнутых результатов в разных видах деятельности, учете мнений других людей о себе и самонаблюдении, самоанализе своего «мира Я». Несмотря на довольно низкие показатели ожидаемого отношения от других, молодые люди стремятся поддержать и повысить ценность своего «Я», сохранить установки к самому себе неизменными и положительными. Данные нашего исследования подтверждают факт о трансситуациональной согласованности «Я-концепции» здоровой личности.

Были обнаружены статистически значимые различия у юношей и девушек в показателях самоотношения. Юноши более склонны к позитивной самооценке и осознанию ценности своей личности, они чаще, чем девушки, стремятся избегать негативных «Я-установок», отрицательных чувств, низких самооценок, неуважения или отвержения себя, им свойственно более позитивное самоотношение. Возможно, это проявление защитной стратегии компенсации непринятия себя другими. При этом девушки отличаются более высокой степенью интереса к собственным мыслям, чувствам, переживаниям, они в большей степени склонны к самоанализу и рефлексии, ориентированы на мнение

окружающих о себе и демонстрируют более выраженную потребность в положительном отношении к себе от других людей.

В исследуемой выборке преобладает экстернальный общий тип контроля, что отчасти можно объяснить инфантильностью первокурсников. Для студентов характерна также экстернальность в сфере семейных отношений и в области ситуаций неудачи. В области достижений респонденты демонстрируют интернальный тип контроля, что связано, на наш взгляд, со значимостью и эмоциональной привлекательностью данной сферы жизнедеятельности для студентов. В качестве внутреннего ресурса интернальность в области достижений обеспечивает хорошую адаптацию студентов, они могут контролировать эмоционально положительные события своей жизни, объяснять свои удачи затраченными усилиями.

Проведенное эмпирическое исследование убедило нас в предположении, что внутриличностный ресурс, который помогает человеку справляться с разнообразием неблагоприятных ситуаций, представляет собой сложное многокомпонентное образование, структурными составляющими которого выступают позитивное самоотношение, самоуважение, интернальность. Наличие значимых корреляций между изучаемыми показателями позволяет сделать вывод о возможности косвенного развития характеристик самосознания студентов и интернальности как ресурса личности, который может выступать в качестве условия эффективной самореализации, обеспечивает достижение результата, охраняет личность от расстройств, создает основу внутренней гармонии.

Полученные выводы могут быть полезны преподавателям вузов при обучении и воспитании юношей и девушек; психологам и психотерапевтам при подготовке тренинговых программ, при решении задач индивидуального и семейного консультирования. Материалы исследования могут послужить основой для разработки специальных курсов и семинаров для студентов.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. № 1. С. 3–16.
2. Бажин Е.Ф., Голынкина С.А., Эткинд А.М. Методы исследования уровня субъективного контроля // Психол. журн. 1984. Т. 5. № 3. С. 152–162.
3. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 2. Процессы и ресурсы преодоления стресса // Психол. журн. 2006. Т. 27. № 2. С.115–116).
4. Бокуть Е.Л., Губина Е.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Особенности социальной идентичности будущих педагогов // European Social Science J. 2018. № 1. С. 373–383. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36430430 (дата обращения: 2.09.2020).

5. Бокуть Е.Л., Губина Е.В., Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Личностные характеристики эго-идентичности современных российских студентов // European Social Science J. 2017. № 12–1. С. 337–345. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=35355807 (дата обращения: 2.09.2020).
6. Губина Е.В., Решетникова О.В. Возможности популярной (рекомендательной) онлайн-библиографии в продвижении чтения. Библиотековедение. 2019. № 68(6). С. 593–603. URL: https://doi.org/10.25281/0869-608X-2019-68-6-593-603 (дата обращения: 22.04.2020).
7. Гумилев Л.Н. Этногенез и биосфера земли. М.: Эксмо. 2007.736 с.
8. Иваницкий А.В. Психологическая помощь личности в сложных жизненных ситуациях// Вестн. КГУ. 2017. № 1. С. 97–100. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-pomosch-lichnosti-v-slozhnyh-zhiznennyh-situatsiyah/viewer (дата обращения: 09.09.2020).
9. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
10. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его. мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
11. Михай Чиксентмихайи. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Альпина Нон-фикшн, 2013. 464 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: АСТ. 2019. URL: http://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/rubinshteynosnob.pdf (дата обращения: 20.08.2020).
13. Bokut E.L., Gubina E.V., Komarova O.N., Rasskazova A.L., Akhtyan A.G. Identity features of modern russian students // Astra Salvensis –Transilvanian Association for the Literature and Culture of Roma-nian People (ASTRA). 2018. № 6. С. 311–320. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=37016516 (дата обращения: 5.09.2020).
14. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change // Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
15. Deci E., Rayan R. Self determination theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health // Canadian Psychology. 2008. V. 49, Is. 3. Pp. 182–185.
16. Hobfoll S.E. Social and psychological resources and adaptation // Review of General psychology. 2002. V. 6, Is. 4. Pp. 307–324.
17. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. // Challenges of Humanistic Psychology. N.Y., 1967.
18. Rotter J.B. Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. American Psychologist. 1990. V. 45, Pp. 489–493.
19. Rotter J.B. Some problems and misconceptions related to the construct of internal versus external control of reinforcement // J. of Consulting and Clinical Psychology. 1975. V. 43. P. 56–67.
20. Sankey M. E. Stereotypic beliefs about young people: nature, sources, and consequences: Submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Sydney, 2000. 336 p.

Об авторах:

БОКУТЬ Елена Леонидовна – доцент кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин АНО ВО «Московский

информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», кандидат психологических наук, доцент (109316, Москва, Волгоградский пр., 32, к. 11, стр. 1), e-mail: bokut@list.ru

КОМАРОВА Оксана Николаевна – доцент кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», кандидат психологических наук, доцент (109316, Москва, Волгоградский пр., 32, к. 11, стр. 1), e-mail: okomarova2009@yandex.ru

РАССКАЗОВА Алла Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии ГАУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4), e-mail: allarasskazova@mail.ru

РЕШЕТНИКОВА Ольга Васильевна – старший научный сотрудник научно-исследовательского отдела библиографии ФГБУ «Российская государственная библиотека» (119019, Москва, ул. Воздвиженка, 1), e-mail: ReshetnikovaOV@rsl.ru

SELF-COCEPT AND LOCUS OF CONTROL ATTRIBUTES AS COMPONENTS OF PERSONAL POTENTIAL

E.L. Bokut[1], O.N. Komarova[1], A.L. Rasskazova[2], O.V. Reshetnikova[3]

[1]Moscow Information and Technology University – Moscow Architecture and Construction Institute, Moscow
[2]Moscow City Teacher Training University, Moscow
[3]Russian State Library, Moscow

The paper considers the notions of self-concept and the locus of control as the most important personal resources that contribute to success and psychological well-being. The results of the empirical study of students' personal characteristics such as self-concept and locus of control are presented. In the sample, the features of self-concept in students were identified and described, with the predominance of the external general type of locus of control revealed. The authors aim to overview and interpret the statistically significant relationship between the identified personality traits. 147 students of Moscow universities took part in the study. The data collection was carried out using a survey method based on Personality Self-Concept Test by V. Stolin & S. Pantileev, and Subjective Control Inventory by E. Bazhin, E. Golynkin & L. Etkind**.** The findings can be used by university teachers in teaching and upbringing young males and females, psychologists and psychotherapists in developing training programs, and also in individual and family counseling. The research materials can be used for developing option courses and seminars for university students.

Keywords: *personal resources; life's challenges; today's students, self-concept; internality vs externality*.

УДК 159.9.016+316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ УСПЕШНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИТУАЦИЯХ УГРОЗ И ДАВЛЕНИЯ СО СТОРОНЫ ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Е.В. Губина[1], О.Н. Комарова[2], А.Л. Рассказова[3], Е.В. Темнова[4]

[1]ФГБУ «Росийская государственная библиотека», Москва
[2]АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», Москва
[3]ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва
[4]ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.017

Рассматриваются проблемные аспекты поиска смыслообразующих ресурсов личности в трудных жизненных ситуациях, анализируется феномен жизнестойкости в философско-психологическом аспекте, начиная с экзистенциальной модели личностного функционирования (М. Хайдеггер, А. Камю, Э. Фромм, В. Франкл) и заканчивая современной трактовкой феномена «жизнестойкости» (С. Мадди, А. Антоновский). Представлены результаты эмпирического исследования: дан анализ показателей жизнестойкости и ее компонентов, а также характеристик переживания одиночества; выявлены взаимосвязи между ними. В исследовании приняли участие 147 студентов московских вузов. Сбор данных производился методом опроса с использованием теста жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; опросника переживания одиночества Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева. Обработка результатов проводилась с помощью программы SPSS Version. Отмечается возможность использования полученных результатов преподавателями, работниками психологических служб в работе со студентами, молодежью.

***Ключевые слова**: трудные жизненные ситуации, современные студенты, жизнестойкость, переживание одиночества.*

Проблема исследования личности, находящейся в трудных жизненных обстоятельствах, в последнее время приобретает особую значимость. Трагедия последних месяцев жизни мирового сообщества в условиях пандемии поставила во главу угла проблему жизни и смерти, смысла человеческого существования, человеческой свободы, веры, духовной разобщенности людей. Все это ввергло часть населения в состояние психической дезадаптации, связанное с невозможностью удовлетворить основные базовые потребности личности, в том числе физиологические потребности и потребности в безопасности. Вышеизложенное свидетельствует о том, что люди вынуждены жить и работать не просто в трудных жизненных обстоятельствах, а в

экстремальных условиях, длительное пребывание в которых сопряжено с возникновением стрессовых реакций, потерей адаптационных способностей, появлению психических и соматических расстройств. Каждый день в обыденности своего существования человек утверждает себя, противопоставляя в осуществлении бытия экзистенциальному страху и тревоге, в основе которых лежит понимание конечности своего существования и собственного несовершенства. Это так называемый житейский страх (Furcht), который, по мысли М. Хайдеггера, лежит в основе проявления массового сознания (Э. Фромм), бытия без основополагающих ориентиров, без Бога, приводит к вырождению национальных традиций и идей, патологизированию сознания людей, утверждению примата маленького человека. Общество «все больше становится похожим на невротика», который в попытке обезопасить свое сознание от трудноразрешимых жизненных проблем, понять происходящее и внести хоть какой-то смысл в свое существование делает все возможное, чтобы избежать душевной травмы и экзистенциального одиночества (цинизм, легковерие, анонимность, безответственность, конформизм, жестокость). Не имея «трансцендентной опоры», человеку все труднее справиться с житейскими невзгодами. Пессимистическим взглядам М. Хайдеггера противопоставляется жизнеутверждающая, бунтующая концепция А. Камю: «Поскольку нам угрожает смерть, надо доказать, что смерть – это ничто» [2, с. 81].

Невозможность примириться со смертью, поиски своего предназначения, желание жизни во всем ее многообразии и красоте – вот те основополагающие рычаги, которые способны «перевернуть» вспять природу человека, поднять бунт за обретение смысла жизни: «Бороться против смерти – значит требовать смысла жизни» [2, с. 52–53]. Бунтуя против бесконечного «ничто», бросая вызов окружающему миру, человек осуществляет «бытие для себя», отказавшись от божественной благодати, находясь в той степени морального и духовного напряжения, чтобы справляться с тяготами жизни. Философское осмысление личности, преодолевающей жизненные трудности, получило широкое распространение в оптимистической ветви экзистенциализма, утверждающей активное начало человеческой сущности: «экзистенциальная отвага», «готовность действовать вопреки», «мужество быть» Пауля Тиллиха в противовес хайдеггеровскому «ощущению заброшенности». Зародившаяся в недрах экзистенциализма гуманистическая психология основана на конструктивном понимании личности, обладающей огромным потенциалом в разрешении сложных жизненных ситуаций и возможностями личностного роста (например, в традициях «логотерапии» В. Франкла, утверждавшего, что именно в трудной жизненной ситуации актуализируется проблема смысла жизни).

Все вышеперечисленное актуализирует задачу поиска ресурсов,

которые могла бы использовать личность для эффективного преодоления трудных жизненных ситуаций в условиях глобального кризиса. Особенно востребованными становятся внутренние ресурсы личности, ее психологические характеристики: самоорганизация, устойчивость, активность в достижении своих целей, независимость и самостоятельность поведения, чувство личной ответственности за происходящие с человеком события, что играет важную роль в разрешении разнообразных жизненных ситуаций.

Студенческий возраст – это период интенсивного становления молодого человека не только как профессионала, но и как личности. В реалиях современной жизни значимость приобретают те личностные характеристики, которые могут помочь человеку успешно справляться с трудными жизненными ситуациями [6, 1].

Особое место в исследовании стратегического потенциала личности в ситуациях угроз и давления со стороны окружающей среды занимает феномен жизнестойкости «hardiness», впервые введенный в научный обиход С. Мадди [10]. Предложенная им модель жизнестойкости рассматривается как «те убеждения человека, которые позволяют ему оставаться активным и препятствуют негативным последствиям стресса» [3, с. 178]. Рассматривая жизнестойкость как личностный конструкт, С. Мадди теоретически обосновывает его трехкомпонентную структуру. Первый структурный компонент – это вовлеченность в реальность происходящего, почти тождественен адлеровскому «социальному интересу». Вовлеченность выступает, с одной стороны, как способность к децентрации и широкому социальному сотрудничеству с другими людьми, с другой – как способность к реалистическому восприятию действительности. Вовлеченность – это убежденность в том, что участие в происходящем «дает максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности». Отсутствие подобной убежденности порождает чувство отвергнутости, отчужденности от жизни. Второй компонент – контроль – способность индивида объективно оценивать свои потенциальные возможности совладания с трудной жизненной ситуацией, использовать имеющиеся у него ресурсы для выбора той или иной стратегии взаимодействия. Контроль – убежденность в том, что человек может влиять на происходящие события, может извлекать преимущества из любой ситуации. При отсутствии контроля человек испытывает чувство беспомощности при встрече с трудностями. Третий компонент – принятие риска – убежденность в том, что все, что с ним происходит, является уникальным жизненным опытом – как отрицательным, так и положительным и так или иначе попадает в «копилку» его личных побед и поражений, становясь ресурсом его личностного развития. Если человек боится рисковать, то он упускает возможности для своего развития.

Концептуальные построения А. Антоновского в русле

салютогенетической ориентации отражают важные аспекты концепции жизнестойкости С. Мадди, обнаруживая более жизнеутверждающее и оптимистическое начало. «Чувство связности», по А. Антоновскому, – это «общая ориентация личности, связанная с тем, в какой степени человек испытывает проникающее во все сферы жизни, устойчивое, но динамическое чувство, что: 1) стимулы, поступающие из внешних и внутренних источников опыта в процессе жизни, являются структурированными, предсказуемыми и поддаются толкованию; 2) имеются ресурсы, необходимые для того, чтобы соответствовать требованиям, которые вызваны этими стимулами; 3) эти требования являются вызовами, которые стоят того, чтобы вкладывать в них ресурсы и самого себя» [8, с. 19].

А. Антоновский отмечает, что чувство связности предполагает постижимость, управляемость и осмысленность ситуации и распространяется не на все аспекты жизнедеятельности человека, а только на те области жизни, которые являются жизненно важными и смыслообразующими для самой личности. В русле своей теории Антоновский утверждает, что стресс сам по себе не всегда является патогенным жизненным фактором, выступая во многих случаях салютогенным фактором.

Основной методикой, определяющей базовый ресурс личности по преодолению трудных жизненных ситуаций, стала методика измерения жизнестойкости С. Мадди (в переводе и адаптации Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой) [4]. Тест жизнестойкости состоит из 45 вопросов, отвечать на которые респондент должен по 4-балльной шкале. Баллы каждого респондента суммировались, и определялся общий балл жизнестойкости и показатели для каждой из трех субшкал.

В нашем исследовании проблема жизнестойкости видится особенно актуальной в связи с изучением преодоления одиночества в условиях вынужденной самоизоляции и депривации социальной потребности [11]. Для изучения переживания студентами одиночества была использована методика «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (ДОПО-3) Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева [5].

Методика представляет собой опросник, основанный на экзистенциальных представлениях об отношении личности к одиночеству, в соответствии с которыми принятие одиночества как экзистенциального факта открывает человеку возможность ценить ситуации уединения и использовать их как ресурс для аутокоммуникации и личностного роста. Неприятие или страх одиночества, напротив, приводят к избеганию уединения, постоянному поиску социальных контактов, что становится избеганием встречи человека с самим собой и препятствием для личностного роста. Преимущество этой методики заключается в том, что она измеряет не только негативный аспект одиночества – социально-коммуникативную

изоляцию, отчуждение от своей жизни, своего жизненного пути, своего дела и т.п., но и диагностирует позитивный ресурс одиночества, который необходим для развития личности.

Исследование проводилось в апреле-мае 2020 года (в период самоизоляции) на базе АОЧУ ВО «Московский финансово-юридический университет МФЮА» и АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт». В исследовании приняли участие 147 студентов 1-го курса, обучающихся по направлениям: «Таможенное дело», «Юриспруденция», «Психология», «Землеустройство и кадастры», «Экономика», «Журналистика». Возраст испытуемых – от 17 до 20 лет.

Рассмотрим средние значения показателей жизнестойкости в исследуемой выборке и проведем сравнение значений показателей жизнестойкости у студентов с нормативами показателей (по Д.А. Леонтьеву и Е.И. Рассказовой), табл. 1.

Таблица 1

Средние и стандартные отклонения общего показателя и шкал жизнестойкости в исследуемой выборке в сравнении с нормами

	Общая жизне-стойкость		Вовлечен-ность		Контроль		Принятие риска	
	Норма	Исследуемая выборка	Норма	Исследуемая выборка	Норма	Исследуемая выборка	Норма	Исследуемая выборка
Среднее	80,72	79,33	37,64	33,37	29,17	28,89	13,91	17,02
Стандартное отклонение	18,53	22,07	8,08	10,40	8,43	8,29	4,39	5,54

Средние показатели жизнестойкости у студентов («Общий показатель жизнестойкости» и «Контроль») находятся в рамках средних значений, полученных в исследовании Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой при разработке ими русскоязычной версии методики Мадди. Более низкие значения по шкале «Вовлеченность» в исследуемой выборке студентов могут быть связаны с социально-психологическими особенностями жизни в мегаполисе (анонимность, отстраненность). Средние показатели по шкале «Принятие риска» у студентов в нашем исследовании выше нормативных: 17,02 по сравнению с 13,91. На наш взгляд, это можно объяснить возрастными особенностями испытуемых, что согласуется с мнением авторов методики: «Выраженность жизнестойкости и ее компонентов в среднем не различается у мужчин и женщин, не зависит от образования, но зависит от возраста: у молодых людей (< 35 лет) принятие риска в

среднем значимо выше, чем в более старшей группе. Это может быть связано с большей готовностью молодых людей к получению нового опыта – часто ввиду недостатка уже имеющегося» [4, с. 31].

Далее мы подсчитывали количество студентов с высоким, средним и низким уровнем жизнестойкости (%) по показателю общей жизнестойкости и субшкалам (табл. 2).

Таблица 2

Количество студентов с разным уровнем жизнестойкости и ее компонентов, %

Жизнестойкость и компоненты		Уровень жизнестойкости		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Общая жизнестойкость	35	34	30
2	Вовлеченность	25	24	51
3	Контроль	45	22	33
4	Принятие риска	59	25	16

По общему показателю жизнестойкости студенты распределились в процентном отношении приблизительно поровну: у 35 % студентов – высокий уровень выраженности, у 34 % – средний, у 30 % – низкий. Однако при анализе распределения студентов по уровням выраженности компонентов жизнестойкости результаты не были так однозначны. По шкале «Вовлеченность» более чем у половины студентов (51 %) выявлен низкий уровень выраженности этого компонента. Вероятно, это объясняется не только индивидуальными особенностями студентов, но и социальными условиями их жизни в столице. Предполагаем, что у первокурсников еще не сформировалась способность к широкому социальному сотрудничеству с другими людьми, к реалистическому восприятию действительности.

По шкале «Контроль» почти половина участников исследования (45 %) демонстрирует высокий уровень. Можно предположить, что это связано с успешной адаптацией студентов-первокурсников к новым условиям: новой социальной роли и новой деятельности. Они способны использовать имеющиеся у них ресурсы для выбора той или иной стратегии взаимодействия. Однако треть участников исследования (33 %) обнаружили низкий уровень проявления данного компонента, что может свидетельствовать об испытываемом ими чувстве беспомощности при встрече с новыми трудностями.

Более чем у половины студентов (59 %) выявлен высокий уровень по компоненту «Принятие риска», что свидетельствует об убежденности в ценности и положительного, и отрицательного жизненного опыта, который становится ресурсом личностного развития. Это может быть связано с возрастом участников исследования, с желанием многое попробовать, их открытость возможностям. Студентов с низким уровнем по данной шкале всего 16 %.

Выявленные в ходе исследования данные о низком уровне

вовлеченности у 51 % студентов и высоком уровне принятия риска у 59 % студентов согласуются с высказываниями авторов методики о том, что «вовлеченность и принятие риска как компоненты жизнестойкости отражают в корне противоположные установки».

Основные результаты по опроснику переживания одиночества представлены в табл. 3.

Таблица 3

Выраженность показателей переживания одиночества

Шкала	Уровни, %		
	Высокий	Средний	Низкий
Общее переживание одиночества	10	47	43
Зависимость от общения	51	39	10
Позитивное одиночество	59	39	2

10 % студентов переживают одиночество как изоляцию, им не хватает близкого общения с другими людьми, существующие контакты поверхностны и формальны. Респонденты осознают себя одинокими, у них отсутствуют навыки открытого общения, умение устанавливать контакты. Мы считаем, что такая оценка собственного одиночества прежде всего связана с определенным отношением к своему окружению и опытом взаимодействия с ним. Такое переживание может стать источником серьезных психологических проблем и нарушений [9]. Актуальное ощущение одиночества препятствует адаптации к условиям обучения в университете.

47 % участников исследования имеют средний уровень по данной шкале. Скорее всего, эти студенты сталкиваются с переживанием одиночества в критические периоды, когда возникают трудности в учебной деятельности или общении. Как видим, более 50 % обучающихся периодически или постоянно болезненно переживают одиночество, что может осложнять многие аспекты их жизни. 43 % не испытывают нехватку близости или общения и не считают себя одинокими.

51 % респондентов демонстрируют высокий уровень зависимости от общения, 39 % – средний. В юношеском возрасте увеличивается потребность в сотрудничестве с людьми и укрепляются связи со своей социальной группой. Современные студенты боятся быть изолированными, оторванными, ненужными, непонятыми, склонны искать общение любой ценой. Интернет во многом помогает им избегать переживания одиночества и отчуждения. 10 % отражают спокойное отношение к ситуациям уединения и одиноким людям.

Безусловно, общение является формой существования и проявления человеческой сущности; общение – важнейшая жизненная потребность человека, условие его благополучного индивидуального существования, но вместе с тем одиночество также является одним из условий человеческой жизни, человеческим опытом, который помогает индивиду сохранять, развивать и углублять свою человечность. Эти две

потребности дополняют друг друга. Только 2 % первокурсников испытывают сильный дискомфорт, оставаясь один на один с самим собой. 59 % студентов способны находить ресурс в уединении, использовать его для самопознания и саморазвития. У 39 % средние показатели по шкале «Позитивное одиночество». Можно сделать вывод о том, что большинство участников исследования умеют ценить ситуации уединения, используют это время для творчества, внутреннего диалога.

Таким образом, проведенный анализ показал, что студенты в основном не видят проблемы в одиночестве, не склонны к болезненному его переживанию, спокойно относятся к вынужденной изоляции. Можно утверждать, что юноши и девушки переживают положительные эмоции, оставаясь в уединении, обращают внимание на позитивные аспекты одиночества, рассматривают его как потенциал для самопознания и саморазвития. Статистически значимых различий в переживании одиночества между юношами и девушками не выявлено, что согласуется с литературными данными [7].

Далее нами проводилось изучение взаимосвязи между результатами измерений (табл. 4).

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа показателей личностных характеристик в исследуемой выборке (по Спирмену)

	Переживание одиночества	Зависимость от общения	Позитивное одиночество
Вовлеченность	**-,676****	,130	-,236
Контроль	**-,533****	-,060	-,149
Принятие риска	**-,495****	-,070	-,055
Жизнестойкость общая	**-,646****	,030	-,177

** – корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя);
* – корреляция значима на уровне 0,05 (двусторонняя).

Выявлены значимые обратные связи между показателем «Переживание одиночества» и показателями «Общая жизнестойкость», «Вовлеченность», «Контроль», «Принятие риска». Это свидетельствует о том, что жизнестойкость позволяет человеку противостоять сложным жизненным ситуациям, в том числе и в общении, а переживание одиночества связано, напротив, с наличием трудностей в установлении близких отношений контактов с людьми, с негативным ощущением изолированности и осознанием себя человеком, покинутым всеми. Вовлеченность как компонент жизнестойкости предполагает активное участие человека в происходящих событиях, получение удовольствия от своей деятельности и общения. Отсутствие же вовлеченности порождает у человека ощущение себя как бы вне жизни, ведет к возникновению чувства одиночества. Ощущение одиночества не дает человеку возможности почувствовать себя способным что-то изменить в жизни, то есть, находясь в изоляции, трудно контролировать ситуацию, влиять на

результат происходящего, брать на себя ответственность. Выраженное переживание изоляции лишает человека возможности рисковать, а следовательно, приобретать новый опыт – в частности, и опыт отношений.

Значимых корреляций показателей по тесту жизнестойкости с показателями «Зависимость от общения» и «Позитивное одиночество» не обнаружено.

Проведенное исследование показало, что в исследуемой выборке выраженность общего показателя жизнестойкости определяется неодинаковым вкладом каждого из компонентов этого личностного образования. Респонденты демонстрируют низкий уровень вовлеченности, высокий уровень контроля и высокий уровень принятия риска. Студенты тем самым обнаруживают неспособность к широкому социальному сотрудничеству с другими людьми, оторванность от реалий жизни, но при этом для них характерна убежденность в собственных способностях объективно оценивать свои потенциальные возможности и влиять на происходящее, а также убежденность в том, что все, что с ними происходит, является уникальным жизненным опытом и становится ресурсом их личностного развития. Полученные результаты согласуются с особенностями исследуемой выборки: возрастом, социальным статусом, социально-психологическими эффектами жизни в мегаполисе. Изучение и анализ жизнестойкости студентов позволяют рассматривать ее как внутренний ресурс, необычайно востребованный в неблагоприятных ситуациях современной жизни.

Выраженность переживания чувства одиночества в данной выборке была представлена в основном на уровнях средней и низкой степени выраженности. Только 10 % студентов испытывают нехватку полноценного доверительного общения по причине отсутствия, нарушения или разрыва социальных связей. Мы установили, что наличие тенденции к негативному переживанию одиночества характерно для юношей и девушек, которые не доверяют себе, не верят в свои силы, не уверены в привлекательности своей личности для других, обладают высоким уровнем неудовлетворенности собой. Юноши и девушки с позитивным отношением к себе, принимающие себя как личность, имеющую равную ценность с другими, не испытывают болезненного переживания одиночества. Таким образом, принятие одиночества напрямую связано с положительным отношением к себе, а неприятие – с отрицательным.

Как видим, переживание одиночества снижает способность контролировать события своей жизни, формирует пассивную жизненную позицию. Для юношей и девушек с высоким уровнем переживания одиночества характерны неуверенность в себе, беспокойство, нерешительность при возникающих затруднениях, страх допустить ошибку. Студентам с низким уровнем переживания одиночества присуща определенная автономность, независимость, самодостаточность, преобладают самостоятельные принятия решений и

действия в одиночку. Таким образом, одиночество препятствует вхождению личности в широкий контекст социальных отношений и тем самым является детерминантой деформированного развития личности.

В заключение отметим возможность использования полученных результатов преподавателями, работниками психологических служб в работе со студентами, молодежью.

Список литературы

1. Боязитова И.В., Эркенова М.М. Личностный потенциал как основа жизнестойкости в студенческом возрасте // Russian J. of Education and Psychology. 2018. V. 9. № 12. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnyy-potentsial-kak-osnova-zhiznestoykosti-v-studencheskom-vozraste (дата обращения: 22.08.2020).
2. Камю А. Бунтующий человек / пер. с фр.; общ. ред., сост. предисл. и примеч. А. Руткевича. М.: Терра – Книжный клуб; Республика, 1999. 415 с.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала. М.: Смысл, 2011. 680 с.
4. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с. URL: https://www.aksp.ru/work/activity/nac_strateg/resurs_centr/files/soln_testgizn.pdf (дата обращения: 21.08.2020).
5. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журн. Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 55–81. URL: https://psy-journal.hse.ru/data/2013/10/31/1283223356/Osin_Leontiev_10-01pp55-81.pdf (дата обращения: 23.08.2020).
6. Селезнева Е.В., Галлере И. Психологический портрет современной молодежи: культурно-инвариантные характеристики // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та (e-journal). 2019. № 2. С. 141–155. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskiy-portret-sovremennoy-molodezhi-kulturno-invariantnye-harakteristiki/viewer/ (дата обращения: 09.09.2020).
7. Ami Rokach (2018) The Effect of Gender and Culture on Loneliness: A Mini Review. Emerging Science J., V. 2. № 2. URL: https://www.semanticscholar.org/paper/The-Effect-of-Gender-and-Culture-on-Loneliness%3A-A.Rokach/46a0472e57ecee999527b7c81e5f5380225da11b (дата обращения: 07.09.2020).
8. Antonovsky A. Health, Stress and Coping. San Francisco: Jossey-Bass, 1979. URL: https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1480370 (дата обращения: 23.03.2020).
9. Beutel M.E., Klein E.M., Brähler E, Reiner, I., Jünger C., Michal M., Wiltink J., Wild P.S. Münzel T.M., Lackner K.J. & Tibubos A.N. (2017). Loneliness in the general population: prevalence, determinants and relations to mental health. BMC Psychiatry, 17:97. URL: https://bmcpsychiatry.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12888-017-1262-x (дата обращения: 02.09.2020).
10. Maddi S. Hardiness: An Operationalization of existential Courage // J. of Humanistic Psychology. 2004. V. 44, № 3. Pp. 279–298. URL: https://www.researchgate.net/publication/247719255 Hardiness_An_Operationalization_of_Existential_Courage (дата обращения: 23.08.2020).
11. Owens J. and Sirois F. 2019. Review of the impact of loneliness and social isolation on health and well-being and whether people who experience loneliness/social isolation have higher use of public services. Cardiff: Welsh

Government, GSR report number 46. URL: https://gov.wales/loneliness-and-use-public-services-literature-review (дата обращения: 02.09.2020).

Об авторах:

ГУБИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского отдела библиографии ФГБУ «Российская государственная библиотека», (119019, Москва, ул. Воздвиженка, 1), e-mail: GubinaEV@rsl.ru

КОМАРОВА Оксана Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психолого-педагогических и театральных дисциплин АНО ВО «Московский информационно-технологический университет – Московский архитектурно-строительный институт», (109316, Москва, Волгоградский пр., 32, к. 11, стр. 1), e-mail: okomarova2009@yandex.ru

РАССКАЗОВА Алла Львовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4, корп. 1), e-mail: allarasskazova@mail.ru

ТЕМНОВА Елена Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры английского языка №2 ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД РФ», (119454, Москва, пр-т Вернадского, 76), e-mail: elena.temnova@gmail.com

PSYCHOLOGICAL PREDICTORS OF SUCCESS UNDER THREAT AND PRESSURE FROM THE ENVIRONMENT

E.V. Gubina[1], O.N. Komarova[2], A.L. Rasskazova[3], E.V. Temnova[4]

[1]Russian State Library, Moscow
[2]Moscow Information and Technology University – Moscow Architecture and Construction Institute, Moscow
[3]Moscow City Teacher Training University, Moscow
[4]MGIMO University, Moscow

The paper dwells upon searching for meaningful resources of the personality in difficult life situations and analyses the notion of hardiness in the philosophical and psychological aspect regarding the existential model of personal fulfillment (M. Heidegger, A. Camus, E. Fromm, V. Frankl) and focusing on the modern interpretation of «hardiness» (S. Maddy, A. Antonovsky). The paper presents the results of the empirical research that scope the analysis of hardiness and its components, and also the characteristics of loneliness experience, with a particular focus on the relationship between them. 147 students of Moscow universities took part in the study. The data collection was carried out using a survey method based on Hardiness Test by D. Leontiev & E. Rasskazova, and Multidimensional Inventory of Loneliness Experience by E. Osin & D. Leontiev. The results were processed using the SPSS Version program. The results obtained can be used in teaching and in psychological support for students and representatives of the youth.
Keywords: *life's challenges; today's students, hardiness; loneliness experience.*

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 378.14: 338.48

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Н.Н. Демиденко, Т.А. Жалагина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.028

Осуществлен анализ актуальных проблем психологического сопровождения развития профессионализма, определены объективные и субъективные причины запросов на психологическую помощь со стороны профессионала. Показано, что акценты практики психологического сопровождения преподавателя высшей школы должны быть смещены в сторону формирования универсальных компетенций субъекта труда. Выделен ключевой аспект общей проблемы сопровождения – отсутствие запроса со стороны преподавателей на видение перспективы личного профессионального развития, отсутствие четких представлений о личной профессиональной миссии и смысле профессионального бытия.

Ключевые слова: *профессионализм, универсальные компетенции, психологическое сопровождение, профессиональное бытие, эволютивная цель, личная профессиональная миссия.*

В настоящее время одной из актуальных проблем психологии труда и практики сопровождения развития трудящегося человека является перманентное повышение требований к уровню профессионализма персонала организаций, в том числе образовательных, ориентированное на развитие адекватных задачам профессиональной деятельности компетенций. Анализ показывает: в теории и на практике действует устоявшаяся доминанта, что в помощи, консультациях, психологической поддержке нуждаются начинающие профессионалы. Опытные работники в состоянии справиться со своими профессиональными проблемами самостоятельно. Отражением данного положения дел в научном ключе является систематическое исследование закономерностей и аспектов профессионального развития субъекта труда на начальных этапах профессионализации и явно недостаточное – на более поздних.

Аспекты психологического сопровождения субъекта труда стали предметом научной рефлексии в психологических, социально-психологических, психолого-акмеологических исследованиях [1, 2, 3, 4].

Анализ определения феномена сопровождения показывает наличие различающихся точек зрения. Э.Ф. Зеер определяет понятие психологического сопровождения становления профессионала как целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции

профессионального становления личности [5, с. 207]. Сопровождение профессионала, как указывает Ю.П. Поваренков, следует рассматривать в качестве непрерывной системы взаимодействия и взаимосодействия субъекта труда и субъекта сопровождения, причем роль инициатора данного процесса может взять на себя как первый, так и второй [11]. Также актуален вопрос о готовности субъектов к этой деятельности.

В зарубежных исследованиях педагогического труда подчеркивается, что профессионализм – это то, как субъект труда думает о своей профессии, почему преподаватели должны быть профессионалами, как они действуют и применяют свои знания и навыки, связанные с их профессией [17]. В связи с этим можно определять предмет психологического сопровождения субъекта труда как связанный с ментальной сферой человека, целостно оформляющей его представления о себе как о профессионале, в большей или меньшей степени их адекватность современным научным представлениям о профессионализме в конкретном виде труда.

Проведенный теоретический анализ показывает наличие объективных и субъективных причин обращения профессионала за психологической помощью. К числу объективных причин относятся: нестабильность экономической ситуации, вызывающая психологический стресс, эмоциональную напряженность и даже потерю смысла жизни; перманентная модернизация образования, череда смены образовательных стандартов, условий профессионального труда преподавателей, повышающих требования к уровню их профессионализма. В целом это приводит к ощущению неуверенности в своих возможностях. К этому следует добавить ситуации непредвиденного характера, воспринимаемые субъектом как вызов его профессиональным возможностям (пандемия, коронавирус), и необходимость профессиональной деятельности преподавателя высшей школы (ПВШ) в условиях дистантного обучения. Что касается субъективных причин обращения за психологической помощью, то следует отметить важность степени осознания человеком специфики современного общества как транзитивного [9], пространства профессионального труда, в котором личная активность субъекта труда выступает важнейшей универсальной компетенцией. В современных условиях глобальных трансформаций сознания профессионализация осуществляется в течение всей жизни, что может приводить к нарушению профессиональной идентичности. При этом человек может не осознавать этого или быть к этому не готов. Причиной, побуждающей профессионала обращаться за психологической помощью, выступает цикличность профессионального становления и реализации личности [1], переход от одного цикла к другому сопровождается профессиональными кризисами. Итак, можно сказать, что фокусом психологического сопровождения выступает работа специалиста с

профессиональным сознанием субъекта труда. Положительная динамика в этом направлении обеспечивает процесс профессионального саморазвития, что в условиях современного общества становится доминантой и определяет содержание профессиональной деятельности преподавателя в целом. Следует отметить, что здесь мы сталкиваемся с проблемой множественности описаний тех видов профессиональной деятельности, которые предписаны ПВШ [3]. Это методическая, научная, педагогическая, инновационная и другие виды деятельности. Традиционно их рассматривают как основные направления профессионального саморазвития преподавателя вуза, т. е. это саморазвитие в методической деятельности, в научной деятельности, в инновационной деятельности и т. д. Остановимся более подробно на этих видах саморазвития.

Саморазвитие преподавателя вуза в методической деятельности связано с методическим сопровождением профессиональной деятельности педагогов, а также с освоением и адаптацией готовых педагогических новшеств (идей, разработок, проектов и т. д.), их внедрением и обобщением. При этом отсутствует анализ закономерностей существования и механизмов возникновения новшеств [7]. Саморазвитие преподавателя вуза в научной деятельности основывается на особенности развития современной науки, научном творчестве преподавателя вуза, преобладании научной направленности в профессиональной деятельности преподавателя. Саморазвитие включает компонент проектировочной деятельности, которая направлена на организацию собственной научной работы и научной деятельности студентов и аспирантов [13]. Саморазвитие преподавателя вуза в инновационной деятельности – это процесс создания, распространения и использования нового практического знания для новой (или лучшего удовлетворения уже известной) общественной потребности. Также это преобразование результатов научной и научно-технической деятельности, эффективное внедрение новшеств в научно-образовательный процесс вуза [7]. Представленный перечень видов профессиональной деятельности не является полным, но он показывает, что в каждом из них могут возникать проблемы и сложности профессионально-личностного характера. Каждое из указанных направлений может также выступать объектом психологической работы сопровождения в части повышения степени осознанности конкретной проблемы, формирования мотивации на саморазвитие и освоение новых компетенций, способных обеспечить решение проблемы.

В контексте современных представлений относительно важности представляется конструктивным обращение в процессе психологического универсализации компетенций и профессиональных навыков сопровождения к работе над развитием у субъекта труда «мягких компетенций», метакомпетенций, обеспечивающих платформу развития специальных компетенций. К этому можно добавить идею о том, что основой

психологического сопровождения ПВШ должно быть формирование универсальной функциональной грамотности, которая образует фундамент, позволяющий преподавателю гибко ориентироваться в различных ситуациях и быть готовым к продолжению образования, переквалификации, самообразованию и саморазвитию [10]. Анализ развития современного высшего образования отчетливо показывает существенный рост значения метакомпетенций, к которым следует отнести следующие: способность осознавать себя, свои мысли, чувства, саморазвитие, рефлексия [8, 14, 12, 6, др.], независимость поведения и убеждений, способность к спонтанности, синергичность [15, с. 195]. О.А. Гульбс пишет, что профессиональное сознание преподавателя вуза является многоуровневым интегральным личностным образованием, выполняющим разные функции: коммуникативную, которая связана с деятельностью, поведением и отношениями; регулятивную, которая представлена общепрофессиональными ценностными ориентациями; когнитивную, отвечающую за смыслообразования личности [2]. Это позволяет делать вывод о необходимости задействовать в процессе психологического сопровождения мотивационно-потребностную, аксиологическую сферы, а также сферу отношений и коммуникации. Эффективная работа психолога по сопровождению развития профессионализма в итоге призвана обеспечить новый уровень профессиональной деятельности и поведения преподавателя вуза.

В целом можно сказать, что профессионализм субъекта научно-педагогического труда с точки зрения его развития – это составляющая жизненного пути человека, включающая реализацию его долгосрочных планов, идей, стратегических замыслов в пространстве профессионального бытия. Основой самоосуществления в нем являются метакомпетенции. Развитие этих психологических характеристик субъекта труда, технологически обеспечивающих профессионализм, должно стать содержанием психологического сопровождения преподавателя вуза.

Анализ опыта организации психологического сопровождения в заявленном контексте показывает наличие определенных проблем. Например, в процессе взаимодействия с преподавателями в рамках реализации обучающих программ в системе непрерывного образования Тверского государственного университета нами предпринималась попытка определить степень осознанности человеком своей профессиональной миссии и смысла профессионального труда как важнейших механизмов и регуляторов развития профессионализма. Преподаватели высшей школы выполняли среди прочих следующее предложенное им задание: написать свой профессиональный девиз и пояснить свою профессиональную позицию. Формулировка профессионального девиза трактовалась нами как осознание преподавателем своего профессионального предназначения, способность представить личное

видение своей профессиональной миссии, своей эволютивной цели [16].

Метод анализа продуктов творческой деятельности респондентов (более сотни творческих работ) позволил сделать определенные выводы. Как показывает анализ работ, профессиональный девиз преподаватели формулируют как личные рассуждения об обретении смысла профессии. У некоторых авторов присутствует риторика долженствования, обязательности выполнения предписанных функций. Это свидетельствует об определенной исполнительской культуре, осознании необходимости быть ответственным при выполнении работы. Однако профессиональный девиз преподавателей в работах часто выглядит как общие рассуждения о том, что является самым важным в труде преподавателя, при этом личностная коннотация практически отсутствует, что позволяет предполагать наличие определенных затруднений в части осознания себя как профессионала. С точки зрения анализа развитости объективных представлений о профессиональной миссии преподавателя вуза отметим, что не у всех преподавателей получалось облечь свои рассуждения в форму девиза, то есть главного правила, призывающего определенным образом действовать в процессе труда. Девиз, с нашей точки зрения, позволяет сконцентрировать важнейшие профессиональные идеи человека в одной фразе, призывающей к личной активности. На этапе рефлексии относительно выполнения этого задания некоторые слушатели высказывались по поводу его сложности, часть преподавателей не справилась с заданием.

В целом материал может свидетельствовать о размытости представлений о главном, центральном, стержневом направлении в работе преподавателя высшей школы. Требования к себе или своей деятельности носят слишком общий характер, что показывает недостаточный уровень осознанности преподавателем себя как субъекта педагогического труда. Важно подчеркнуть, что для большинства преподавателей вузов работа по формулировке профессионального девиза была моментом осознания своего актуального состояния недостаточной осознанности профессионального бытия. То есть перед субъектом труда встал вопрос, ответа на который пока нет. Вместе с тем появилось осознание важности этих феноменов для человека как онтологического субъекта, происходило переосмысление феномена профессионального долга, проявился интерес к поиску смысла своей профессиональной жизни.

Анализ практической работы с самосознанием субъекта труда показал, с одной стороны, актуальность ее для личного продвижения преподавателя вуза на пути к новым ступеням профессионализма, а с другой стороны, недостаточную готовность преподавателей к работе над важнейшими для современного человека проблемами из-за имеющихся трудностей: отсутствия потребностей у преподавателей в стратегическом видении своей профессиональной жизни и целей саморазвития, размытого

представления о необходимых для устойчивого роста компетенциях, позволяющих сформулировать подобный запрос. Выяснилось, что требуется определенное обновление и усовершенствование традиционной практики психологического сопровождения в направлении развития потребностей и мотивации субъекта труда осознавать свое предназначение, видеть свое профессиональное будущее. Параметры данного видения отражают представления преподавателя высшей школы о смысле профессиональной жизни и труда. Развитие на этой основе системы метакомпетенций субъекта труда обеспечивает направленную на профессиональное долголетие и насыщенную радостью профессиональную жизнь.

Список литературы

1. Горбунова Г.А. Психологическое сопровождение выбора профессии на разных возрастных этапах // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2011. № 2–1. С. 101–105.
2. Гульбс О.А. Психологическое сопровождение совершенствования профессионального сознания преподавателей высшей школы // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по м-лам VII междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. III. URL:https://sibac.info/conf/pedagog/vii/36736 (дата обращения: 24.04.2020)
3. Демиденко Н.Н. Психология модернизации высшей школы: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. 228 с.
4. Жалагина Т.А. Психолого-социальное сопровождение профессиональной деятельности субъекта труда как современная управленческая технология //Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: колл. монография / под. ред. А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, Е.Д. Короткиной, Л.Ж. Карабановой. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. С. 33–47.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
7. Калнинш Л.М. Теоретическая модель саморазвития учителя в профессионально-динамической системе // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 3 (22). С. 248–251.
8. Кови Стивен Р. Семь навыков высокоэффективных людей: Мощные инструменты развития личности; пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2009. 370 с.
9. Марциновская Т.Д. Транзитивное общество как психологический феномен // Mobilisinmobile: личность в эпоху перемен / под общ. ред. А. Асмолова. М.: Изд. дом ЯСК, 2018. С. 150–165.
10. Матушанский Г., Завада Г. Подготовка преподавателя высшей школы в условиях ее модернизации // Высшее образование в России. 2008. № 3. С. 27–32.
11. Поваренков Ю.П. Психологическое сопровождение становления профессионала // Научно-методическое обеспечение профессиональной деятельности психолога образования: сб. науч. ст. 2011. С. 117–124.
12. Поддьяков А.Н. Психология обучения в условиях новизны, сложности, неопределенности // Mobilisinmobile: личность в эпоху перемен; под общ.

ред. А. Асмолова. М.: Изд. дом ЯСК, 2018. С. 261–275.
13. Подповетная Ю.В., Резанович И.В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза: монография. М.: ВЛАДОС, 2012. 258 с.
14. Реус А.Г. Знание в управлении и управление знаниями: Опыт интеграции высокотехнологичных отраслей. М.: Алпина Паблишер, 2012. 76 с.
15. Стребкова И.Н. Проектирование развития пассионарности личности преподавателя // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности: сб. науч. ст. по м-лам Междунар. заочн. науч.-практ. конф. «Проектировочная деятельность преподавателя высшей школы: от теории к практике», 14 июня 2014 г., Воронеж / под общ. ред. Н.И. Вьюновой, Е.В. Кривотуловой. Воронеж: Воронежский ЦНТИ – филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. С. 194–199.
16. Por George. From right mindfulness to collective intelligence to collective sentience: signposts to the later stages of our evolutionary // J. SpandaJornal. V. 2/2014. Collective intelligence. P. 39–49.
17. Wardoyo, Cipto. Teacher Professionalism: Analysis of Professionalism Phases / CiptoWardoyo, Aulia&SulikahHerdiani // Intern. Education Studies. 2017. V. 10. № 4. P. 90–100.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nndem@list.ru

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

ACTUAL PROBLEMS OF A HIGHER SCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT THROUGH PSYCHOLOGICAL SUPPORT

N.N. Demidenko, T.A. Zhalagina

Tver State University, Tver

The article analyzes the actual problems of psychological support for the development of professionalism, identifies the objective and subjective reasons for requests for psychological assistance from a professional. It is shown that the emphasis of the practice of psychological support to a teacher of higher education should be shifted towards the formation of universal competencies of the subject of labor. The key aspect of the general problem of support is highlighted - the absence of a request from teachers for a vision of the prospects for personal professional development, the lack of clear ideas about the personal professional mission and the meaning of professional life.
***Keywords**: professionalism, universal competence, psychological support, professional existence, evolutionary goal, personal professional mission.*

УДК 37.04

ИНТЕРНЕТ-КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И КОУЧИНГ КАК НАПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

М.В. Мороз

Тверской государственный университет, Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.035

Охарактеризованы интернет-консультирование и коучинг как помогающие технологии, применяемые в практике социальной работы. Обоснована идея интеграции, место и роль помогающей технологии коучинг в интернет-консультировании клиентов социальной работы, приведены определения коучинга, история возникновения и развития.

Ключевые слова: *социальная работа, профессиональная деятельность, информационные технологии, интернет-консультирование, коучинг.*

В настоящее время социокультурный, экономический и политический контексты во-многом определяются последствиями распространения новой коронавирусной инфекции. Мир стал меняться стремительнее, чем можно было предположить, разрушая точки опоры большинства людей.

Организации и учреждения с развитой материально-технической базой смогли максимально быстро организовать свою деятельность с использованием информационных технологий. Сфера социальной защиты населения в настоящее время активно использует информационные технологии, существуют информационные системы и базы данных; информация о видах социальных услуг, поставщиках социальных услуг и иных видах помощи доступна на сайте учреждений. Между тем специфика работы в сфере социальной защиты населения и социального обслуживания населения не позволяет в полном объеме перейти на рельсы дистанционной работы с использованием информационных технологий. Очевидно, что часть людей пожилого возраста, людей с ограниченными возможностями здоровья в силу объективных причин не могут получать определенные виды помощи дистанционно, даже в условиях пандемии. Однако необратимость последствий пандемии, эпидемиологическая, социокультурная, экономическая и политическая ситуация детерминируют необходимость расширения спектра инновационных форм в профессиональной социальной работе, использование информационных технологий. Социальная реальность даже не форсирует, а требует адаптации существующих практик работы с клиентами социальных служб к

условиям работы в удаленном интерактивном режиме. Технический прогресс как неотъемлемая часть жизни современного общества, активное использование интернет-пространства позволяют приглушить «удар» пандемии и эффективно взаимодействовать, не выходя из дома.

Одной из наиболее актуальных социальных технологий становится интернет-консультирование. Эта сравнительно новая область профессиональной практики психологии и социальной работы в России появилась в конце 90-х гг. XX в. и требовала разработки теоретико-методологической и методической основ. Ранее специалисты-практики в области консультирования были едины во мнении, что консультирование возможно только «лицом к лицу» (FTF-консультирование от англ. Face-to-Face) [2]. Между тем стремительное развитие информационных технологий последнего десятилетия обусловило необходимость не менее стремительного развития социальных технологий, в т. ч. консультирования, трансформируя его в интернет-консультирование. Проблематика особенностей интернет-консультирования находит отражение в работах Д. Ласло, Г. Истерман, А. Барак, А.В.Зайчикова, В.Ю. Меновщикова, С.С. Можарова, В. Рюмина, И.А. Лопатухина, Е.И. Столовой и др. [3].

Социально-психологическую помощь в дистанционном формате сегодня можно классифицировать: *по типу* (консультирование при помощи текстовых сообщений на форумах, чатах, аудио- и видеоконсультации Skype, вебинары и т. д.); *по форме* (индивидуальные и групповые онлайн-консультации); *по времени реакции* (онлайн-консультирование в режиме реального времени; оффлайн-консультирование с задержкой ответа) [2, с. 12].

Несомненно, к преимуществам интернет-консультирования относятся: повышение доступности; экономия ресурсов и их рациональное распределение [4]; экстренность. Интернет-консультирование позволяет использовать различные теоретические терапевтические подходы, методы и техники, включая их комбинации.

В то же время, как отмечает Ю.М. Забродин, «существуют и отрицательные стороны дистанционного консультирования, такие как невозможность избавиться от людей, использующих данный вид контакта не по назначению («шутники», люди с неадекватной мотивацией и т. п.); трудность контроля клиента, его состояний; вероятность несоблюдения конфиденциальности со стороны провайдеров или администрации интернет-ресурсов, не говоря уже о возможности хакерского «взлома» и т. д. [5, 7]. Следовательно, вопросы эффективности и безопасности интернет-консультирования, квалификации консультанта и ответственности клиентов требуют пристального внимания со стороны ученых и практиков.

Обратимся к вопросу о возможности применения технологии

коучинг как одной из помогающих технологий при организации интернет-консультирования в практике социальной работы. Учитывая, что коучинг очень активно применяется в образовании, бизнесе, спорте, управлении и доказывает свою эффективность, очевидна необходимость интегрировать его в практику работы социальных учреждений.

Аргументы в пользу выбора и интеграции технологии коучинг в практику интернет-консультирования в социальной работе, объективно обусловлены её теоретико-методологическими основами. Содержание технологии коучинг и результат позволяют человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации, актуализировать собственные ресурсы и более эффективно справляться с возникшими трудностями.

Этимология дефиниции «коуч» начинается в английском языке с обозначения транспортного средства, то есть означает возможность «переносить людей туда, где они хотят быть». Затем коучем стали называть инструктора, помогающего студенту, а еще позже термин перемещается в область спорта и интерпретируется как тренер. В настоящее время, как отмечалось выше, коучинг является интенсивно развивающейся практикой, призванной помочь человеку как субъекту жизнедеятельности, эффективно учиться (менторинг), эффективно работать (бизнес-коучинг), эффективно функционировать и преодолевать возникающие трудности (лайф-коучинг).

Следует отметить, что в настоящее время коучинг является одной из наиболее интересных и интенсивно развивающихся практик. «Динамика развития коучинга как вида деятельности в России, его сложность, растущий интерес в обществе к этой деятельности стали основой признания целесообразности и необходимости разработки его профессионального стандарта. Проект такого стандарта разработан инициативной группой, вынесен на широкое обсуждение. Заявка об утверждении профессионального стандарта коуча подана в Министерство труда и социальной защиты в рамках деятельности Агентства стратегических инициатив (АСИ) от трех профессиональных организаций: Национальной гильдии профессиональных консультантов (НГПК), Российского представительства Международной федерации коучинга (ICF-Россия) и Профессиональной ассоциации русскоязычных коучей (ПАРК)» [1, с. 313], что свидетельствует о процессе институционализации профессии коуча. «Коучинг и социальная работа, представляя собой самодостаточные профессиональные практики, вместе с тем являются в известной степени комплементарными, тождественными по ценностно-смысловым контекстам их применения, а именно с целью поддержки человека в его жизнедеятельности» [8].

На основе анализа научных трудов отечественных исследователей можно выделить ряд определений, отражающих сущность данной технологии. Так, А.В. Зотов в своей работе определяет

коучинг «как способы, приемы и методики, открывающие удивительные трансформации в сознании человека. То, что раньше вызывало отторжение, неприязнь и негатив, может приобрести более оптимистичный смысл и быть благополучно принятым» [6, с. 8], т. е. позволяет преодолеть эмоции страха, неприязни, паники, что несомненно становится приоритетной целью взаимодействия с клиентом в условиях неопределённости, к которым относится пандемия коронавируса. «Трансформационный коучинг – это методология эффективной смены формата личностного мышления, улучшения реакций на общество людей и отношения к самой жизни» [6, с. 8].

Следующе определение, на наш взгляд, в полной мере отражает содержание данной практики: «Коучинг – это разновидность личного / организационного неэкспертного процессного метаконсультирования. Коучинг проводится на основе формализованного соглашения, базируется на принципах партнерских паритетных/равных отношений сторон (которые воспринимаются как взрослые и ответственные) и направлен на достижение значимых, устойчивых, позитивных изменений в различных сферах жизнедеятельности человека / организации наиболее органичным для них образом, с опорой на ресурсы клиента. Коучинг – это форма субъект-субъектных отношений и коммуникативной работы на стыке нескольких областей знаний, таких как психология, менеджмент, педагогика, социология, философия» [6, с. 10]. «Коучинг по своей сути является технологией развития субъектности, ответственности человека за самого себя. Коучинг, в отличие от психологического консультирования, концентрируется не на психологических проблемах или болевых точках биографии, но опирается на лучший жизненный опыт и достижения человека» [1]. Таким образом, все техники коучинга, гармонично сочетая развитие принципа осознанности и принципа ответственности, направлены на повышение личной эффективности и независимости человека.

Следовательно, интернет-консультирование в практике социальной работы позволяет объективно повысить доступность социальной поддержки людей, находящихся в трудной жизненной ситуации, а в условиях пандемии такой формат взаимодействия становится одним из наиболее востребованных со стороны клиентов. Помогающая технология коучинг, в свою очередь, может стать тем инструментом, который объективно улучшает качество социальной поддержки, способствует повышению не только личной эффективности, но и эффективности социальной работы в целом.

При организации интернет-консультирования возможны такие деструктивные аспекты, как недостаток невербальной информации о клиенте и консультанте, технофобия и недоверие к информационным технологиям, потеря ощущения реальности, снижение качества

коучинговых практик, недостаточность квалификации специалистов, не все запросы клиента могут быть эффективно решены в онлайн/офлайн-формате и др., что требует внимания ученых и практиков в области социальной работы.

Кроме того, использование технологии коучинг в интернет–консультировании предъявляет дополнительные требования к консультанту и организации коуч-сессии. Особенности проведения каждого этапа сессии должны учитывать специфику виртуальной коммуникации. Как следствие, к компетентности, профессионализму в целом специалистов в области социальной работы предъявляются более высокие требования.

Вместе с тем перспективы применения интернет-консультирования и технологии коучинг в социальной работе являются ориентиром развития и возможностью перехода на новый уровень. Логика нашего рассуждения позволяет заключить, что коучинг является одной из инновационных помогающих технологий, которая отвечает стратегическим целям развития социальной сферы в целом, и адекватных ситуации в контексте пандемии, в частности.

Список литературы:

1. Андрюхина Л.М. Коучинг высокой эффективности в профессионально-педагогическом образовании // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: м-лы 22-й Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2017. С. 12–316.
2. Архимандритова А.И. Консультирование в психологии и социальной работе: эволюция от FTF ДО SKYPE // Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности: м-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Ю.Ю. Шурыгина. Улан-Удэ: Вост.-Сибир. гос. ун-т технологий и управления, 2019. С. 12–13.
3. Вилюжанина Т.А. Особенности психологического консультирования онлайн // Вестн. Донецк. нац. ун-та. Сер. Филология и психология. 2020. № 1. С. 123–132.
4. Гартфельдер Д.В. Дистанционная психологическая помощь: обзор современных возможностей и ограничений // Вестн. психиатрии и психологии Чувашии. 2016. № 2. С. 77–96.
5. Забродин Ю.М. Пахальян В.Э Психологическое консультирование: справочник / под ред. Ю.М. Забродина. М.: Эксмо, 2010. 383 с.
6. Зотов А.В. Учебник по коучингу. Базовый уровень: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: ИД «Академия Естествознания», 2020. 172 с.
7. Зураева А.М., Джелиева З.Т. Психологическая помощь в онлайн-консультировании // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 1. URL: https://mir-nauki.com/PDF/31PSMN120.pdf (дата обращения: 20.11.2020).
8. Мороз М.В. Коучинг как технология подготовки будущих социальных

работников в вузе // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 201–204.

Об авторе:

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: moroz_maria@mail.ru

INTERNET CONSULTING AND COACHING AS A DIRECTION OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF SPECIALISTS IN SOCIAL WORK

M.V. Moroz

Tver State University, Tver

Internet consulting and coaching are characterized as helping technologies used in the practice of social work. The idea of integration, the place and role of the assisting technology coaching in the Internet consulting of clients of social work is grounded, the definitions of coaching, the history of origin and development are given.

Keywords: *social work, professional activity, information technology, Internet consulting, coaching.*

УДК 159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ СИМПТОМОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ВРАЧЕЙ-ОНКОЛОГОВ*

Л.А. Мурашова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.041

Представлены результаты исследования сформированности симптомов эмоционального выгорания у врачей ГБУЗ «Тверской областной клинический онкологический диспансер». Были получены данные о том, что две трети обследованных врачей имеют уже сформировавшийся синдром эмоционального выгорания. Предложена программа профилактики синдрома эмоционального выгорания, которая показала свою эффективность, согласно результатам повторного тестирования после её применения.

Ключевые слова: *синдром эмоционального выгорания, профессиональная деятельность, труд, мотивация, эмоциональное напряжение, переутомление, хроническая усталость, психосоматические заболевания.*

На врача в рамках его профессиональной деятельности возлагается колоссальная ответственность за жизнь и здоровье других людей, он испытывает большие нагрузки и эмоционально зависим от результатов своего труда. Такая ситуация рано или поздно приводит работающего специалиста к синдрому эмоционального выгорания (СЭВ), который в МКБ-11 определяется как «синдром, признаваемый результатом хронического стресса на рабочем месте, который не был успешно преодолен. Он характеризуется тремя признаками: ощущение мотивационного или физического истощения; нарастающее психическое дистанцирование от профессиональных обязанностей или чувство негативизма или цинизма к профессиональным обязанностям; и снижение работоспособности. Эмоциональное выгорание касается непосредственно профессионального контекста и не должно применяться к опыту из других сфер жизни» [5]. Мотивационное истощение наступает не сразу. Как пишет С.Л. Кандыбович, «происходит постепенный распад системы мотивации <…>, который идет как в направлении снижения силы мотивационных субсистем, так и в направлении распада внутрисистемных связей» [2]. Физическое истощение является также растянутым во времени процессом.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00038 «Управление качеством жизни, связанным со здоровьем в онкологии: междисциплинарные подходы, экзистенциально-психологическая модель врачевания» (2019–2023).

Специфика профессиональной деятельности врача такова, что он заинтересован в том, чтобы больной получил от него ту помощь, пользу, сочувствие и знание, которые ему необходимы в ситуации болезни. И если выздоровление пациента затягивается или выздоровевший через непродолжительное время заболевает вновь, врач испытывает чувство неудовлетворения результатами своей деятельности, которое является поводом для переживания. Некоторые расценивают это как личное поражение, которое может сформировать ошибочную заниженную самооценку. А.Я. Анцупов считает, что «типичной причиной стресса является неадекватная оценка человеком своих возможностей и ограничений. Причем ошибочная самооценка допускается человеком как в конкретной ситуации, так и в глобальном масштабе. Ошибочная самооценка приводит к принятию решений, не соответствующих ситуации. Негативные последствия неоптимальных решений часто могут вызвать стресс» [1].

Высокая частота межличностных контактов, эмоциональное напряжение, необходимость принятия жизненно-важных решений в условиях дефицита времени, информационная загруженность способствуют формированию СЭВ.

Врач, находящийся в состоянии эмоционального выгорания, не замечает этого, и данная ситуация не определяется как проблема. И только когда уже появляются физические последствия в виде непроходящей усталости, апатии, бессилия и частых заболеваний, он начинает понимать, что с ним что-то не так. В силу приверженности к традиционной медицине, врачи начинают принимать антидепрессанты, которые заглушают симптоматику, но не облегчают состояния.

Выделяют несколько стадий СЭВ. Первая стадия разворачивается в тот период, когда человек полон энтузиазма и сил, эмоционально заряжен и с удовольствием и полной отдачей осуществляет свою профессиональную деятельность. Но уже на этом этапе необходимо принимать некоторые меры, которые позволят в дальнейшем избежать выгорания. В первую очередь необходимо выстроить свой распорядок дня таким образом, чтобы была возможность для кратковременного переключения и расслабления. Вторая стадия начинается, когда врач принимает свою профессию такой, какая она есть, и не пытается в ней ничего изменить, не обращая внимания на накопившуюся усталость, снижение интереса к профессии и апатию. Здесь ещё всё-таки сохраняется баланс в распределении жизненных интересов и ресурсов (временных, физических, энергетических и эмоциональных), который даёт возможность восстанавливаться. Но со временем практически незаметно для себя врач может миновать и этот рубеж, оказавшись на третьей стадии СЭВ. Здесь переутомление наступает в результате высокой нагрузки, оно

приводит к хронической усталости, частым заболеваниям, тревожно-депрессивным расстройствам и скрытой агрессии, которые не осознаются. Здесь важно научиться распознавать свои чувства и их причины, т.е. развивать эмоциональный интеллект, который поможет не только понять ситуацию, но и позволит управлять ею. На данном этапе очень актуальна возможность своевременного избавления от негативных переживаний доступными способами. Четвёртая стадия является кризисной, т.к. именно в этот период организм даёт сбой и начинают проявляться различные хронические заболевания, имеющие в том числе и психосоматическую природу. Часто данная ситуация бывает сопряжена с полной или частичной потерей трудоспособности. Патологический процесс здесь всё ещё обратим. Необходимо своевременно пересмотреть свои взгляды на жизнь и профессиональную деятельность, рационально выстроив свой распорядок дня с правильным режимом работы и отдыха. Важно не терять тех жизненных ориентиров, которые будут способствовать переключению с одной деятельности на другую, что в данной ситуации является одним из важных факторов, способствующих выходу из болезненного состояния. Последняя – пятая – стадия СЭВ является очень сложной жизненной ситуацией, часто точкой невозврата, когда специалисту приходится уйти из профессии для того, чтобы выжить. Проявления данной стадии носят угрожающий жизни характер. Часто они связаны с развитием опасных заболеваний, которые приводят к инвалидности и лишают возможности продолжить профессиональную деятельность, формированием внутриличностных и межличностных конфликтов, разрешение которых в данной ситуации невозможно, с истощением ресурсов и адаптационных возможностей человека.

Таким образом, можно определить, что «синдром эмоционального выгорания (СЭВ) – это реакция организма, возникающая вследствие продолжительного воздействия профессиональных стрессов средней интенсивности. Это процесс постепенной утраты эмоциональной, когнитивной и физической энергии, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного истощения и физического утомления. СЭВ выражается в редуцировании персональных достижений» [3].

Сегодня врач плохо защищён с юридической точки зрения, нет мощного правового и социального базиса, что безусловно повышает риск развития СЭВ, который, прогрессируя, в свою очередь, способствует развитию психосоматических заболеваний. Данная ситуация негативно сказывается на адаптационных возможностях организма, на качестве выполнения профессиональных обязанностей и результатах профессиональной деятельности. Врач является представителем «помогающей» профессии, но кому сможет оказать

высокопрофессиональную помощь тот, кто сам в ней нуждается? Л.Ю. Крикуненко убеждена в том, что, «беря во внимание значимость и остроту проблемы, а также её негативное влияние не только на самих специалистов, на их деятельность и самочувствие, но и на тех, кто находится рядом с ними, можно говорить о необходимости регулярной психопрофилактической работы в каждом лечебном учреждении, при обязательной поддержке руководства» [4].

В связи с вышеизложенным, целью исследования является диагностика сформированности симптомов синдрома эмоционального выгорания у врачей-онкологов.

В исследовании приняли участие врачи и заведующие отделениями ГБУЗ «Тверской областной клинический онкологический диспансер», профессорско-преподавательский состав кафедры онкологии, хирургии и паллиативной медицины ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава России (45 человек, из них 24 мужчины и 21 женщина в возрасте от 34 до 73 лет, средний возраст 47,08 ± 9,5). В качестве психодиагностического инструментария была использована методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модиф. Е. Ильина), состоящая из 35 утверждений, с которыми нужно согласиться или не согласиться. Методика предназначена для выявления сформированности симптомов синдрома эмоционального выгорания, которые представлены следующими шкалами: «Неуверенность в себе», «Загнанность в клетку», «Редукция профессиональных обязанностей», «Эмоциональная отстранённость», «Личностная отстранённость (деперсонализация)». Для проведения статистического анализа использовали программный пакет SPSS Statistics 22.

В результате проведённого исследования были получены данные о том, что симптом «Неудовлетворённость собой» (рис. 1) не сложился у 57 % респондентов, находится в стадии складывающегося симптома у 7 %, является сложившимся у 36 %.

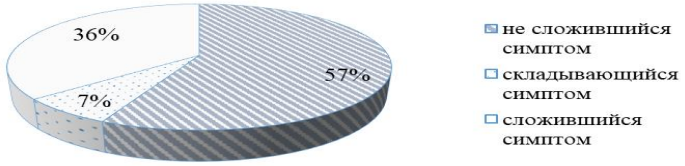


Рис. 1. Сформированность симптома «Неудовлетворённость собой» у врачей

Симптом «Загнанность в клетку» (рис. 2) не сложился у 42 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 13 %, является сложившимся у 45 %.

Симптом «Редукция профессиональных обязанностей» (рис. 3) не сложился у 24 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 40 %, является сложившимся у 36 %.

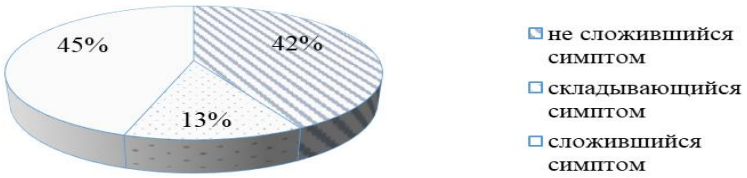


Рис. 2. Сформированность симптома «Загнанность в клетку» у врачей

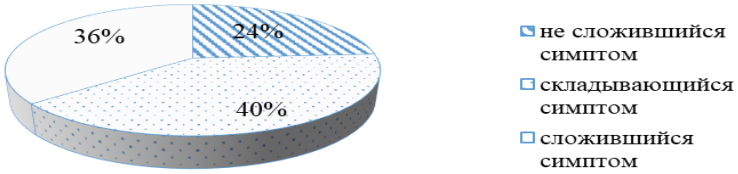


Рис. 3. Сформированность симптома
«Редукция профессиональных обязанностей» у врачей

Симптом «Эмоциональная отстранённость» (рис. 4) не сложился у 24 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 40 %, является сложившимся у 36 %.

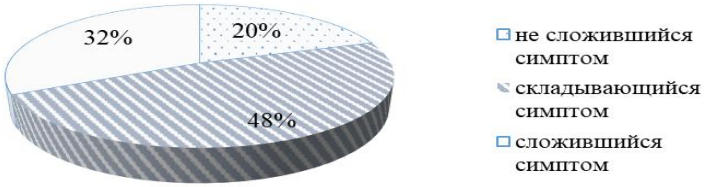


Рис. 4. Сформированность симптома
«Эмоциональная отстранённость» у врачей

Симптом «Личностная отстранённость (деперсонализация)» (рис. 5) не сложился у 37 % врачей, находится в стадии складывающегося симптома у 24 %, является сложившимся у 39 %.

Врач, который подвержен синдрому эмоционального выгорания, постепенно теряет все свои внутренние ресурсы: эмоциональный, когнитивный, физический. Данная ситуация приводит к истощению организма, личностной отстранённости, утрате удовлетворённости профессиональной деятельностью, психосоматическим заболеваниям и др. В таком состоянии он не в силах оказывать помощь своим пациентам, он сам в ней нуждается.

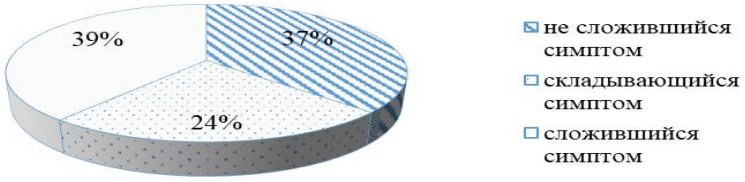


Рис. 5. Сформированность симптома
«Личностная отстранённость (деперсонализация)» у врачей.

Для того чтобы избежать негативного влияния синдрома эмоционального выгорания, необходимо осуществлять его профилактику или коррекцию, когда это уже становится необходимым. Для этого нами была разработана программа профилактики синдрома эмоционального выгорания, которая может использоваться и с психокоррекционной целью.

Задачами данной программы являются:

1) диагностика синдрома эмоционального выгорания у врачей;

2) освоение навыков эмоциональной и поведенческой саморегуляции, формирование релаксационных навыков;

3) развитие эмоциональной устойчивости;

4) освоение техник переключения внимания;

5) развитие способности к самоанализу и рефлексии.

Программа строится в соответствии с общими принципами тренинга: организационными, создания среды тренинга, поведения участников и этическими.

В программе используются диагностические процедуры для получения участником новой информации о себе, самопонимания и самораскрытия, информирование, психогимнастические упражнения, ролевые игры, дебрифинг, групповая дискуссия, мозговой штурм, анализ ситуаций, проективное рисование, элементы музыкотерапии.

Тренинговая группа состоит из 12–15 человек; работа проходит в течение 10 дней (15 академических часов). Длительность одного занятия – около полутора часов.

После тренинговой работы с врачами было проведено повторное исследование при помощи методики диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко (в модиф. Е. Ильина).

Таблица 1

Среднестатистические показатели симптомов эмоционального выгорания у врачей до и после тренинга

Симптомы	N	Минимум		Максимум		Среднее значение		Стандартное отклонение	
		до	после	до	после	до	после	до	после
НС	45	3,0	2,0	24,0	23,0	12,0	9,3	6,8	6,1
ЗВК	45	2,0	2,0	28,0	19,0	12,5	10,0	10,3	6,2
РПО	45	2,0	2,0	28,0	21,0	13,7	11,4	8,6	5,5
ЭО	45	6,0	2,0	28,0	25,0	16,2	12,3	6,0	5,1
ЛО	45	2,0	2,0	30,0	25,0	13,0	10,8	9,6	7,1

Примечание: НС – неудовлетворённость собой; ЗВК – загнанность в клетку; РПО – редукция профессиональных обязанностей; ЭО – эмоциональная отстранённость: ЛО – личностная отстранённость.

Согласно описательной статистике (табл. 1), среднестатистический показатель неудовлетворённости собой у врачей составил 12,0 ± 6,8 балла до тренинга и 9,3 ± 6,1 после тренинга;

загнанности в клетку – 12,5 ± 10,3 балла до тренинга и 10,0 ± 6,2 после тренинга; редукции профессиональных обязанностей – 13,7 ± 8,6 балла до тренинга и 11,4 ± 5,5 после тренинга; эмоциональной отстранённости – 16,2 ± 6,0 баллов до тренинга и 12,3 ± 5,1 после тренинга; личностной отстранённости – 13,0 ± 9,6 балла до тренинга и 10,8 ± 7,1 после тренинга.Таким образом, практически две трети обследованных врачей имеют уже сформировавшийся синдром эмоционального выгорания. Данная ситуация сопровождается неудовлетворённостью собой, которая проявляется в негативном оценивании себя, результатов своего труда и возможностей для профессионального развития. Высокое значение этого показателя отражает тенденцию к негативной оценке своей компетентности и продуктивности и, как следствие, снижение профессиональной мотивации. Часто присутствует ощущение «загнанности в клетку», которое граничит с чувством безысходности. Здесь психическое напряжение достигает внушительных объемов. И если срабатывают механизмы психологической защиты, то человек переживает состояние интеллектуально-эмоционального затора, тупика. Редукция профессиональных обязанностей приводит к нарастанию негативизма в отношении служебных обязанностей, к лимитированию своей вовлеченности в профессию за счет перекладывания обязанностей и ответственности на других людей, к изоляции от окружающих, отстраненности и неучастию, избеганию работы сначала психологически, а затем физически.

Эмоциональный тонус врачей значительно снижен, повышены психическая истощаемость и аффективная лабильность, наблюдаются равнодушие, неспособность испытывать сильные эмоции, как положительные, так и отрицательные, утрата интереса и позитивных чувств к окружающим, ощущение «пресыщенности» работой, неудовлетворенность жизнью в целом. Часто профессиональная деятельность переходит в формальное выполнение обязанностей без личностной включенности и сопереживания, а в отдельных случаях – в раздражительность, негативизм и циничное отношение к коллегам и пациентам. На поведенческом уровне «деперсонализация» проявляется в высокомерном поведении, использовании профессионального сленга, юмора, ярлыков.

Очевидная положительная динамика была зафиксирована в проявлении симптомов эмоционального выгорания у врачей. До тренинга эмоциональная отстранённость имела статус сложившегося симптома, после тренинга – складывающегося. Неудовлетворённость собой до тренинга имела статус складывающегося симптома, после тренинга – несложившегося. Статус остальных симптомов так и остался складывающимся, но степень выраженности заметно изменилась в сторону нижней границы. Следовательно, можно сделать вывод о том, что использование данной программы в работе врачей целесообразно с

точки зрения не только профилактики синдрома эмоционального выгорания, но и борьбы с данным негативным состоянием.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Современный человек как стресс-фактор // Человеческий капитал. 2016. № 2(86). С. 10–12.
2. Кандыбович С.Л., Разина Т.В. Трансформация мотивации научной деятельности в ситуации профессионального стресса // Психология стресса и совладающего поведения: вызовы, ресурсы, благополучие: м-лы V Междунар. науч. конф.: в 2 т. 2019. Т. 1. С. 182–185. URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41182379 (дата обращения: 20.0.2020).
3. Королёва Е.Г., Шустер Э.С. Синдром эмоционального выгорания // Практикующему врачу. Журн. Гродненского гос. мед. ун-та. 2007. № 3. URL: file:///C:/Users/Для%20Интернета/Downloads/sindrom-emotsionalnogo-v-goraniya.pdf (дата обращения: 20.06.2020).
4. Крикуненко Л.Ю. Особенности эмоционального выгорания женщин профессий типа «человек–человек» на примере медработников // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 3. Ч. 5. URL: http://web.snauka.ru/issues/2015/03/50769 (дата обращения: 20.06.2020).
5. Международная классификация болезней: «профессиональный синдром» эмоционального выгорания. URL: https://www.who.int/mental_health/evidence/burn-out/ru/ (дата обращения: 15.09.2020).

Об авторе:

МУРАШОВА Лада Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4), e-mail: lada-murashova@yandex.ru

STUDY OF THE FORMATION OF EMOTIONAL BURN OUT SYMPTOMS IN ONCOLOGY DOCTORS

L.A. Murashova

Tver State Medical University, Tver

The article presents the results of a study of the formation of symptoms of emotional burnout in doctors of the Tver Regional Clinical Oncological Dispensary. There was evidence that two-thirds of the examined doctors have already formed burnout syndrome. A program for the prevention of burnout syndrome has been proposed, which has shown its effectiveness, according to the results of repeated testing after its application.

Keywords: *emotional burnout syndrome, professional activity, work, motivation, emotional stress, overwork, chronic fatigue, psychosomatic diseases.*

УДК 159.9

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВРАЧЕВАНИЯ КАК ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА *

Л.А. Мурашова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.049

Раскрыты цели, задачи и логика построения экзистенциально-психологической модели как способ совершенствования профессиональной деятельности. Представлены результаты исследования качества жизни, связанного со здоровьем, рефлексивности, экзистенциального настроя и исполненности у онкопациентов. Они подтверждают возможность конструирования экзистенциально-психологической модели врачевания в таком ее сегменте, как использование персонифицированных психодиагностических данных онкопациента, учет которых необходим для реализации принципа партисипативности в персонализированной медицине для построения непротиворечивой субъективно-объективной картины качества жизни в условиях хронического заболевания.

Ключевые слова: *профессиональная деятельность врача, экзистенциально-психологическая модель врачевания, онкопациент, качество жизни, связанное со здоровьем, рефлексивность, экзистенциальный настрой и исполненность.*

Психологическое исследование проводится в рамках научного проекта Российского фонда фундаментальных исследований (2019–2023 гг.). Основной целью проекта является конструирование и апробация на основе персонализированной медицины в локусе принципа партисипативности экзистенциально-психологической модели управления качеством жизни, связанного со здоровьем онкопациентов. Методологической основой построения экзистенциально-психологической модели врачевания является постнеклассическая научная рациональность, междисциплинарный подход, концепция персонализированной медицины. Качество жизни, связанное со здоровьем, предстает как интегральный концепт, когеренция объективной и субъективной оценки благополучия, экзистенциального настроя и исполненности, физического и психического здоровья.

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00038 «Управление качеством жизни, связанным со здоровьем в онкологии: междисциплинарные подходы, экзистенциально-психологическая модель врачевания» (2019–2023).

Данная модель предоставит возможность не только углубления и использования междисциплинарных знаний о качестве жизни, связанном со здоровьем онкопациента в медико-онкологической практике, а также является дополнительным новейшим психодиагностическим инструментарием для его расширенной диагностики и оптимизации профессиональной деятельности медицинского персонала.

Согласно персонализированной медицине, основой сохранения и улучшения качества жизни, связанного со здоровьем, является использование междисциплинарных научных подходов в рамках персонифицированного лечения и комплексной диагностики проблем пациента. В этой ситуации пристальное внимания фокусируется на высокотехнологичных методах изучения и оценки качества жизни, связанного со здоровьем, и создание соответствующего инструментария для такой диагностики.

Существующие методы диагностики качества жизни, связанного со здоровьем, не охватывают весь тот широкий спектр проблем и особенностей пациента, которые играют значимую роль в эффективности интеракции врача и пациента, а также влияют на результаты лечебного процесса, отдаляя или приближая их во времени. Экзистенциально-психологическая модель врачевания направлена на решение проблем, связанных с внедрением необходимых теоретических знаний и дополнительного нового инструментария, при помощи которых появляется возможность более детального изучения таких глубинных психологических и личностных свойств, как рефлексивность и экзистенциальные настрой и исполненность. Являясь личностными особенностями, детерминированными неповторимостью жизненного опыта, индивидуальностью жизни и её истории, они делают уникальной ситуацию взаимодействия врача и пациента.

Разработка экзистенциально-психологической модели врачевания, в основе которой лежит использование экзистенциальной методологии для объяснения изменяющихся параметров состояния, оцениваемого как качество жизни, связанного со здоровьем, даёт возможность уйти от узкого и ограниченного толкования качества жизни и учесть специфику экзистенциально-психологической его составляющей, поведенческих особенностей пациента, сформировавшихся в процессе болезни, и те неохваченные ресурсы, которые будут способствовать совладанию с болезнью. Экзистенциально-психологическая модель нацелена на выявление «фигуры больного» в проекции экзистенциального переживания хронического заболевания, сохранения самоидентичности перед лицом «диагноза», конституирования личностного достоинства. Экзистенциальный мир человека состоит из актуально и потенциально переживаемого. Он различается как индивидуально «выстраданное»

значимое состояние. Экзистенциальная методология допускает, что субъективное благополучие, или «экзистенциальная исполненность» (саморефлексия жизни, внутреннее согласие, самопонимание), имманентна самой природе человека. Это такой «самопортрет» и месседж самому себе, которые влияют на осознаваемую оценку, субъективную правду. Это служит доказательством использования диагностики качества жизни, связанного со здоровьем, как комплексного показателя объективного и субъективного благополучия.

Для построения экзистенциально-психологической модели используется конструктивистский подход как обоснование моделирования. Об этом пишет Д.А. Леонтьев: «Основная форма работы в русле конструктивистской парадигмы заключается в попытках деконструировать объяснительные понятия и модели, т. е. разложить их на составляющие и понять, почему используются именно такие термины или теории, эксплицировать то социальное содержание, которое имплицитно оказывается вложенным в научный термин» [5]. В прикладных исследованиях идеи конструктивизма получают максимальную объяснительную возможность, в том числе для данного эмпирического исследования. Речь идет о том, что принимается во внимание особая когнитивная роль человеческой деятельности, рефлексивных и коммуникационных процессов, которые конституируют принцип партисипативности в персонализированной медицине. В этом случае взаимодействие врача и пациента выстраивается на диалоговой коммуникации всех субъектов лечебного процесса и базируется на взаимном доверии. Воплощение принципа партисипативности в профессиональной деятельности врача наталкивается на такую «маяковую» трудность, как стандарт и проблема «качества жизни» человека с частичной утратой здоровья. Психологические особенности больного также влияют на решение проблемы управления своим здоровьем, оценку и сохранение качества его жизни, связанного со здоровьем. С помощью расширенной психологической диагностики когнитивно-рефлексивной, экзистенциальной, личностно-ответственной, коммуникативной индивидуальности больного возможно выявить его психологический потенциал.

Медиками сегодня используются привычные методики для оценки качества жизни, связанного со здоровьем, которые не охватывают экзистенциально-психологическую составляющую и другие глубинные личностные особенности пациента. Данная диагностика не имеет возможности учёта таких важных персонифицированных качеств, как рефлексивность, экзистенциальный настрой и исполненность, смысложизненные ориентации, уровень доверия, ответственности и локус контроля. Без них значимо суживается круг объективируемых и учитываемых проблем пациента, что формирует редуцированную

общую картину его заболевания.

В связи с этим возникает необходимость расширения диапазона исследуемых субъектных качеств пациента и дополнения традиционного инструментария новыми методами. Этой цели и служит конструирование экзистенциально-психологической модели врачевания. Она представляет собой инструментарий, при помощи которого появляется возможность измерения, анализа, описания и систематизации экзистенциальных показателей пациента с учётом индивидуальных показателей качества жизни, связанного со здоровьем. Основным ориентиром данной модели является диагностика качества жизни в локусе экзистенциально-психологической оценки здоровья, которая выступает в качестве субъективного критерия оценки эффективности проводимого пациенту лечения. Важно понимать, что качество жизни как субъективное благополучие является генерализованной оценкой жизни, которая детерминирует формирование и рост индивидуальной ответственности в ситуации дифференцировки качества жизни. Поэтому психологические, субъектные и личностные особенности, экзистенциальный настрой, «рефлексивная позиция человека» [1] существенно влияют на распознавание объективной и субъективной составляющей качества жизни.

Экзистенциально-психологическая модель направлена на выявление «фигуры больного» онкологического профиля в проекции экзистенциального переживания заболевания, сохранение самоидентичности перед лицом «диагноза», конституирование личностного достоинства. Экзистенциальный мир человека состоит из актуально и потенциально переживаемого. Он различается как индивидуально «выстраданное» значимое состояние. В экзистенциальном бытии происходят релевантные психологические самопреображения, переоткрытие в себе тех качеств, которые связаны с новым телесным образом, рефлексией иного формата индивидуального существования. В случае рака молочной железы возможное продление жизни при факте телесной ограниченности требует психологической самопомощи, а также предоставления медико-психологической помощи больному с учетом его сохраненного индивидуально-личностного потенциала, рефлексивных способностей, формирования у него новых границ ответственности за свое здоровье. Экзистенциальная методология допускает, что субъективное благополучие, или «экзистенциальная исполненность» (саморефлексия жизни, внутреннее согласие, самопонимание), имманентна самой природе человека. Это такой образ себя, который актуально влияет на осознаваемую оценку, субъективную правду. Это служит доказательством использования диагностики качества жизни, связанного со здоровьем, как целостного показателя объективного и субъективного благополучия.

В. Франкл, А. Лэнгле, И. Ялом и др. в рамках экзистенциальной теории определяют субъективное благополучие или счастье как «экзистенциальную исполненность». Именно она показывает всю меру самоосмысления и гармонии жизни. Современная психодиагностика располагает методикой диагностики экзистенции, которая включает в себя субшкалы: «Самодистанцирование», «Самотрансценденция», «Свобода» и «Ответственность». С.В. Кривцова пишет: «Шкала экзистенции (ШЭ) является одним из психометрических инструментов, разработанных в рамках экзистенциально-аналитической теории А. Лэнгле [4]. Тест измеряет экзистенциальную исполненность, как она субъективно ощущается испытуемым. Экзистенциальная исполненность – понятие, появившееся в психологии В. Франкла для описания качества жизни человека в противовес более привычному (в частности, принятому в психоанализе) понятию счастья. Важно понимать, что экзистенциальная исполненность, являясь параметром, субъективно ощущаемым самим человеком, формирует в сознании «картину себя», в оптике которой принимаются решения, проявляется свобода их принятий, обеспечивающая определённый уровень качества жизни человеку. Данная ситуация подтверждает, что его диагностика как совокупного признака, интегрирующего объективное и субъективное благополучие, является обоснованной.

По данным Всемирной организации здравоохранения, рак молочной железы занимает первое место среди онкологических заболеваний женщин (16 % от всех случаев рака и 25 % от всех женских онкологических заболеваний). Ежегодно в мире выявляется 1 250 000 случаев заболевания раком молочной железы. В России этот диагноз ежегодно ставят более 65 000 женщин (около 19 % от всех женских онкологических заболеваний). Рак молочной железы встречается во всех возрастных группах. По статистике, каждая 8-я женщина планеты рискует получить диагноз «рак молочной железы». По статистическим данным, в 2016 году в России раком грудной железы заболело 68 547 женщин и 548 мужчин. Вероятность заболевания резко повышается после 40 лет и с годами увеличивается. Риск заболеваемости раком молочной железы удваивается каждые десять лет до наступления менопаузы, после чего рост замедляется. Однако рак молочной железы чаще встречается после менопаузы [7].

В Тверской области на долю рака молочной железы в общей структуре заболеваемости злокачественными новообразованиями женского населения приходится 20,1 %, при этом превалируют II и III стадии онкопроцесса (рис. 1) [6]. Эти данные свидетельствуют не только об актуальности проблемы, но и о необходимости поиска и разработки новых методов диагностики и лечения рака молочной железы, междисциплинарных научных подходов для более детального

изучения данного вопроса, а также оценки качества жизни, связанного со здоровьем.

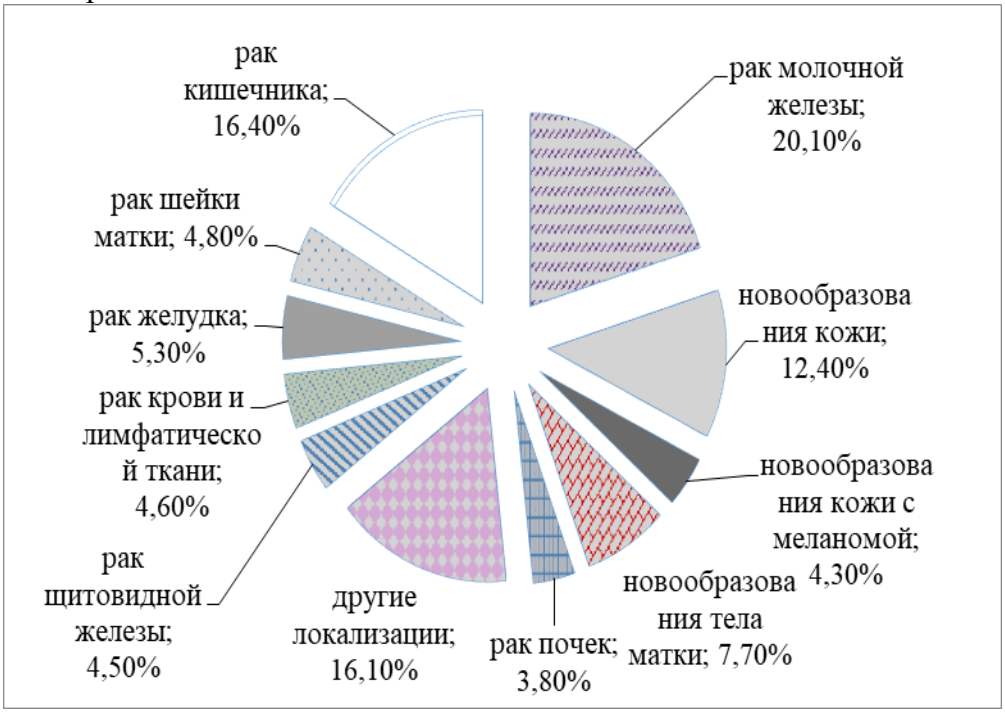


Рис. 1. Структура заболеваемости злокачественными новообразованиями женского населения Тверской области

Целью исследования является изучение особенностей качества жизни, связанного со здоровьем, уровня рефлексивности и экзистенциальных переживаний у женщин с установленным диагнозом «рак молочной железы».

Материалы и методы. На базе психодиагностической лаборатории качества жизни и личностного потенциала Тверского государственного медицинского университета проводится эмпирическое исследование с участием больных онкологического профиля (рак молочной железы), находящихся на лечении в ГБУЗ ТО «Тверской областной клинический онкологический диспансер» (1 квартал 2019 года). В исследование включены 99 пациенток, средний возраст которых составил 58,2 ± 10,3 года, с подтвержденным диагнозом «рак молочной железы» IA – IIIC стадий. Всем пациенткам было проведено хирургическое и химиотерапевтическое лечение в неоадьювантном и адьювантном режимах (антрациклины, препараты платины, таксаны, таргетная терапия), а также гормонотерапия (тамоксифен, ингибиторы ароматазы) и лучевая терапия (до/после операции, обычное/укрупненное фракциопирование).

В качестве психодиагностического инструментария использованы методики:

1. Для оценки качества жизни применяли общий опросник SF-36. 36 пунктов опросника сгруппированы в восемь шкал: физическое функционирование (PF), ролевое функционирование (RF), интенсивность боли (P), общее здоровье (GH), жизнеспособность (VT), социальное функционирование (SF), эмоциональное функционирование (RE) и самооценка психического здоровья (MN). Показатели каждой шкалы варьируются между 0 и 100, где 100 представляет полное здоровье. Все шкалы формируют два показателя: душевное и физическое благополучие. Результаты представляются в виде оценок в баллах по 8 шкалам, составленных таким образом, что более высокая оценка указывает на более высокий уровень КЖ [2].

2. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглера, измеряет экзистенциальную исполненность как она субъективно ощущается испытуемым. Баллы для оценки степени выраженности показателей по основным шкалам распределяются следующим образом: самодистанцирование SD (меньше 26 – низкий показатель, 35,5 – средний, 43–48 – высокий); самотрансценденция ST (меньше 58 – низкий, 73 – средний, 81–84 – высокий); свобода F (меньше 37 – низкий, 49 – средний, 58–66 – высокий); ответственность V (меньше 41 – низкий, 57,5 – средний, 70–78 – высокий) [8].

3. Опросник рефлексивности А.В. Карпова предназначен для диагностики уровня развития рефлексивности личности. При интерпретации результатов целесообразно исходить из их дифференциации на три основные категории. Результаты, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4 стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности [3].

Достоверность полученных результатов обеспечивается обработкой данных при помощи компьютерной программы для статистической обработки SPSS Statistics 22. Для понимания и описания особенностей исследуемых параметров были использованы такие описательные статистики, как среднее арифметическое и стандартное отклонение.

Результаты и их обсуждение. Согласно описательным статистикам (табл. 1), качество жизни, связанное со здоровьем у больных раком молочной железы, формирует показатели физического функционирования (63,3 ± 23,0), ролевого функционирования (26,9 ± 36,9), интенсивности боли (20,4 ± 22,2), общего состояния здоровья (60,9 ± 14,0), жизнеспособности (60,0 ± 13,1), социального функционирования (50,5 ± 26,5), эмоционального функционирования (43,4 ± 39,9) и самооценки психического здоровья (56,5 ± 14,4).

Таблица 1

Описательные статистики показателей КЖ
у больных раком молочной железы

	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартное отклонение
PF	99	15,00	100,00	63,31	23,03
RF	99	,00	100,00	26,92	36,91
P	99	,00	80,00	20,44	22,27
GH	98	20,00	90,00	60,99	14,03
VT	99	5,00	90,00	60,09	13,12
SF	99	,00	125,00	50,56	26,54
RE	99	,00	100,00	43,46	39,97
MN	99	8,00	92,00	56,56	14,41
N валидных (по списку)	99				

Исследование уровня рефлексивности показало, что низкие показатели имеют 25 % пациентов, средние – 75 %. Пациентов с высоким уровнем рефлексивности выявлено не было.

Исследование модуля экзистенции, согласно описательным статистикам, показало (рис. 2), что самодистанцирование SD (33,5 ± 7,9) имеет высокую степень выраженности у 38 % испытуемых, низкую – у 17 %. Самотрансценденция ST (65,1 ± 13,1) в высокой степени выраженности зафиксирована у 53 % испытуемых, в низкой – у 6 %. Свобода F (39,1 ± 6,9) имеет высокую степень выраженности у 8 % испытуемых, низкую – у 15 %. Ответственность V (53,6 ± 14,7) в высокой степени выраженности зафиксирована у 26 % испытуемых, низкая – у 7 %.

Выводы. Результаты исследования КЖ демонстрируют, что у больных раком молочной железы снижены показатели общего здоровья (60,9 ± 14,0), жизнеспособности (60,0 ± 13,1), социального функционирования (50,5 ± 26,5), психического здоровья (56,5 ± 14,4), физического функционирования (63,3 ± 23,0), ролевого функционирования (26,9 ± 36,9), эмоционального функционирования (43,3 ± 39,9), выраженный болевой синдром (20,4 ± 22,2) снижает КЖ пациенток (табл. 2). Показатели каждой шкалы варьируются между 0 и 100, где 100 представляет полное здоровье. Все шкалы формируют два показателя: душевное и физическое благополучие. Следовательно, у больных раком молочной железы страдает как физический, так и психический компонент КЖ, что значительно повышает риск появления осложнений в послеоперационном периоде.

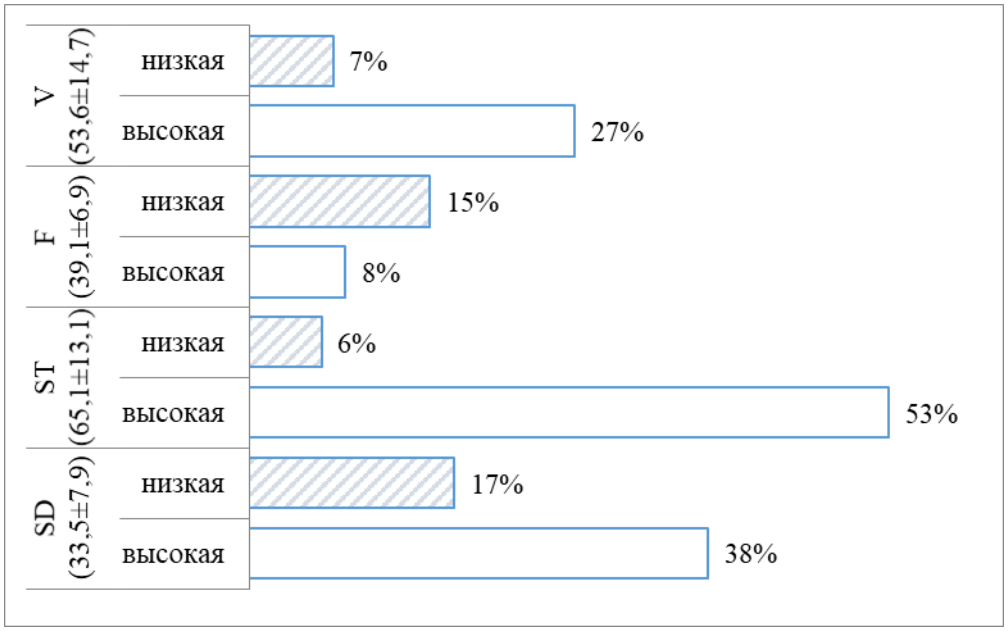


Рис. 2. Степень выраженности показателей экзистенции
у больных раком молочной железы

Вместе с тем имеют ясное, реалистичное представление о ситуации, адекватность самооценки, способность абстрагироваться от себя, посвятить себя чему-то другому, способны воспринимать экзистенциальную значимость происходящего, ориентируются на смысл, а не только на цель, вследствие чего для них характерны внутренняя и внешняя осмысленность. Иногда больным раком молочной железы присуща пассивная фаталистическая жизненная установка и может возникать ощущение бессмысленности собственной жизни, но они обладают способностью находить реальные возможности действовать, создавать из них иерархию в соответствии с собственным представлением об их ценности и находить обоснованное решение возникшей проблемы. Имеется страх перед усилиями и проблемами, угрожающими последствиями, но им присуща способность доводить до конца решения, принятые на основании личных ценностей. Они демонстрируют средний уровень рефлексивности, что не всегда позволяет чётко и ясно осознавать и регулировать свою деятельность.

В итоге, как показывает анализ эмпирических результатов, построение экзистенциально-психологической модели врачевания с целью совершенствования профессиональной деятельности врача является актуальным и требует проведения дальнейших психологических исследований.

Список литературы

1. Евстифеева Е.А., Филиппченкова Е.А. Здоровье в персонализированной

медицине и новых моделях врачевания // Медицинский альманах. 2017. № 6(51). С. 9–11.
2. Инструкция по обработке данных, полученных с помощью опросника SF-36. URL: http://therapy.irkutsk.ru/doc/sf36a.pdf (дата обращения: 25.09.2020).
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
4. Кривцова С.В., Лэнгле А., Орглер К. Шкала экзистенции // Экзистенциальный анализ. 2009. Бюлл. № 1. С. 141–170.
5. Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Теория и методология психологии: постнеклассическая перспектива М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 528 с.
6. Минздрав Тверской области озвучил статистику заболеваемости раком в регионе. URL: https://tvernews.ru/news/208779/ (дата обращения: 27.09.2020).
7. Статистика заболеваемости раком молочной железы. URL: http://rakgrudi.org/symptoms-and-diagnosis/information/statistika-zabolevaemosti/ (дата обращения: 27.09.2020).
8. Шкала экзистенции (Existenzskala) А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. № 1. 2009. С. 141–170.

Об авторе:

МУРАШОВА Лада Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории отечества ФГБОУ ВО «Тверской государственный медицинский университет» Минздрава РФ (170100, Тверь, ул. Советская, 4); e-mail: lada-murashova@yandex.ru

EXISTENTIAL-PSYCHOLOGICAL MODEL OF MEDICINE AS A DIAGNOSTIC INSTRUMENTATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF A DOCTOR

L.A. Murashova

Tver State Medical University, Tver

The article reveals the goals, objectives and logic of building an existential psychological model as a way to improve professional activity. The results of the study of the quality of life related to health, reflexivity, existential mood and fulfillment in cancer patients are presented. They confirm the possibility of constructing an existential-psychological model of healing in such a segment of it as the use of personalized psychodiagnostic data of an onco-patient, the account of which is necessary to implement the principle of participation in personalized medicine, to build a consistent subjective-objective picture of the quality of life in a chronic disease.

Keywords: *professional activity of a doctor, existential-psychological model of healing, cancer patient, quality of life related to health, reflexivity, existential attitude and fulfillment.*

УДК 159.9.072

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ И МОТИВАЦИИ СУБЪЕКТОВ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.А. Сарсенова, Н.А. Гончарова

ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России», Санкт-Петербург

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.059

Рассматриваются результаты эмпирического исследования изменений показателей организационной лояльности лиц, обучающихся в вузе юридического профиля, выявленных за период с первого по третий курс. Выделяются и описываются основные характеристики лояльности, рассматриваются факторы, детерминирующие лояльное отношение персонала к организации. Приведен анализ выявленных взаимосвязей показателей организационной лояльности с показателями мотивации, позволивший установить существенное увеличение общего их количества в период второго этапа исследования и особенности качественных изменений. Сделаны выводы о положительном характере значимых корреляций с показателями мотивов удовлетворенности процессом и результатами труда, самореализации, карьерного роста и профессиональной компетентности в формировании лояльного отношения к организации.

Ключевые слова: *организационная и служебная лояльность, возможность реализации мотивов, мотивация профессиональной деятельности, приверженность, потенциальная и итоговая лояльность, эффективность деятельности, корреляции.*

Проблема формирования психологических установок лояльного отношения личности в условиях учебно-профессиональной деятельности относится к числу малоисследованных, а ее актуальность определяется значимостью человеческого фактора в обеспечении стабильности организации и сохранении кадрового потенциала. Сформированная в период профессионального обучения лояльность к ценностям профессии является психологическим показателем устойчивости мотивации субъекта и проявляется в виде привязанности к организации и приверженности. Высокий уровень лояльности оказывает существенное влияние на эффективность деятельности и процессы формирования компетенций, профессиональные убеждения и ценностные ориентации субъектов профессиональной сферы. Соответственно, чтобы лояльное отношение к профессиональной деятельности, имеющееся изначально, в период профессионального самоопределения, сохраняло в дальнейшем свою стабильность, должны быть созданы определенные условия для реализации индивидуальных

мотивационных ожиданий. Область таких ожиданий значимо связана с возможностью удовлетворения потребностей различного иерархического уровня, которые субъективно определяются в качестве приоритетных и проявляются в служебной активности.

Сфера основных мотивационных стимулов, влияющих на уровень лояльности сотрудников организации, интегрально представлена совокупностью материальных и идеальных факторов. Их соотношение в мотивационной структуре субъекта лояльности определяется как социальными гарантиями и материальным вознаграждением, так и идеальными мотивами удовлетворенности, свободы, успеха, самореализации, гордости профессией. Таким образом, интегральный уровень реализации мотивов удовлетворенности деятельностью выполняет ключевую роль в формировании лояльности сотрудника и в конечном итоге определяет надежность субъекта труда и эффективность функционирования организации.

Категория лояльности в настоящее время рассматривается в аспектах, отражающих положительный полюс направленности личности сотрудника, и представлена ценностными характеристиками доброжелательности, честности, принципиальности, верности, преданности и приверженности организации. Исследователи данной проблемы сходятся во мнении, что лояльное поведение детерминируется направленностью интересов субъекта на профессиональные цели и системой сформированных ценностных ориентаций, согласующихся с целями организации. В связи с этим В.И. Доминяк, обобщая результаты анализа различных подходов к определению лояльности, отмечает, что данный конструкт должен быть представлен несколькими составляющими, среди которых мотивационные ожидания выступают в качестве системообразующего фактора [4]. В обобщенном виде все исследования сходятся на трех основных позициях во взглядах на проблему лояльности. Во-первых, лояльное отношение является отражением аффективного характера привязанности, которое при лояльности будет позитивным и проявляется в виде верности организации, либо при нелояльности – негативным и выраженным в виде нигилизма. Во-вторых, лояльный субъект обязательно должен принимать ценности, нормы и правила, которые существуют в организационной культуре, осознавать их, понимать степень необходимости соответствовать им и на уровне когнитивных установок воспринимать нормативные требования. В-третьих, лояльное отношение проявляется в конкретных поведенческих актах, связанных с личной убежденностью и стремлением приносить пользу, сохраняя себя в рамках профессиональной сферы и конкретной организации.

В данном случае речь идет о такой модели формирования

лояльности субъекта в процессе профессиогенеза, где имеющаяся в начале профессионального пути эмоциональная приверженность профессии должна трансформироваться в организационную или служебную лояльность. Это значит, что в период профессионального выбора эмоциональное отношение к будущей сфере деятельности выступает в качестве лояльности «потенциальной» [3]. В период профессионального обучения лояльность субъекта по мере обретения знаний и компетенций, по-видимому, должна возрастать и приобрести очертания «актуальной» лояльности. В связи с этим В.И. Доминяк указывает на лояльность «воспринятую» и лояльность «итоговую». Предполагается, что в ходе генезиса лояльности происходит ряд существенных изменений личности, детерминирующих собственно значимое лояльное отношение сотрудника, соответствующее параметрам верности, преданности и приверженности ценностям организации. Однако, как показывают наши исследования, приверженность ценностям профессиональной деятельности формируется гораздо медленнее, и, соответственно, лояльность сотрудников не всегда достигает необходимого уровня [2]. Особенно остро это проявляется в сфере правоохранительной деятельности, где высокие требования к ценностным качествам личности и ответственности, конфликтность деятельности и невозможность реализовать как базовые мотивы, так и идеальные, порождает состояния неудовлетворенности, профессионального выгорания и профессиональной деформации, переживание которых препятствует формированию служебной лояльности [1].

Исследования показывают, что лояльность как интегральное качество личности является динамичным образованием и связана с рядом определенных условий деятельности. Некоторые исследования подчеркивают зависимость лояльности от стажа работы сотрудника (Meyer J.P., Allen N.J., 1988) [8]. На связь лояльности с факторами стажа, возраста, мотивации и ценностей указывают в своей работе М.И. Магура, М.Б. Курбатова, отмечая высокую приверженность организации таких работников, которые обладают сформированными ценностными установками по отношению к содержанию деятельности и выраженной профессиональной направленностью мотивации [5].

В то же время направленность деятельности, детерминируемая только материальными побуждениями, подавляет лояльность сотрудников. Мотивация, в основе которой ведущее положение занимают ценности утилитарного характера, отрицательно сказывается на активности в деятельности, что было неоднократно доказано в психологии менеджмента. Собственно ценностная составляющая лояльности предполагает нравственно-деловую направленность и приоритет ценностей просоциального поведения (O'Reilly, Chatman, 1986) [9].

Наиболее обсуждаемая в исследовательских работах взаимосвязь лояльности с удовлетворенностью субъекта трудом предполагает, что приверженное отношение возможно только при наличии положительного состояния удовлетворенности как результата достижения целей деятельности. Это мотивирует сотрудника к дальнейшей плодотворной и свободной активности в организации [10] (Weiss, 2002). Параметры удовлетворенности в структуре лояльности рассматривает и О. Груски (Oscar Grusky, 1966), обсуждая карьерную мобильность и организационную приверженность, которые наряду с факторами стажа выполняют интегративную функцию и обеспечивают субъекту возможность идентификации с организацией и ее ценностями [6].

Значимыми в теориях лояльности являются исследования взаимосвязи лояльности с факторами активности субъекта в деятельности. Так, установлены связи с показателями вовлеченности сотрудника в работу организации, при которой он активно воспринимает элементы организационной культуры и в соответствии с ней выстраивает собственную карьеру (McElroy, Morrow, Laczniak, 2001) [8]. Вовлеченный субъект не только имеет возможность реализовать мотивы профессиональной деятельности, но и при условии положительной оценки возможности их реализации его лояльное отношение будет приобретать стабильность и выступать в качестве устойчивого свойства личности.

Программа исследования. Цель проведенного нами эмпирического исследования состояла в анализе особенностей взаимосвязи показателей организационной лояльности и мотивации субъектов учебно-профессиональной деятельности. В ходе исследования проверялась гипотеза о наличии положительных связей между показателями профессиональной мотивации и показателями лояльности курсантов, обучающихся в образовательной организации юридического профиля МВД России (n = 30). В ходе анализа корреляционных связей рассматривались эмпирические показатели, полученные в результате психодиагностического исследования, проведенного в период первого и третьего года обучения. Психодиагностический инструментарий был представлен материалами: методикой измерения лояльности С.С. Баранской и методикой «Возможность реализации мотивов» В.И. Доминяка. Статистическая обработка эмпирических значений проводилась на основе анализа первичных данных (таблицы Excel и программа анализа данных Statistica), анализа корреляционных отношений (коэффициент корреляции Пирсона). Достоверность различий установлена с помощью t-критерия Стьюдента. Эмпирические значения были проверены на нормальность распределения (одновыборочный критерий Колмогорова–Смирнова).

В результате проведенного исследования достоверно установлено, что показатели лояльности и показатели мотивации в течение первых трех лет обучения в вузе достоверно значимо снижаются (отражено на рис. 1).

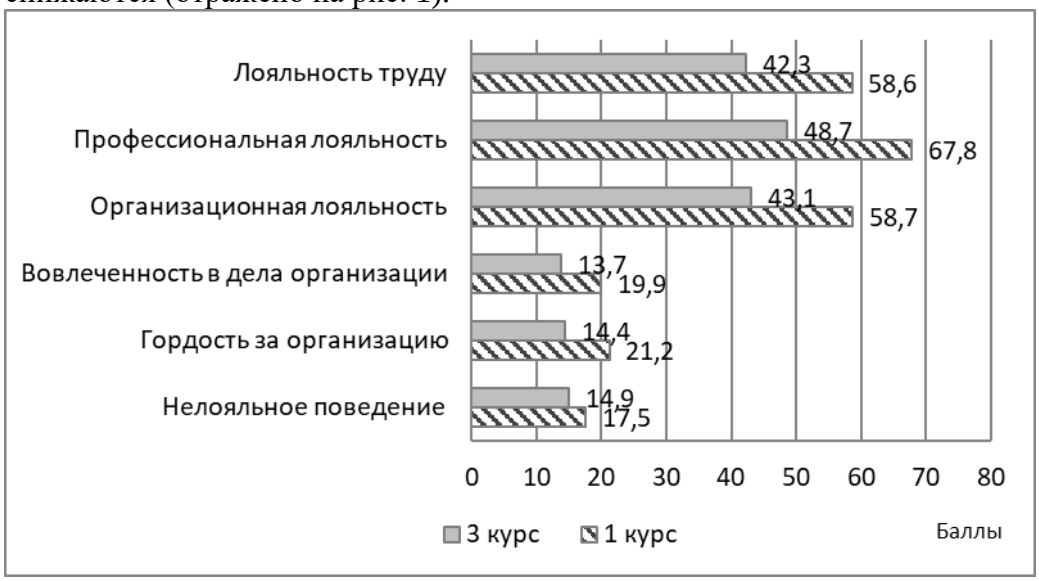


Рис. 1. Сравнение показателей лояльности в различные периоды профессионального обучения (статистически значимые различия при $p \leq 0{,}001$)

Как видно на рисунке, практически все значения лояльности статистически снизились (вероятность ошибки составляет $p \leq 0{,}001$). Уровень нелояльного поведения приблизился к низким нормативным показателям, что позволяет оптимистично оценить степень изменения данного отношения. Однако все остальные показатели также значимо изменились. Значения шкал «Гордость за организацию», «Вовлеченность в дела организации», «Организационная лояльность» и «Профессиональная лояльность» в соответствии с нормативными показателями отражают отрицательную динамику к уровню низкого. Показатель «Лояльность к труду», несмотря на значимое снижение, остался в пределах норматива среднего уровня.

Сравнительное исследование показателей «Возможности реализации профессиональных мотивов», полученных в течение исследуемого периода, также показало снижение практически всех параметров мотивации. Наиболее значительные изменения отмечаются в показателях мотивов «Продвижение по службе», «Повышение профессиональных компетенций», «Удовлетворенность процессом деятельности», «Удовлетворенность результатом деятельности», «Управление», «Самореализация». Между снижением показателя лояльности и мотивацией установлена линейная зависимость (рис. 2).

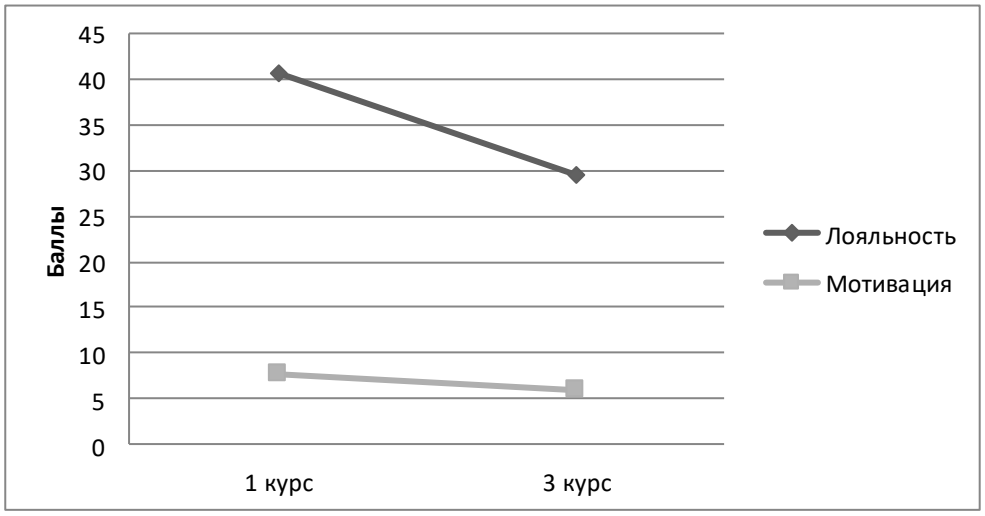


Рис. 2. Зависимость изменения показателей мотивации и лояльности за период первого и третьего годов обучения

Взаимосвязь показателей организационной лояльности и мотивации изучалась на основе эмпирического материала, полученного в период первого и третьего годов обучения субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Анализ особенностей статистически достоверных корреляций, выявленных в период первого исследования, показал наличие прямых положительных связей между параметрами мотивов «Материальный достаток» и значениями параметров «Нелояльное поведение», «Организационная лояльность» и «Профессиональная лояльность» (уровень значимости корреляций составляет $p \leq 0{,}001$).

Наибольшее количество положительных корреляций в первый период исследования установлено между показателями лояльности и мотивами «Уважение», «Удовлетворенность процессом деятельности». На втором этапе исследования не выявлено корреляций мотивов материального достатка и лояльности, несмотря на общее снижение значений мотивации и лояльности.

Исследование особенностей взаимосвязи показателей организационной лояльности и мотивации, полученных в период третьего года обучения субъектов учебно-профессиональной деятельности, показало значительное увеличение общего количества корреляций, которые отличаются высоким уровнем значимости ($p \leq 0{,}001$, $r = 472 – 0{,}588$) и позволяют предположить возрастание роли мотивации в формировании лояльного поведения.

Общее количество статистически значимых корреляций организационной лояльности установлено с параметрами мотивов, представленных в таблице ниже.

Значимые взаимосвязи показателей организационной лояльности курсантов и ожиданий реализации мотивов в период третьего года обучения

Мотивы	Лояльность					
Мотивы профессиональной деятельности	Нелояльное поведение	Гордость за организацию	Вовлеченность в деятельность	Организационная лояльность	Профессиональная лояльность	Лояльность труду
Ощущение стабильности, надежности	–	0,376	0,392	0,422	0,435	0,316
Продвижение, карьерный рост	0,393	0,522	0,495	0,572	0,546	0,467
Повышение профессиональной компетентности	0,349	0,504	0,577	0,581	–	0,504
Удовлетворенность процессом	–	0,512	0,415	0,507	–	0,542
Удовлетворенность результатом деятельности	0,388	0,563	0,545	–	–	0,543
Управление, руководство другими	–	0,532	0,388	0,496	0,491	0,368
Свобода, самостоятельность	–	0,479	0,596	0,515	0,520	0,504

Уровень значимости: $p \leq 0,05$ (r = 311 – 0,367); $p \leq 0,01$ (r = 0,368 – 0,471); $p \leq 0,001$ (r = 472 – 0,588).

Анализ корреляций показывает, что во второй период исследования возросло общее их количество и выявлено существенное смещение связей с показателями мотивов «Стабильность и надежность», необходимое в условиях отрицательного влияния на деятельность внешних причин. Положительные корреляции установлены между всеми значениями лояльности и мотивами «Продвижение и карьерный рост». Опыт учебной и профессиональной деятельности, к которому привлечены курсанты, изменяет структуру как мотивации, так и лояльности, позволяя адекватно оценить собственные ресурсы и связывая возможности реализации мотивов с карьерными ценностными ориентациями.

Установлены качественно новые взаимосвязи между показателями лояльности и значениями мотивации «Повышение профессиональной компетентности». В период первого исследования между данными признаками корреляций не отмечается. Тенденции пропорционального увеличения значений коэффициентов корреляционных связей позволяют прогнозировать дальнейшую стабильность уровня мотивации и лояльности, а также направленность субъектов учебно-профессиональной деятельности на сферу

профессиональных знаний, умений и совершенствование способов выполнения профессиональной деятельности.

Сравнение корреляций двух периодов исследования позволило установить, что увеличилось количество прямо пропорциональных связей между значениями лояльности и мотивами удовлетворенности процессом и результатом труда. Данные результаты подтверждают имеющиеся в арсенале научных исследований сведения о том, что предикторами организационной лояльности выступают мотивы удовлетворенности. Выявлено большое количество новых взаимосвязей показателей лояльности и мотивации управления, руководства другими, а также свободы и самостоятельности. Это отражает значимость для субъектов ощущений и состояний независимости для самореализации в профессии.

Таким образом, проведенное исследование позволило установить, что проблема лояльного поведения субъектов учебно-профессиональной деятельности актуальна с точки зрения прогноза поведенческой активности и личностной устойчивости сотрудника в дальнейшей профессиональной деятельности. В практической деятельности лояльный субъект труда стремится действовать на пользу организации и даже готов на жертвы, проявляя патриотизм в целях сохранения ее стабильности, авторитета, повышения имиджа и эффективности. Организационная лояльность субъектов учебно-профессиональной деятельности выступает в качестве показателя эффективности профессионального образования и предиктором, позволяющим прогнозировать стабильность пребывания будущего профессионала в конкретной профессии.

В результате эмпирического исследования установлено, что уровень лояльности лиц, обучающихся в высшем учебном заведении, статистически достоверно снижается в период первых лет обучения в зависимости от снижения показателей профессиональной мотивации, что связано с низкой оценкой возможности реализации мотивов самореализации, карьерного роста, повышения профессиональной компетентности. Выявлено значимое количество статистически достоверных положительных корреляций показателей организационной лояльности субъектов учебно-профессиональной деятельности с показателями мотивов профессиональной мотивации в период третьего года обучения, круг которых определяется субъективной оценкой возможности удовлетворения процессом и результатами труда, карьерного роста и продвижения, сохранения стабильности, обретения профессиональной компетентности. Удовлетворенность трудом выступает в качестве закономерного результата положительных эмоциональных переживаний, поэтому соответствие ожиданий удовлетворенности деятельностью и возможности их реализации будет

определять тенденции роста лояльности. Чем больше сотрудник удовлетворен своей рабочей средой, тем выше вероятность того, что у него сформируется психологическая установка приверженности к организации.

Показатели лояльности значимо связаны с множеством факторов, ее детерминирующих, а возможность реализации профессиональных мотивов обеспечивает ее формирование в ходе профессиогенеза. Несмотря на значимое снижение показателей лояльности обучающихся в период первых лет обучения, наличие большого количества положительных корреляционных связей позволяет прогнозировать дальнейшую стабильность организационной лояльности.

Тенденции, связанные с устранением из корреляционных матриц связей показателей лояльности и мотивов материального достатка, позволяют предположить психологическую активность субъектов учебно-профессиональной деятельности, направленную на устранение имеющегося диссонанса между эмоциональными ожиданиями и потенциальными возможностями. Анализ взаимосвязей показал, что последовательное изменение в течение первых лет обучения имевшейся ориентации материальной обеспеченности на приоритеты сферы профессиональной компетентности и самореализации является показателем прогрессивного развития личности субъектов, направленность которых приобретает форму нравственно-деловых отношений к профессии. Это открывает широкие перспективы для дальнейших исследований и разработки психологических технологий формирования лояльного отношения персонала организации, развитие мотивации удовлетворенности, компетентности и самореализации в профессии.

Список литературы

1. Гончарова Н.А. Психологические закономерности зависимости профессиональных деформаций личности от стадий профессионального развития // Вестник Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 11–18.
2. Гончарова Н.А., Костылева И.В. Психологические особенности аксиологической надежности сотрудников органов внутренних дел на различных стадиях профессиогенеза // Психология и право. 2018. Т. 8. № 3. С. 25–33. doi:10.17759/psylaw.2018080302 (дата обращения: 07.10.20).
3. Доминяк В.И. Как предсказать организационную лояльность: модель оценки // Управление персоналом. 2006. №13. С. 62–68.
4. Доминяк В.И. Организационная лояльность: основные подходы // Менеджер по персоналу, 2006. № 4. С. 34–40.
5. Магура М.И, Курбатова М.Б. Секреты мотивации, или мотивация без секретов (Тематический выпуск) // Управление персоналом. 2007. № 13–14. 206 с.

6. Grusky O. Career Mobility and Organizational Commitment // Administrative Science Quarterly. 1966. V. 10. P. 488–503.
7. McElroy J.C., Morrow, P.C., Laczniak, R.N. External organizational commitment // Human Resource Management Rev. 2001. V. 11. P. 237–256.
8. Meyer J.P., Allen N.J. Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis // J. of Occupational Psychology. 1988. V. 61. P. 195–209.
9. O'Reilly C.A., Chatman J. Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior // J. of Applied Psychology. 1986. V. 71. P. 492–499.
10. Weiss H.M. Deconstructing job satisfaction: separating evaluations, beliefs and affective experiences // Human Resource Management Review. 2002. V. 12. P. 173–194.

Об авторах:

САРСЕНОВА Асель Азилбековна – адъюнкт, ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1), e-mail: a.a.sarsenova@bk.ru

ГОНЧАРОВА Наталья Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1), e-mail: goncharova_n@bk.ru

CORRELATION OF ORGANIZATIONAL LOYALTY INDICATORS AND MOTIVATION OF SUBJECTS OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITIES

A.A. Sarsenova, N.A. Goncharova

St. Petersburg University of the MIA of Russia, St. Petersburg

The results of an empirical study of changes in the organizational loyalty indicators of persons studying at the university of legal profile identified during the period from the first to the third year are considered. The main characteristics of loyalty are highlighted and described, factors that determine the loyalty of personnel to the organization are considered. Analysis of identified relationships of organizational loyalty indicators with motivation indicators is given, which made it possible to establish a significant increase in their total number during the second stage of the study and peculiarities of qualitative changes. Conclusions were drawn about the positive nature of significant correlations with indicators of motivation for satisfaction with the process and results of labor, self-realization, career growth and professional competence in the formation of loyal attitude to the organization.

Keywords: *organizational and service loyalty, the possibility of realizing motives, motivation of professional activity, commitment, potential and final loyalty, performance efficiency, correlations.*

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ В ВОИНСКИХ ЧАСТЯХ

А.С. Черепанов, Е.В. Митасова, Е.А. Некрасова

ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ, Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.069

Отражены результаты изучения особенностей оказания психологической помощи в воинских частях ВС РФ. Рассмотрены понятия: инициатор психологической помощи; направленность психокоррекционной работы с военнослужащими; продолжительность работы и продолжительность одной встречи с военнослужащим; объем психологической помощи, оказываемой в нерабочее время.

Ключевые слова: *деятельность психолога, психологическая помощь, психологическое консультирование, психологическая коррекция.*

На современном этапе развития отечественной психологической науки мы вновь наблюдаем в профессиональном сообществе активизацию интереса к деятельности психолога, стремление ответить на вопросы о том, в каких формах она может протекать, при каких условиях она может быть эффективной, каким требованиям должен соответствовать специалист и т.д. Ответы на эти вопросы оказываются особенно важны в таком направлении психологической практики, как психологическая помощь. При этом есть тенденция выработать некоторые универсальные нормы и правила такой работы [см., например, 8, 9]. В то же время некоторые исследования посвящены осмыслению специфики работы психолога, проистекающей из особенностей условий, в которых она организовывается и осуществляется. К числу таковых, например, может быть отнесена деятельность психолога воинской части [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10]. Данное исследование также направлено на изучение такой специфики. На наш взгляд, результаты подобных исследований имеют значение для организации профессиональной адаптации специалистов, впервые сталкивающихся со специфичностью тех или иных условий.

Представленные ниже данные получены обобщением материалов письменного опроса 99 психологов воинских частей (анкета авторская). Анализировались следующие вопросы: кто является инициатором психологической помощи военнослужащим; направленность психокоррекционной работы с военнослужащими; возможное количество встреч (сессий) на одного военнослужащего; продолжительность одной встречи при оказании психологической помощи; объем психологической помощи, оказываемой психологом в

нерабочее время.

При изучении вопроса, по чьей инициативе оказывается специализированная психологическая помощь военнослужащим, авторы исходили из представлений о том, что в абсолютном большинстве случаев в рамках воинской части она может исходить от трех субъектов: самого военнослужащего, командира, психолога. На рис. 1 представлено распределение частоты встречаемости инициативы того или иного субъекта.

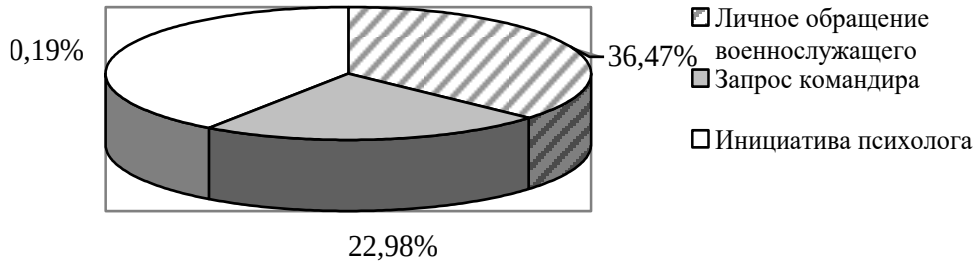


Рис. 1. Распределение частоты встречаемости роли инициатора психологической помощи.

Следует отметить, что для специализированной психологической помощи классической считается ситуация, когда психолог-консультант работает с самостоятельно обратившимся клиентом. В то же время, в отличие от гражданского специалиста, психолог воинской части отвечает за психологическое здоровье военнослужащих вне зависимости от факта обращения, в связи с чем необходимо признать, что эффективная психологическая помощь психолога в условиях воинской части предполагает активную позицию самого специалиста относительно выявления психологического неблагополучия военнослужащих и создания условий по его вовлечению в психологическую коррекцию, консультационную работу. Этим обстоятельством, на наш взгляд, и объясняются 40,62 % случаев, когда психологическая помощь военнослужащему инициирована самим психологом.

Также необходимо учитывать, что деятельность психолога воинской части – это частный случай работы психолога в организации, в связи с чем имеют место запросы от руководства на проведение психологической работы, в том числе на оказание психологической помощи (24,46 %). В то же время, вероятно, восприятие психолога командирами подразделений как должностного лица, обладающего компетентностью для решения задач в интересах воинской деятельности, находится в процессе формирования. В связи с чем инициация оказания психологической помощи военнослужащим командирами носит самую низкую частотную характеристику. Однако

из представленной выше диаграммы (см. рис. 1) следует, что внешний по отношению к психологу запрос на психологическую помощь (обращение по рекомендации командира и самостоятельное обращение военнослужащих) превышает количество случаев оказания психологической помощи по инициативе психолога, что говорит о готовности военнослужащих (как командного, так и рядового состава) использовать возможности специализированной психологической помощи для организации жизни и деятельности, а значит, необходимости и значимости этого направления психологической работы в воинской части.

Исследование показало, что психологи воинских частей работают как симптоматически, так и каузально. Распределение частоты тех или иных мероприятий психокоррекционной работы в зависимости от ее направленности представлено на рис. 2.

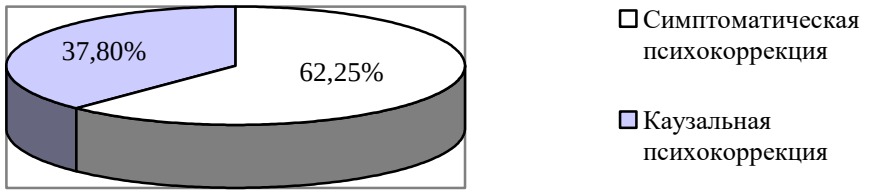


Рис. 2. Распределение частоты реализации симптоматической и каузальной психологической коррекции в воинской части.

Полученные результаты свидетельствуют о преимущественной ориентации специалистов на купирование симптомов, что может отражать неформальные требования к организации психологической помощи, предполагающие достижение максимального эффекта за минимальное количество встреч.

Также установлены значимые корреляции (расчет производился с помощью коэффициента ранговой корреляции τ-Кендалла, $p < 0{,}05$):

– прямая взаимосвязь между стажем в должности и симптоматической ориентацией в психокоррекции;

– обратная взаимосвязь между стажем в должности и каузальной психокоррекцией.

Таким образом, с увеличением стажа изменяется направленность психокоррекционной работы психолога от каузальной к симптоматической. Это обстоятельство может быть связано как с недостаточностью условий для работы с причинами психологического неблагополучия конкретного военнослужащего, так и с индивидуальными процессами специалистов-психологов: производственная адаптация, эмоциональное выгорание и стремление

защититься от него.

Допустим вывод о том, что специалисты, оказывающие психологическую помощь в условиях воинской части, должны быть готовы работать как каузально, так и симптоматически. Специалисты, владеющие только методами каузальной ориентации, будут испытывать затруднения в организации и проведении психологической помощи военнослужащим.

На рис. 3 представлены результаты опросов специалистов-психологов о распределении времени проведения психологической помощи.

В большинстве случаев (88,34 %) психологи организуют и проводят психологическую помощь в рамках рабочего времени. В то же время необходимость оказания психологической помощи в нерабочее время также присутствует.

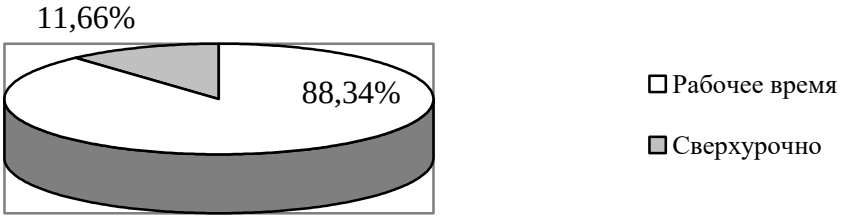


Рис. 3. Количество случаев оказания психологами психологической помощи в рабочее и нерабочее время.

При этом выявлена значимая отрицательная корреляционная связь (расчет производился с помощью коэффициента ранговой корреляции τ-Кендалла, $p < 0{,}05$) между стажем деятельности и количеством случаев оказания психологической помощи в неурочное время. Вероятно, подобная взаимосвязь может быть объяснена накоплением профессионального опыта в организации и проведении психологической помощи в конкретных условиях деятельности (в данном случае в условиях воинской части).

На рис. 4 представлены данные о распределении возможного количества встреч (сессий) на одного военнослужащего.

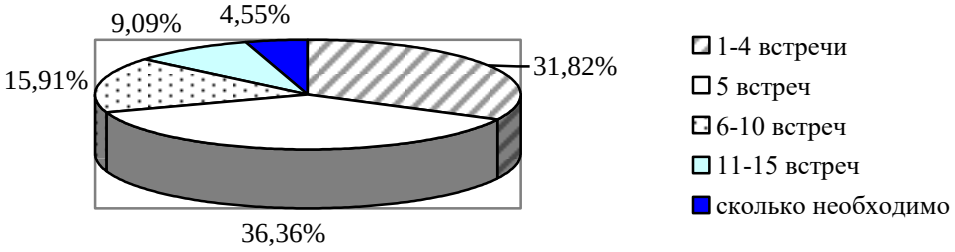


Рис. 4. Распределение возможного количества встреч (сессий) на одного военнослужащего.

Из представленных данных видно, что при организации и проведении психологической помощи специалист в большинстве случаев должен рассчитывать на максимальную продолжительность работы с одним военнослужащим – до пяти встреч.

Мы предполагаем, что такая схема определяется условиями работы в воинской части: высокой занятостью личного состава, выполняющего служебные задачи и высокой регламентированностью деятельности.

На рис. 5 представлены данные анализа продолжительности одной встречи при оказании психологической помощи, из которых следует, что чаще всего встреча психолога с одним военнослужащим длится от 30 минут до 1,5 часа. Однако встречаются экспресс-взаимодействия от 10 до 30 минут.

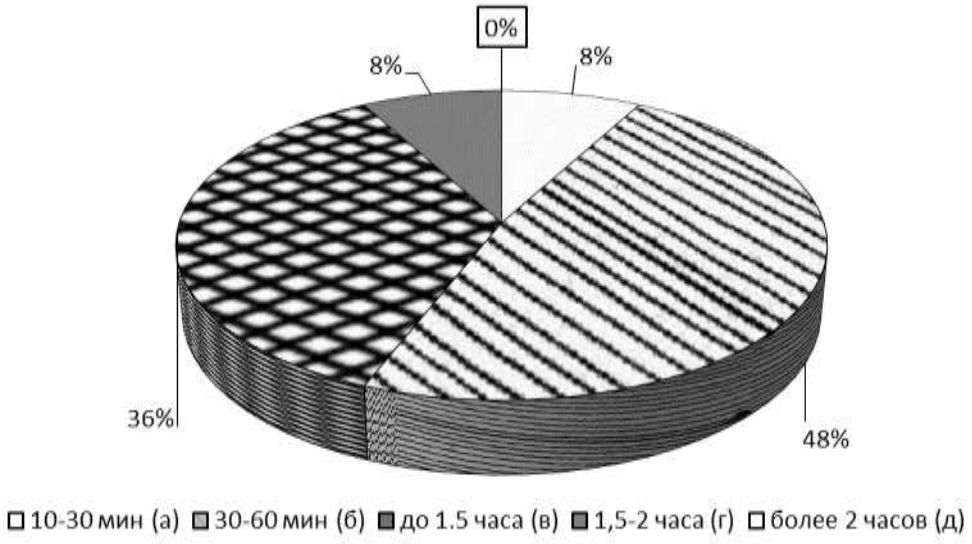


Рис. 5. Продолжительность одной встречи при оказании психологической помощи.

Опрошенные указывают, что работа более 2 часов не практикуется, в то же время авторам статьи известно из личного профессионального опыта, что в отдельных случаях психологическая помощь военнослужащим может занимать более двух часов – например, при оказании психологической помощи военнослужащим в состоянии острого горя, убывающим за пределы пункта постоянной дислокации.

Мы предполагаем, что данные случаи не получили своего отражения в силу их единичного, исключительного характера.

Таким образом, проведенное исследование позволяет говорить о значимости психологической помощи как направления деятельности психолога воинской части. В то же время необходимо учитывать, что

процесс ее организации и проведения на сегодняшний день обладает рядом особенностей: данная работа имеет преимущественно симптоматическую направленность; предполагает готовность к работе с неконструктивно-ориентированными клиентами – как выявленными самим психологом, так и направленными командирами; может проводиться в неурочное время; требует владения методами как каузальной, так и симптоматической психокоррекции, а также краткосрочной и экспресс-помощи.

Авторы предполагают, что учет данных особенностей в практической деятельности позволит психологам воинских частей проходить профессиональную адаптацию в более короткие сроки, повышать эффективность деятельности в области психологической помощи военнослужащим.

Список литературы

1. Караяни А.Г., Корчемный П.А., Митасова Е.В., Караяни Ю.М., Некрасова Е.А. Психологическая коррекция и реабилитация: учеб. пособие / под общ. ред. Е.В. Митасовой. М., 2015.
2. Савич В.В., Митасова Е.В., Некрасова Е.А. Проблемное поле образовательного процесса курсов повышения квалификации специалистов психологической работы силовых структур // Военная мысль, 2016. № 9. С. 54–62.
3. Сапьяник Е.Н. и др. Психологическое консультирование: учебное пособие. М.: Военный университет Минобороны России, 2017. 415 с.
4. Тюрин А.И., Носов А.В. Теоретические и методические аспекты оценки служебного поведения военнослужащих Вооруженных сил российской федерации // Право в Вооруженных силах. 2010. № 10 (160). С. 33–35.
5. Носов А.В. Проблемы социально-психологического анализа служебной деятельности военнослужащих // Акмеология. 2015. № 3 (55). С. 132–134.
6. Жиляев А.А. Некоторые вопросы морально-психологического обеспечения выполнения задач гражданской обороны // Вестн. Рос. нового ун-та. Сер.: Человек в современном мире. 2017. № 2. С. 48–55
7. Решетова Н.П., Бычков В.А. Взаимосвязь отношения к деньгам с кредитным поведением военнослужащих // Вестн. Рос. нового ун-та. Сер.: Человек в современном мире. 2018. № 4. С. 73–78.
8. Проект закона о психологической помощи рассмотрят в Думе. URL:https://psy.su/feed/7698/ (дата обращения 15.09.2020).
9. Как распознать неэтичное поведение психолога или психотерапевта. Чек-лист «Медузы». URL: https://meduza.io/feature/2020/07/31/kak-raspoznat-neetichnogo-psihologa-ili-psihoterapevta-chek-list-meduzy)/ (дата обращения: 15.09.2020).
10. Черепанов А.С. Особенности организации психологической помощи в условиях воинской части // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: кризисные состояния личности: сб. ст. по м-лам. IV Всерос. межвед. науч.-практ. конф. (20 ноября 2019 г., Нижний

Новгород) / под общ ред. Т.В. Маркеловой, сост. Т.Г. Мухина. Нижний Новгород: ННГУ им. Н.И. Лобачевского. С. 35–39.

Об авторах:

ЧЕРЕПАНОВ Александр Сергеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, ФГКУ ВО «Военный университет» МО РФ (123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14), e-mail: a.cherepanow@yandex.ru

МИТАСОВА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии, ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ (123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14), e-mail: evmitasova@gmail.com

НЕКРАСОВА Екатерина Александровна – преподаватель кафедры психологии, ФГКВОУ ВО «Военный университет» МО РФ (123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14), e-mail: kariffa@yandex.ru

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL ASSISTANCE IN MILITARY UNITS

A.S. Cherepanov, E.V. Mitasova, E.A. Nekrasova

Military University, Moscow

The article presents the results of studying the peculiarities of psychological assistance in the Armed forces of the Russian Federation: who initiators of psychological assistance; directions of work on psychological correction of serviceman; duration of work and duration of one session with one serviceman; amount of psychological assistance provided during non-working hours.
***Keywords**: activities of a psychologist, psychological assistance, psychological counseling, psychological correction.*

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.037.4

ДЕТСКАЯ АГРЕССИЯ В ФОКУСЕ ГИПНОИДНОГО АНАЛИЗА

С.А. Завражин

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», Владимир

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.076

Сквозь призму гипноидного анализа проблематизируются первоисточники, эссенциальные особенности и последствия детской агрессии на индивидуальном и социэтальном уровнях. Выявляется значение этого метода для психологии развития и девиантологии.

Ключевые слова: *Джордж Франкл, гипноидный анализ, детская агрессия, психоанализ, психосексуальное развитие, садизм, мазохизм.*

В 2021 году исполняется 100 лет со дня рождения Джорджа Франкла (1921–2004) – одного из видных представителей знаменитой австрийской психоаналитической школы, труды которого значительно менее известны, нежели работы его знаменитого однофамильца. Быть может, поэтому в отечественной научно-психологической литературе мы не обнаружили обстоятельной рецепции взглядов Дж. Франкла. Между тем кроме интересной, но достаточно традиционной психоаналитической трактовки генезиса человеческой культуры [3] он предложил оригинальный метод гипноидного анализа, позволявший пациенту в состоянии внушенной регрессии вновь переживать таящиеся в подсознании довербальные ощущения, передавать их звуками и движениями, характерными для этого возраста, и рассказывать о них словами. В отличие от классического психоанализа, данный метод, по мнению его автора, обладает большими объяснительными и прогностическими ресурсами и «впервые дает возможность непосредственно наблюдать подсознание» [4, с. 6].

Эвристический потенциал метода гипноидного анализа Джордж Франкл обстоятельно раскрывает на дискуссионной проблематике детской агрессии, детерминации и динамике её социально-адаптивных и дезадаптивных форм.

В целом его понимание природы агрессии лежит в формате её концептуализации классическим психоанализом, который сначала рассматривал агрессию как реакцию на блокировку либидозных импульсов, как позицию Эго, нацеленную на самосохранение, а затем как самостоятельное влечение, имплицитно направленное на разрушение. По предположению Фрейда, на каждой стадии психосексуального развития ребенка агрессия имеет свои характерные

причины: на оральной – страх лишения любви главного объекта (матери); на анальной – страх лишения любви, наказания, утраты приобретенной самостоятельности; на фаллической – страх кастрации, зависть, чувство вины, тревога, стыд и т.д. Согласно психоаналитическому консенсусу, конкретный модус детской агрессии (адаптивный или дезадаптивный) во многом определяется характером детско-родительских отношений. Деформированные связи обуславливают травматические фиксации – первичный источник враждебного отношению к миру и себе.

Дж. Франкл попытался внести в эти общие положения классического психоанализа, касающиеся природы человеческой агрессии, некоторые важные в методологическом плане уточнения и поправки. Он решительно выступает против того, чтобы рассматривать Эрос и Танатос как альтернативные инстинкты, вечные антагонисты. Их антагонизм носит относительный характер, так как агрессия во многих своих проявлениях спаяна с либидозной энергией, способствует самосохранению, жизнеутверждению. С данных позиций агрессию можно рассматривать как защитный механизм Эроса, который благоприятствует выживанию и находит отражение в продуктивной деятельности человека (используя терминологию Э. Фромма, такой вид агрессии может быть назван доброкачественным). Существует, согласно Дж. Франклу, и другой тип агрессии, обусловленный компульсивным желанием получать чувственное удовольствие посредством разрушения других живых существ или себя. Но даже в той разрушительной агрессии (названной Фроммом злокачественной, или деструктивностью) присутствует могущественный либидозный импульс [4, с. 36].

В своем исследовании детской агрессии, опираясь на материал, полученный с помощью гипноанализа, Франкл тщательно прописывает механизм перерождения изначальной энергии, заряженной потребностью в любви и безопасности, в энергию разрушения, что позволяет более прицельно, чем в классическом психоанализе, обнаружить реперные точки возникновения и укрепления деструктивного потенциала в структуре личности ребенка, а значит, лучше понять первоисточники воспроизводства насилия на социэтальном уровне.

Дж. Франкл отмечал, что при «возвращении» пациентов с различными формами психопатологии в состояние младенчества они сообщали об ощущении отсутствия любви матери, её безразличии или враждебности. Это формировало у них глубинный слой агрессивности [4, с. 45–48].

Гипноидный анализ подтверждает выводы психоаналитиков (в частности, М. Кляйн) о решающей роли отношения младенца к материнской груди как фундаменте развития характера и

направленности личности. Если в процессе кормления и мать, и ребенок испытывают чувство удовольствия, имеющего эротическую составляющую, то это создает благоприятную почву у последнего для будущего жизнеутверждающего мировоззрения. В ситуации восприятия груди как отвергающего или безразличного объекта («каменной», «деревянной», «пустой») у младенца возникает первичное ощущение беспокойства, выражаемое напряженным захватом груди губами, сжиманием соска, импульсивным сосанием, что приводит к накоплению агрессивной энергии, которая, в свою очередь, вызывает потребность её сброса (абреакции), а затем, с появлением зубов, стремление «поразить этот чуждый объект с помощью челюстей, зубов, ногтей, проникнуть сквозь его холодную поверхность и освободить скрытый под ней поток тепла и либидо» [4, с. 54–55]. Эта интенция, по мысли Франкла, представляет собой стартовую форму садистского импульса, который может определить механизм сексуального наслаждения через использование зубов в качестве основного инструмента восстановления контакта с утраченным первичным объектом, наполнения себя жизненной силой, либидозной энергией.

Опираясь на выводы классиков психоанализа и собственный богатый клинический материал, Дж. Франкл приходит к убеждению, что на ранней оральной фазе психосексуального развития у младенца преобладает невраждебная агрессия (игривое кусание, толчки, царапанье), так как у него нет намерения причинить непоправимый вред объекту, он не хочет его уничтожения. Злостная агрессия, связанная с его разрушением, появляется на орально-каннибалистической стадии, при переходе на поглощение твердой пищи. Однако если её исчезновение не ассоциируется с агрессивными импульсами, то оно и не будет сопряжено с уничтожением объекта, так как он дает постоянную подпитку чувству удовольствия, распространяя его на поглощение пищи. В противном случае невозможность получить жизненную силу от первичного объекта, превратить его в любящий вызывает стремление его поглотить (разрушить, удалить), чтобы он перестал угрожать, но одновременно агрессивные импульсы ребенка блокируются тревогой, что он может лишиться родительской любви. Все это причиняет страдание, часто манифестируемое гневом – своеобразным взрывом агрессивного либидо, которое не может найти выход через доступные младенцу средства [4, с. 59].

На оральной фазе развития, уверенно говорит Франкл, ребенок бессознательно идентифицирует себя с тем объектом, который поглощает. Поэтому агрессия против объекта путем поглощения обращается в агрессию против собственного Я, что инициирует становление мазохизма [4, с. 62]. Данный вывод подтверждается исследователями этой сексуальной ориентации. К примеру,

французский психоаналитик Д. Ранкур-Лаферьер убеждает, что любовь, которую мазохист в конечном счете ищет, – это материнская любовь, часто метонимически изображаемая как предэдипальная материнская грудь [2].

Дж. Франкл вполне соглашается с мнением большинства психоаналитиков, что с окончанием оральной фазы энергия либидо распространяется на всё тело, закладывая основания образа тела и примитивного (нарциссического) Эго. Потребность в любви будет ощущаться всем телом, требующим от первичного объекта подпитки в форме ласкающих прикосновений, объятий. Удовлетворение этого послания переносит чувственное удовольствие на всю телесную структуру, помогая её осознанию и принятию, как, собственно, и телесного образа матери, а затем и других людей. Если тело матери, как ранее её грудь, ощущается как отвергающий или безразличный объект, тогда и тело ребенка, заявляет Франкл, будет или беспокойным, или бесчувственным [4, с. 64]. Данную точку зрения уместно учитывать при диагностике генеза не только кататонических проявлений (как советовал Франкл), но и, полагаем, детской гиперактивности, анемичности, а также склонности к бодимодификациям. Следует прислушаться к его мнению, что садо-мазохистские побуждения могут рассматриваться в том числе и как средство активирования либидозной энергии, заблокированной на уровне инфантильной телесности с причинением боли другому объекту или самому себе [4, с. 67].

В классическом психоанализе переход на следующую фазу психосексуального развития, как известно, связывается с перемещением значительной доли либидозной энергии на анальную зону и получением удовольствия в процессе дефекации. Его продукт вызывает порой живейший интерес ребенка как нечто эссенциальное, являющееся частью, пусть и отделенной, его самого. Он ждет одобрительной реакции родителей на эту часть себя, предлагая её в качестве «подарка». Сформированные на предыдущих стадиях развития отношения любви и доверия между матерью и младенцем определяют, как правило, позитивный отклик матери на этот «подарок», тем самым укрепляя личностное начало ребенка, стимулируя самоутверждающую форму анальной проекции, выражаемую в просоциальной активности. Негативная или безразличная реакция матери, обычно являющаяся продолжением её изначально отвергающей установки к ребенку, трансформирует его приятные анальные ощущения в тревожные и пугающие, наполняя либидо аффликтивными эмоциями. Поэтому ребенок, указывает Франкл, будет упрямиться, капризничать, делать все назло, удерживать свой продукт точно так же, как мать в свое время удерживала от него свой. Физиологически удержание анального либидо проявляется в напряженных мускулах сфинктера, ягодиц и стенок

желудка, которые выступают продолжением напряженных губ ребенка, хватающихся за материнскую грудь. Психологически анальное удержание означает для ребенка следующее: пока он держится, он существует, но как только он освободится от содержимого, он исчезнет, растворясь во враждебном окружающем мире [4, с. 87–88].

Дж. Франкл достаточно подробно описывает последствия синдрома анального удержания, расширяя психоаналитические представления по этому вопросу. В частности, он обращает внимание на анально-пассивные типы характеров (которым свойственны упрямство, приобретательство, скупость, скаредность и др.) и анально-агрессивные (а им присуще вызывающее, оскорбительное поведение). Среди последней группы Франкл особо выделяет очернителей. Такой человек будет всегда выискивать людские недостатки, с удовольствием унижать других, пятнать их репутацию, так как он получают наслаждение, очерняя другого человека, заставляя его почувствовать себя ненужным и презираемым, подобно тому, как сам он чувствовал себя в младенчестве. В этой связи Франкл прозорливо предупреждал, что в обществе всегда сохраняется опасность распространения подавленных анальных фантазий с индивидуального на социэтальный уровень, процессов загрязнения и очернения тех или иных групп людей, на которых проецируется ощущение собственной загрязненности как результирующей травмированного анального либидо [4, с. 89–90].

Согласно позиции Дж. Франкла, особенности идентификации, интроекции на фаллической стадии развития, а также специфика разрешения Эдипова комплекса во многом зависят от характера прохождения ребенком предыдущих этапов. Если мальчик пережил либидозную депривацию на оральной и анальных стадиях, тогда у него может возникнуть устойчивое беспокойство, что отец не захочет поделиться с ним своей мужской силой, поэтому придется забрать её насильственно через кастрацию, которая лишит отца возможности владеть матерью. Стремление к садистской интроекции усиливается, уточняет Франкл, если отец отвергает либидозные потребности малыша. Равнодушие отца к стремлению мальчика идентифицироваться с мужским началом не позволяет ребенку трансформировать накопленные предгенитальные агрессивные побуждения в зрелые формы самовыражения. Напротив, если отец источает уверенность, проявляет любовь и доверие к мальчику, его орально-анальные тревоги, кастрационные фантазии элиминируются, как и страхи по поводу своей неполноценности в отношениях с матерью, беспокойство, что её желания превысят его возможности. Восприятие отца как союзника в общении с матерью вытесняет изначальное желание мальчика его устранить, наполняет Эго мальчика энергией мужественности, гордостью за свою мужскую сущность, способствует трансформации

Эдипова комплекса в ободряющее Супер-Эго, символизирующее внутреннее принятие социальных требований, моральных норм [4, с. 130–137].

Как образ отца, так и образ матери расщепляются на две составляющие: любящую и враждебную. Напомним, что в учении З. Фрейда разрушительность названа кастрирующей, в теории К.Г. Юнга – удушающей и пожирающей. Позиция Дж. Франкла, по нашему мнению, ближе к фрейдизму и сводится к следующему. После оральной депривации со стороны матери у мальчика на фаллической фазе может возникнуть страх, что она станет атаковать его пенис. Это ощущение генерирует фантазии о сексуальном контакте в форме кастрации. Они, в свою очередь, часто проецируются и на вагину, способствуя появлению навязчивого образа, известного в разных культурах как вагина дентата – зубастая вагина [4, с. 111–112].

У девочек процесс идентификации на фаллической стадии так же, как и у мальчиков, в существенных компонентах векторизируется с полученными на предыдущих этапах переживаниями. Так, память о приятных ощущениях, даваемых грудью, будет создавать и образ хорошего пениса, и хорошего отца. В случаях, когда оральное либидо пропитывается агрессивно-каннибалистскими импульсами, они почти наверняка будут экстраполированы и на пенис, образ которого в дальнейшем будет восприниматься как опасный. А напряженные, сжимающие губы отразятся на мускульной структуре вагины, проектируя её «зубастость», готовность к кастрации [4, с. 119–120].

Дж. Франкл не сомневался в том, что если у девочки складываются враждебные чувства к матери, проецируясь в образе ужасной ведьмы, то она неосознанно будет искать спасения в любви отца. Отсутствие у него поддержки, чувства гордости за неё усиливают её садистские наклонности, предрасполагают к подавлению эротических чувств, отстранению от собственных генитальных ощущений, развитию сексуальных девиаций, агрессивных установок по отношению ко всем мужчинам [4, с. 121–122].

С наступлением латентного периода, поясняет Франкл, сексуальные позывы должны быть подавлены и сублимированы в деятельность, подчиняющуюся нормам и требованиям Супер-Эго и его конфидентам в социальных институциях. Но из-за слабости Супер-Эго, невозможности по разным причинам сублимировать садистско-оральные и анально-агрессивные импульсы одновременно они могут вновь стать доминирующими, что выражается в протестных эффектах: самозамыкании, равнодушии к познавательной деятельности или открытом её игнорировании, систематических нарушениях дисциплины, негации. Разрушительные тенденции могут еще более усилиться в пубертате, результируя в противоправное поведение [4, с. 150–151].

По глубокому убеждению Франкла, социальная структура не может не отражать табуированные и вытесненные на индивидуальном уровне влечения, конфликты, комплексы, навязчивые идеи, поэтому в общественном пространстве так или иначе проигрываются детские тревоги, страхи, агрессивные стремления и фантазии, которые в значительной степени определяют глубинный, латентный культурный контекст, а также влияют на актуальные социальные настроения [4, с. 225–227].

Если в характере индивида, подчеркивает Франкл, господствует орально-агрессивное либидо, он будет воспринимать мир как враждебную субстанцию, защищаясь от неё с помощью ответного насилия, приносящего временное удовлетворение. Для избавления от постоянной гнетущей тревоги, отведения самонаправленной агрессии он станет бессознательно искать в обществе легитимные способы выражения садистских побуждений. Он может обнаружить родственные души в криминальных структурах, террористических организациях, деструктивных сектах, объединениях, поддерживающих тоталитарные формы правления [4, с. 225–227].

При доминировании в характере анально-агрессивного либидо у человека развивается компульсивное влечение к стяжательству и приобретательству, он ассоциирует жизненный успех исключительно с материальными ценностями, что обрекает такого индивида на спазматическую активность во внешней среде, не дает возможности развиться духовным стремлениям, способности бескорыстно любить и принять любовь [4, с. 233–234].

В современных условиях десублимированная детская агрессия, по справедливой оценке Франкла, выражается и в поклонении технологиям, которые превращают людей в «анонимные объекты, не способные ни понять, ни контролировать этот мир техники, что побуждает их к поиску новой индивидуальности в форме примитивных движений протеста, нередко принимающей характер злобный, истеричный и жестокий» [4, с. 241].

Очерчивая перспективу избавления человечества от порочной модели репликации из поколения в поколение садо-мазохистских установок, Дж. Франкл особо важную роль в профилактике деструктивной активности отводил родителям, которые должны осознать, что агрессия ребенка – это реакция на их жесткое отношение, поэтому они способны ответить на нее положительно. В этом случае агрессивные импульсы ребенка не блокируются чувством вины и удвоенной тревогой, что он может лишиться родительской любви [4, с. 205].

Предложенная Дж. Франклом нетривиальная версия понимания с помощью гипноанализа ранних биографических форм враждебной

агрессии вносит заметный вклад в матрицу научного восприятия этого феномена. Конечно, Франкл в своей объяснительной решетке не учитывал, как это делал С. Гроф [1], перинатальные и трансперсональные пласты насилия, однако интуиции первого нельзя не признать состоятельными как в теоретическом, так и в прикладном измерениях, обогащающими новаторскими идеями психологию развития и девиантологию.

Список литературы

1. Гроф С. За пределами мозга / пер с англ. 2-е изд. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993. 504 с.
2. Rancour-Laferriere D. The Slave Soul of Russia. URL: https://royallib.com/book/RancourLaferriere_Daniel/the_slave_soul_of_russia.html (дата обращения: 04.04. 2020).
3. Франкл Дж. Археология ума / пер. с англ. А.Г. Вронской. М.: АСТ: Астрель, 2007. 254 с.
4. Франкл Дж. Неизведанное Я / пер. с англ. М.: «Прогресс», 1998. 246 с.

Об авторе:

ЗАВРАЖИН Сергей Александрович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», (600000, Владимир, ул. Горького, 87), e-mail: zavragin-sa@yandex.ru

CHILD AGGRESSION IN THE FOCUS OF HYPNOID ANALYSIS

S.A. Zavrazhin

Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Vladimir

Through the prism of hypnoid analysis, the primary sources, essential features and consequences of child aggression at the individual and societal levels are problematized. The significance of this method for developmental psychology and deviantology is revealed.

Keyword: *George Frankl, hypoid analysis, child aggression, psychoanalysis, psychosexual development, sadism, masochism.*

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 159.22

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ: ПРОБЛЕМА МЕТОДОВ И ФОРМ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ БУДУЩЕГО

В.К. Баринов, Ю.А. Самоненко

Филиал ГБОУ ВО Московской области «Университет «Дубна» – Дмитровский институт непрерывного образования, Дмитров

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.084

Рассматриваются результаты эмпирической проверки эффективности технологии опережающего обучения учащегося на основе личностного образовательного проекта, структура которого представлена моделью «древа» целей образования. Работа над проектом позволяет оптимизировать программы основного и дополнительного образования относительно каждого ученика, а также определить его самостоятельную работу. Обоснованы методы и формы, способствующие развитию ученика как субъекта учебной деятельности, приемы формирования мыслительных способностей, осознания им общественных и личностных целей образования. Обозначены направления интеграции видов образования учащихся при подготовке к профессиональной деятельности в сфере науки, высоких технологий и других областях труда с высоким интеллектуальным содержанием.

Ключевые слова: *непрерывное образование, скаффолдинг, личностный образовательный проект, опережающее знание, методологическая компетентность, системное мышление, умение учиться, дополнительное образование*.

Идея опережающего обучения высказывалась давно. Во многих исследованиях проблему повышения эффективности предметного обучения связывали с *предварительным уяснением* более широкого контекста знаний. К ним относятся разработки, опирающиеся на идеи зоны ближайшего развития (Л.С. Выготский), проблемного обучения (Дж. Дьюи), скаффолдинга, среди которых в рамках нашей проблематики отметим работы, посвященные подготовке учителей к применению этого перспективного метода [1]. По существу, об опережающей функции обобщенных схем ориентировочной основы действий идет речь в теории формирования умственных действий и понятий (П.Я. Гальперин), теории установки (Н.Д. Узнадзе), контекстного обучения (А.А. Вербицкий), использования в обучении укрупненных дидактических единиц (П.М. Эрдниев), теоретического обобщения (В.В. Давыдов). Работы по формированию системной ориентировки в предмете предложены научной школой профессора МГУ З.А. Решетовой [6]. В исследованиях по заявленной тематике мы

придерживались приоритетных положений проектирования образовательных систем, провозглашенных в проекте «Школа-2100», разработанном под руководством академика А.А. Леонтьева [5].

Новым в наших работах является *предварительная экспозиция* учащимся модели развития, ядром которой является *древо целей образования,* описание которого дано в предшествующей части работы [2]. На основе модели участники образовательного процесса могли наметить перспективные линии самореализации молодого человека как в профессиональной деятельности, так и по жизни в целом. Методы, используемые в эмпирической части работы, были традиционными для педагогических исследований: наблюдение, рефлексивная беседа, формирующий эксперимент, анализ продуктов деятельности, экспертная оценка, самооценка учащихся.

Стратегия жизненных планов. Личностный образовательный проект

Известно, что большинству молодых людей свойственно задумываться о своем будущем, представлять себя успешным, сильным, уверенным в себе. Этот образ создается под влиянием жизненных впечатлений, идентификации с экранными и литературными героями, работы воображения, примеров из ближайшего окружения. С другой стороны, молодые люди хотят разобраться в причинах неудач в учебе, общении и других обстоятельствах и, соответственно, возможностях исправления неблагоприятного положения дел. Личностный проект призван придать реалистичность этим устремлениям. Из этого исходила наша программа работы с учащейся молодежью.

Формирующая часть опиралась на междисциплинарный курс дополнительного образования «Как мы познаем мир и самих себя». Особенность его содержания состоит в том, что курс предполагает значительную вариативность в зависимости от контингента слушателей – будущих участников проекта (школьники, студенты СПО, учителя, родители). Инвариантной его частью было содержание, относящееся к раскрытию структуры «древа целей образования». Соответственно этому строились разделы курса.

Во введении были обозначены цели и задачи курса, а также в общих чертах определялось содержание понятия «личностный образовательный проект».

Раздел 1 «Человек как субъект деятельности» посвящен исторической роли коллективного труда в становлении субъекта-индивида (и в частности, своей собственной субъектности).

Раздел 2 «Мышление – главная способность человека» посвящен вопросам развития этой способности в обучении.

Раздел 3 «Общественные и личностные цели образования» раскрывает направления приложения сил молодого человека в ближайшей и отдаленной перспективах.

И еще об одной особенности программы курса. Содержание его разделов изучалось не друг за другом, а параллельно. Кроме того, рабочая программа увязывалась с материалом тех учебных дисциплин, которые в данный момент изучались в школе, и вызывала наибольший интерес, или напротив, представляла наибольшие трудности. Отдельные темы курса проводили подготовленные учителя-предметники.

Во введении учащиеся знакомились с понятием личностного образовательного проекта. Ставилась цель сформировать у учащихся *установку* для включения этого понятия в сферу своих жизненных интересов, связав смыслы текущей учебной работы и перспективы успешной самореализации в отдаленном будущем. Материалом являлись биографии людей, в которых описывалось, как замысел молодого человека реализовался в его последующей жизни (self made man – человек, сделавший себя сам). В результате обсуждения и выполнения самостоятельных работ выявились общие контуры развития творческой личности, в которой успех обусловил не обязательно удачное стечение внешних обстоятельств, а был следствием большой внутренней работы над собой. Эти контуры задают измерения «*пространства жизни*», в котором происходит конкретизация траектории личностного развития. В ходе дискуссий древо целей образования выступало, с одной стороны, как теоретическое понятие, а с другой, оно не было отвлеченной, абстрактной конструкцией, поскольку отображало собой «древо жизни» – обобщенную модель поколенческой истории человеческих судеб. Древо целей выступает для учащегося объективацией его мечтаний, антиципацией будущего, являясь стимулом его активности. Для педагога это схема помогает найти общий язык с учеником, направлять его поисковые действия по мере возникновения проблемных ситуаций. Древо целей служит средством самоанализа учебной работы, позволяет участникам образовательного процесса констатировать сделанное, определить направления предстоящих усилий для достижения промежуточных целей или же внести коррекции в ранее намеченные цели. К обсуждению древа целей на протяжении цикла обучения, как показывает наш опыт работы с этим понятием, необходимо обращаться не раз – по мере того как обогащается жизненный опыт ученика и появляется новый материал для рефлексивного анализа.

Представление о личностном образовательном проекте мы относим к категории *опережающего* знания, поскольку его структурные компоненты дают наглядное представление о содержании различных видов активности, в которые целесообразно включиться в дальнейшем ученику.

Представление о себе, как субъекте деятельности – основа рефлексивного мировоззрения

Занятия по темам 1-го раздела проводились в формах бесед и

деловых игр с опорой на жизненный опыт учащихся и конечном счете были нацелены на умения анализировать свои субъектные качества. Давались лексические определения понятиям, характеризующим субъектные состояния в соответствие с эргатической моделью субъекта деятельности («идеолог», «руководитель», «исполнитель», «стратег»). Описывались психологические портреты людей как с гармонично развитым, так и с деформированным профилем субъектных состояний, их характерные жизненные проявления. Рефлексивная беседа после краткого введения по теме «Древо жизни», продолжалось в форме деловой игры_постановкой перед слушателями интригующего вопроса: «На какое дерево ты похож?». Молодые люди оценивали себя с точки зрения качественной выраженности основных субъектных состояний. Договаривались о порядковой шкале для «количественной» оценки субъектных качеств. Необходимо было перейти от эмоциональных оценок себя и друг друга (что нередко случалось в начале бесед) к анализу жизненных поступков, удач и досадных промахов. Условились, что высшая оценка 10 баллов присваивалась литературному персонажу, киногерою или просто лицу, знакомому присутствующим, у которого то или иное качество было, по общему мнению, развито в высшей степени. «Идеолог» (на занятиях эта субъектная позиция именовалась ещё как «царь в голове») выступал как человек, увлеченный какой-либо идей, ставшей ведущей в его жизни, либо предлагающий окружающим интересные для совместного воплощения идеи. Позиция «руководитель» рассматривалась с точки зрения способности человека к саморуководству, готовности к волевому поступку, умению сосредоточиться, противостоять конфликтным ситуациям, переносить тяготы жизни и т.п. «Исполнитель» как субъектная позиция отмечается у персоны высоким баллом в случае виртуозного выполнения физических или интеллектуальных действий (в противном случае о человеке говорят «растяпа», «неумеха» и т.п.). «Стратегическая» позиция соответствовала высокому месту в рейтинговой шкале, если человек правильно предвосхищал исход ситуации, в то время как большинство в нее вовлеченных людей затруднялись предсказать результат. Низшим баллом (1–2 балла) оценивается маловыраженная субъектная характеристика человека. Каждый участник оценивал в себе названные субъектные характеристики, степень их выраженности в том или ином виде активности. Далее профиль сравнивался со стандартным профилем «нормального», с точки зрения присутствующих, уравновешенного молодого человека с равной выраженностью всех субъектных позиций (такой профиль представлял собой квадрат с вершинами на осях прямоугольной системы координат, где на осях отложена в условных единицах выраженность той или иной позиции [2]. Обсуждались случаи существенных деформаций профилей. Так,

гипертрофия идеологического полюса при нормальной выраженности остальных, означает, что перед нами лидер, месс***и***я, проповедник, предприниматель и т.п. Если же идейная сторона преобладает, а все остальные присутствуют в незначительной степени, то мы имеем дело с фанатом (например, ярым футбольным болельщиком, ортодоксальным верующим, идолопоклонником популярного артиста, некритичным приверженцем одной научной концепции). Точно так же ярко выраженное состояние внутреннего «руководителя» может означать разное. В случае достаточного проявления и других субъектных состояний мы имеем дело с настойчивым человеком, в противном случае, когда эти состояния слабо выражены, – с упрямым. Если у человека преобладает стратегическая составляющая при относительной норме остальных, то имеем вдумчивого субъекта-аналитика, но если остальные позиции оказываются в дефиците, то чаще всего мы имеем дело с человеком, имеющем прожектёрские наклонности. Подобным образом, по совокупной оценке субъектных состояний, которые устойчиво проявляются в общении и деловой жизни человека, за ним закрепляются характеристики, принятые в обиходной речи: «фантазер», «трудоголик», «одержимый», «лентяй», «демагог», «резонер» и проч. Представление о себе как о субъекте деятельности является основой рефлексивного отношения к себе. Именно с осознания своих субъектных качеств у наших слушателей начинался процесс самоопределения как будущего члена коллективного субъекта. Эта тема перманентно звучала в курсе, став привычным компонентом его психологической культуры, выполняющим опережающую функцию по отношению к другим гуманитарным обретениям молодого человека.

«Я мыслю – значит, я существую» (Р. Декарт). О формировании главной способности человека

Дальнейшее усвоение понятия «древа жизни» и соответственно «древа целей» образования происходит через раскрытие понятия *«мышление»*. Об этой высшей психической функции почти не упоминается в образовательных стандартах. Возможно, это связано с трудностями доступного изложения содержания этого понятия участникам образовательного процесса. Но здесь коренятся трудности рефлексивного сопровождения познавательных процессов. В наших курсах соответствующую тему мы начинаем с девиза, знакомого каждому школьнику: «Математика – гимнастика ума». В обсуждениях смысла этого выражения нередко добавляют: «Ту же функцию должны выполнять и другие предметы». Яркий образ, сравнивающий умственное совершенствование с гимнастикой, кажется учащимся убедительным. Однако в нем заложена коварная недосказанность. Поэтому предлагалось перейти к обсуждению еще одного образного сравнения. Слушателям задается вопрос: «Кто быстрее справится с большим объемом земляных

работ: тренированный землекоп, вооруженный лопатой, или тщедушный машинист экскаватора, управляя рычагами мощной машины?». Ответ однозначен: конечно, обладатель мощной техники. Теперь переформулируем вопрос, сместив его в сторону «интеллектуальной гимнастики». Сравним тренированный интеллект победителя викторины типа «Что? Где? Когда?» и автора оригинального изобретения. Теперь от категоричного ответа на вопрос, у кого из них лучше организовано мышление, мы воздержимся. У первого обширность сведений может быть гораздо больше, чем у сосредоточенного на одной проблеме изобретателя. Но «ходячая» энциклопедия не станет источником нового открытия. А нам, как правило, важнее второе, то есть мыслительная работа, сдвинувшая с места назревшую проблему. Но в этом сопоставлении мы невольно допустили, что сравниваемые персоны пользуются *средствами умственной деятельности*. Насколько оправдано это предположение? Его справедливость уже не одно столетие как утвердилась в умах ученых и нашла свое развитие в важнейшей отрасли философского знания – методологии научного познания. Оказывается, умственные упражнения не всегда приводят к развитию мышления. Здесь решающим обстоятельством, как и в случае с землекопом, является действенность используемых средств интеллектуального труда.

С этим утверждением обычно соглашаются в научной дискуссии. Но учителя, имевшие отношение к нашей исследовательской программе, сначала высказывали опасение о возможностях школьника освоить этот достаточно сложный материал. Сомнение в посильности школьника овладеть научной методологией имеет под собой основание. Подобная инновация была осуществлена на практике, когда в середине прошлого столетия в учебный план школы ввели такой предмет, как логика. Результаты были неутешительны. Эта дисциплина не заняла равноправного места в ряду других школьных предметов. Также не увенчались успехом попытки «выучить» логику на младших курсах вузов. Но данный конфуз с этим предметом показал лишь дидактическую ограниченность формально-логического подхода к изучению этой области знаний. Свою несостоятельность показала лишь репродуктивная модель изучения основ методологии как специального учебного предмета.

Другим резоном не ставить такой непосильной образовательной цели было соображение, что основными логическими операциями, такими как сравнение, подведение под понятие, выведение следствия, исключение третьего и т. п., человек и так овладевает в жизненной практике, совершая соответствующие умственные действия тысячи раз и в конце концов овладевая ими на интуитивном уровне. С этим доводом следует отчасти согласиться. Но ситуация осложнится, если

предметом интеллектуальной деятельности предстанет не хорошо освоенное житейское представление, а в качестве такового выступит новое для учащегося идеальное понятие. К тому же и метод работы с ним также может иметь высокую степень абстрактности. Именно такая ситуация имеет место при использовании научных методов, зачастую относящихся к сфере философских знаний. Их нельзя показать, образно говоря, «на пальцах». В педагогике эти трудности возникают, когда преподаватель пытается помочь учащемуся в затруднительной ситуации, предлагая «наводящий вопрос» или «подсказку». Педагогу приходится в этом случае импровизировать, подстраиваться каждый раз под новую проблемную ситуацию, и вместе с тем он недостаточно уверен, что учащийся «схватил» плодотворную мысль. Ситуация еще более усложняется в попытках вовлечь в работу не одного ученика, а вести разговор с группой слушателей.

Альтернативой методу проб и ошибок является формирование дисциплины мышления учащегося путем усиления его методологической компетентности. Именно такую задачу поставили авторы при разработке приемов усвоения школьниками основ методологии научных знаний. Приведем примеры, поясняющую эту идею, из авторского варианта школьной программы физики, многократно проверенной на контингентах учащихся разного уровня исходной подготовки.

Метод «выводного знания». Поясним его содержание примером. Так, среди общенаучных понятий высокий статус занимает входящее в содержание всех школьных дисциплин понятие *«отношения»*. Только в разделе механики ученик сталкивается с несколькими удельными физическими величинам, такими как скорость, плотность, давление, которые «порождаются» из основных физических величин путем их отношения. При этом учащийся не всегда осознает общий характер их происхождения, поскольку его внимание смещено на интерпретацию того явления, которое изучается в конкретной теме. Иное дело, когда понятию «отношение» уделено специальное внимание. Метод предполагает актуализацию ранее изученных семи основных понятий механики, таких как протяженность *(L)*, площадь *(S)*, объем *(V)*, время *(t)*, масса *(m)*, сила *(F)*, энергия *(E)*. Затем в таблицу заносятся их парные отношения. Соответственно, получается 49 производных величин. Среди них попадаются хорошо знакомые, такие как упомянутые скорость пространственного перемещения, давление, плотность, мощность, коэффициент полезного действия. Но в такой формальной табличной записи отношений есть и другие, о которых ничего не сказано в учебнике. Есть ли в них какой-либо физический смысл? Ответ положительный, и учащимся по силам самостоятельно найти его. Оказывается, скорость может быть отнесена не только к характеристике пространственного перемещения. Можно говорить и о скорости

изменения площади, объема, силы. Конкретный физический смысл есть и в отношении однородных физических величин. Как показывает опыт, на каждую формальную запись отношения найдется не одно природное явление, характеристикой которого служит именно это отношение. Эти «мини-открытия» с воодушевлением делают сами школьники.

Таким образом, в понятийной сфере учащегося устанавливается *движение навстречу друг другу понятий житейских и научных*, а само понятие *«отношение»* выступает как закон порождения теоретического знания, о необходимости чего в обучении в свое время говорил Л.С. Выготский. Явление самостоятельного открытия физической величины является примером «живого знания», особую ценность которому придавали многие мыслители [3]. Здесь присутствует очевидная связь академического знания с жизнью. Понятие выступает как эмпирическое, принадлежащее конкретной области знания. Но одновременно имеет место *обобщение*: школьник усваивает понятие *«отношение»* как категорию, на которую он может опираться для вывода новых теоретических понятий – и не только в физике, но и в других предметных областях. Аналогичным образом происходит освоение и других общенаучных понятий, таких как сохранение, симметрия, дополнительность, обратимость и т.п. [7].

«Придумай задачу». Этот метод дает существенное повышение мотивации и развивающего эффекта. Прием побуждает творческую активность. В отличие от привычной позиции ожидания вопроса от учителя, учащийся становится в позицию субъекта учебной деятельности. Например, учебным заданием предполагается, что ключом к решению проблемы послужило бы то или иное общенаучное понятие. Так, учащемуся, уяснившему понятие «симметрия» на материале геометрии, требуется обнаружить симметричность в объектах иной природы (поэзия, биология, социальные явления и т.д.) и разработать самостоятельно задачную ситуацию из этих областей знания. Принцип «обратимости» природных процессов лежит в основе создания теоретических моделей явления (обратимость луча в оптике, восстановление экосистем, химических реакций, возврат к нормальной жизни людей после социальных катаклизмов). От учащегося ожидается трактовка подобных явлений с опорой на законы внутренних процессов конкретных предметных областей (физики, биологии, химии, социальных наук), вскрывающих их сущность, которые позволят обобщить эти картины из разных предметных областей, назвав общенаучное понятие, к которому они относятся (в приведенных примерах – «симметрия», «обратимость» и т.д.). Конечно, для обсуждения проблемной ситуации ученик должен опираться на предметные знания в объеме школьного курса, хотя зачастую познавательная мотивация выводит ученика за ограничительные рамки учебной программы.

Другой пример. Философские категории *«закономерность»* и *«случайность»* преодолевают в сознании учащихся свою абстрактность, когда для каждого из противопоставляемых явлений надо найти генетические основания его происхождения. Например, со слушателями обсуждаются два вопроса. Первый: почему Луна движется по круговой орбите вокруг Земли, а вместе с Землей они движутся вокруг Солнца также по орбите, близкой к круговой? И второй вопрос: почему Луна и Солнце при наблюдении с Земли имеют одинаковой угловой размер (0,5°)? Ответы на эти вопросы не столь уж сложны. В одном случае поведение тел объясняется законами небесной механики, во втором – случайным совпадением геометрических размеров этих тел (Луны и Солнца) и расстоянием между ними и Землей. В других ситуациях ответить на подобный вопрос, особенно если он касается социальных, экологических или психических явлений, достаточно сложно. Примеры человеческих судеб или общественных катаклизмов для обсуждения этой тематики можно привести на материале каждой учебной дисциплины.

Текстовые задачи «исследовательского типа». Эти задачи предполагают различные варианты ответов в зависимости от численного соотношения заданных в условии величин. Приведем пример достаточно простой задачи этого типа, служащей, как правило, для уяснения учеником смысла вопроса задач этого типа. Вопрос задачи: «В каком фазовом состоянии окажется вещество, если смешать лед и воду и между ними произойдет теплообмен?». Очевидно, здесь три возможные записи ответа, предполагающие, что в результате теплового обмена получится лед (капля воды попадает на глыбу льда), только вода (маленький кусочек льда бросают в ведро теплой воды) и третий вариант (вода и лед смешиваются при нулевой температуре). Текстовые исследовательские задачи превращаются в достаточно непростое *теоретическое построение модели и ее последующее исследование*, где количество вариантов поведения системы значительно больше, чем в приведенной задаче-инструкции. Наша практика показывает, что задача такого типа на школьном материале часто является непосильной даже для студента-физика. А вот школьник с ней справляется. В чем же дело? Школьник овладел процедурами системного анализа такой сложной многофакторной ситуации и ее модельным представлением, т. е. адекватным средством деятельности. Это, образно говоря, и есть «рычаги» мощной машины из вышеприведенного примера с копкой земли. Подобные задачи моделируют реальные профессиональные ситуации, понимание которых требует владения системной методологией. Задачи этого типа характерны для специалистов абсолютно всех видов деятельности: экономистов, технологов, экологов, медиков, управленцев.

Задачи с недостающими, избыточными или «запрашиваемыми» данными. Задачи этого типа прямо работают на формирование

системного подхода к анализу ситуации. Такие задачи типичны для реальных научно-производственных и управленческих ситуаций, когда, как правило, нет достаточных исходных данных для принятия решения и необходимо сделать соответствующие запросы. В задачах этого типа условия не ограничивают поисковые действия ученика и в то же время оставляют возможности для применения учителем наводящих вопросов, подсказок. Здесь широкое поле для вовлечения учащихся в проблемные ситуации. Обсуждение этих вопросов учителями проводится в контексте темы «зоны ближайшего развития». Приведем пример такой задачи, предлагаемой ученику для уяснения замысла задач этого типа.

Велосипедист, двигаясь по горизонтальному участку шоссе, может развить скорость до 36 км/час. Сможет ли он преодолеть подъем на дороге с перепадом высоты в 7 метров?

Практика показывает, что большинство учащихся быстро дают отрицательный ответ на основе привычного алгоритма, приравняв кинетическую энергию велосипедиста у подножья подъема и потенциальную энергию тяготения на его вершине. Но если сделать предположение, что длина подъема равна, например, 50 метрам и велосипедист во всю силу крутит педали, а не только продолжает движение в силу инерции, то категорический ответ ученика окажется неверным и для правильного ответа следует уточнить еще некоторые данные.

Система единиц измерения «твоего» имени. Начинаем со знакомого учащимся положения. Как известно, за тройку основных единиц измерения в механике принято брать размерности протяженности, времени и массы. Размерности остальных физических величин могут быть получены с помощью математического выражения их связей и отношений с основными величинами, заданными определениями или физическими законами. Приняты также эталонные единицы измерения. То, что для измерения протяженности используются различные меры, школьникам хорошо известно. Так, кроме основных и производных единиц метрической системы ученикам известно, что расстояние можно измерить в футах, ярдах, милях, в «попугаях», «днях пути». Оказывается, выбор этих единиц носит условный характер и принципиально имеет право на существование такая единица измерения протяженности, как собственный рост. Также единицей, привязанной к «самому себе» является масса собственного тела, а единицей отсчета времени – период биения сердца. Ставится на первый взгляд «несерьезная» задача – построить систему единиц измерения *своего имени* и сравнить ее с принятой международной системой измерения, а также с системой, которую создаст сосед по парте. (Забавно будет сравнить систему единиц, где силы измеряются в «катях» а энергия – в «вовах»!) На самом деле подобная работа выполняет важную мировоззренческую функцию. В одних случаях она открывает школьнику

объективность наших научных знаний о мире, где господствуют *константные* отношения – к примеру, известные мировые константы. В других демонстрирует условный характер многих понятий, как в вышеприведенном примере с выбором системы измерений физических величин. Есть и устойчивые понятия, которые порождены заблуждениями, но воспринимаются как отражающие истинную природу вещей.

Системная методология учебного предмета. Во многом мышление добросовестного учащегося формируется в процессе его деятельности с учебным материалом. Учебные действия ученика отражают структуру и логические связи изучаемого материала. Принятые в дидактике принципы построения предмета – линейный, ступенчатый и концентрический – основаны на формально логическом подходе к изложению учебного материала. Исторически этот было следствием мировоззренческих установок ученых в эпоху становления научного сознания. Стихийно возникающие системные представления интерпретировались их носителями как сверхчувственные идеи, обретаемые в моменты божественного откровения. Что касается «вещного» мира, то его описание в литературе педагогического назначения следовало тем же правилам, что и в науке, где господствовал аналитический метод. Например, в средние века то, что мы называем механикой, представляло совокупность разрозненных знаний, необходимых в профессиональном труде ремесленников: каретника, оружейника, корабела и т.п. Исаак Ньютон в стремлении преодолеть эту ограниченность разработал научную концепцию механики. Связь силы и движения материальной точки стала исходным пунктом описания сложного движения взаимодействующих тел. В этой аналитической парадигме заработала наука, и ее модель восприняла система образования. Так, в традиционном курсе теоретический материал преподносится в соответствии с требованиями формальной логики, следуя правилу «от простого к сложному». В учебных программах это означает последовательное освоение относительно простых элементов знания, затем их соединение внутри тем и разделов учебной дисциплины. Прямым результатом обучения является предметный компонент, побочным – усвоение формально-логических связей и некоторых методологических умений. Однако этот полезный результат обучения не исчерпывает возможности учебного предмета. В последнем заложен более глубокий развивающий ресурс. В наших работах была поставлена задача использовать потенциал этой дидактической единицы для формирования системной ориентировки как в естественнонаучной картине мира, так и в сфере мыслительных процессов. Для этого сам учебный предмет должен выступить как образец системной организации, раскрывающий себя в логике системного метода, подобно тому как аналитическое мышление

формируется в традиционном обучении благодаря процедурам формально-логического метода. Это прежде всего отразилось на учебной программе, которая стала текстовым приложением к основному документу – *концептуальной схеме учебного предмета* [7].

Концептуальная схема задает границы изучаемого предмета, демонстрирует учащимся его внутреннюю упорядоченность, фиксирует основные элементы содержания учебного предмета, их связи и отношения в виде законов предметной области. Схема раскрывает перспективы изучения представленного материала, позволяя обозначить возможные траектории познавательного продвижения в нем, является ориентировочной основой преобразовательных действий при решении задач соответствующей предметной области, выступает эффективным инструментом актуализации уже усвоенных учащимися знаний. Концептуальная схема открывает возможность изучать учебный предмет сообразно его структуре, двигаясь в направлении как от «простого к сложному», так «от сложного к простому», позволяя изучать предмет в его системном представлении. Концептуальная схема выступает как опора, логически связующая новые для учащегося знания в общую систему учебного предмета. Рациональное использование концептуальной схемы в ходе учебного процесса направлено на то, чтобы учащийся не «потерялся» в частностях учебного предмета, а сумел встроить и интерпретировать каждый элемент предметного знания в системе базовых понятий. Такая ориентировка обеспечивает понимание учащимися материала учебного предмета, структурную упорядоченность его внутренних и внешних связей, дает возможность многоаспектных интерпретаций его содержания.

Таким образом, для усвоения комплекса методологических знаний нет необходимости вводить отдельный предмет, в рамках которого будет изучаться новое содержание. Для решения этой дидактической задачи целесообразно «распределить» формируемые методологические понятия между учебными дисциплинами, материал которых наиболее пригоден для отработки такого рода инновационного содержания. Наши данные подтверждают известный факт: будучи освоенным на одной дидактической единице, метод или другое методологическое понятие могут быть *перенесены* на другую дидактическую единицу (раздел или учебный предмет). Здесь открывает возможность значительная экономия учебной нагрузки, поскольку содержание общенаучного уровня, адресованное школьнику, содержит всего несколько десятков понятий, то есть несопоставимо меньше, чем количество предметных понятий, подлежащих усвоению в соответствии с программами всех учебных дисциплин, изучаемых в школе. Каждое из этих методологических понятий не ложится бесполезным грузом на память учащегося, а является действенным инструментом в получении

выводного знания и решении задач. (Уместно напомнить слушателям притчу о преимуществе самому пользоваться удочкой, нежели ожидать улов от того, кто умеет это делать.) Опасение в том, что предметные знания не будут освоены из-за дефицита времени, неоправданны. Напротив, обоснованным утверждением является то, что *учебные затруднения учащихся связаны как раз с отсутствием методологической культуры*. Все еще бытующая «зубрежная» установка ученика, в свою очередь, снижает его интерес к предмету, сводит на нет привлекательность его содержания для вовлечения ученика в творческий процесс, формирует неприязнь к учебной дисциплине, является источником стрессовых состояний учащихся. При правильной методике введения методологических понятий не только не возникнет дефицита времени, необходимого для изучения предметного материала, но и будет достигнуто его уверенное усвоение, причем как в понимании теоретического материала, так и при решении задач, предусмотренных программами учебных предметов.

Естественно, методологическая культура является важнейшей составляющей опережающего знания. Возможностями ее формирования озабочены многие специалисты в области дидактики и методики обучения. Например, исследования Н.В. Кочергиной выполнены на материале школьной физики для профильных классов [4]. Наши разработки рассчитаны на возможности учащихся массовой школы, носят междисциплинарный характер, нацелены на формирование методологических знаний в системе педагогических установок школьника. Соответствующие компетенции показали слушатели, принявшие участие в особом мероприятии – цикле проведенных друг для друга «пробных» уроков. Последующий их разбор показал появление у значительной части слушателей педагогических умений, обнаруженных как при работе с ровесниками, так и обращенных к самим себе.

Общественные и личностные цели образования

Этот раздел программы посвящен проблематике *самоопределения* учащихся, выбору конкретных планов самореализации, представленных «ветвями» на модели «древа жизни». Нами замечено, что вовлеченность молодого человека в процесс самоопределения часто сопровождается смысловой «инверсией» видов образования: дополнительное образование становится основным в жизни учащегося, а основное образование, напротив, выступает дополнительным к тому, которое необходимо лишь для реализации личностного образовательного проекта. Для большинства учеников становится характерным *прагматичное* отношение к своему образованию; важным становится только то, что имеет значение для будущей жизни. Тема «Какие таланты мне пригодятся в будущей жизни» вызывает значительный интерес у слушателей. Здесь осознавались возможные источники их

эмоционального неблагополучия. Работа над личностным образовательным проектом служит в такие периоды хорошим психотерапевтическим средством. Кризиса можно избежать, если поисковые действия подростка направить в русло, адекватное причинам его возникновения. В нашей работе с учащейся молодежью их внимание направлялось на необходимость осознания своих субъектных качеств. Ответ на вопрос самому себе «На какое дерево я похож?» возвращал их к необходимости снова и снова давать рефлексивную оценку обстоятельствам свой жизни, отделяя события «неодолимой» силы от ситуаций, где их инициатором выступил сам учащийся.

Развитие профессиональных способностей и – как итог – успех профессионала в деловой карьере должны соответствовать восхождению по «древу жизни». Талант – это плод древа жизни и, соответственно, усилий человека, приложенных для своего образования. Кроме того, центральной идеей, которую мы старались донести до слушателей, была мысль, что не все способности даны человеку от рождения; можно говорить лишь о задатках. Известно, что способности развиваются в деятельности, причем именно в той деятельности, в которой они и востребованы. Помимо необходимости сосредоточить усилия в избранной сфере деятельности необходимо уберечься от соблазна чрезмерно широкого охвата направлений самореализации. Самоограничение, как это ни странно, также требует активного душевного состояния.

Модель «древа жизни» нуждается в представлении и о соответствующей *питательной среде*. В качестве таковой выступает социально-экономическая и культурно-историческая среда, в которой развивает свой потенциал молодой человек. Она может поддерживать или, напротив, чинить препятствия амбициям, заявленным молодым человеком. Благосклонность социума выражается в предоставлении *поля деятельности* юноше или девушке, вступающей в трудовую жизнь. Государство стимулирует подготовку нужных специалистов, у работодателей имеются в наличии рабочие места, у молодого специалиста есть возможность совершенствоваться в профессиональном мастерстве. Но если молодой человек настойчиво стремится воплотить себя в деле, где есть переизбыток желающих проявить себя, обострена конкуренция, а общество не создает льготных условий для роста, то у молодого человека есть риск растратить силы на бесполезные попытки устроить свою деловую карьеру. Особенно это касается юношей и девушек, жаждущих славы на театральных подмостках, в индустрии моды и прочих подобных сферах деятельности. Резюме в обсуждении животрепещущей гуманитарной темы представляется в виде «формулы» успешной деловой карьеры:

$$Ус = Ин \times Пд \times Акт,$$

где Ус – степень достижений в профессиональном мастерстве специалиста; Ин – интерес как ведущий мотив деятельности; Пд – поле деятельности, совокупность условий, предоставляемых обществом для ее осуществления; Акт – степень усилий молодого человека для реализации целей личностного образовательного проекта. Глубинные смыслы этих условных обозначений для молодого человека все более раскрываются со временем.

Тема деловой карьеры была предметом обсуждения при проведении педагогического практикума, в ходе которого учащиеся делали пробы своего участия в преподавательской деятельности с перспективой избрать ее в качестве своей будущей профессии. Эта группа слушателей готовилась с учетом осознанной модели обучения, основанной на эргатическом подходе. В других группах дополнительного образования, ориентированных на техническое проектирование, отрабатывалась модель трудового коллектива. Его участники осваивали позиции коллективного субъекта деятельности. При этом было отмечено, что отношения членов группы, которые вначале носили исключительно личностный характер, трансформировались в сторону укрепления деловых взаимодействий, обеспечивающих наибольшую эффективность совместной деятельности. Отдельно эти аспекты трудового воспитания будут затронуты более подробно в последующих публикациях.

Заключение

В цикле наших работ [2, 7, 8, 9] были теоретически обоснованы и прошли эмпирическую проверку психолого-педагогические положения концепции обучения и воспитания, отвечающие личностным и общественным целям образования. Речь идет о четырех главных умениях, которыми должен овладеть выпускник школы: это умение учиться, умение трудиться, умение жить в обществе и умение стоить собственную жизнь. В качестве приоритетного направления исследования выбрано первое из названных, а именно – умение учиться самостоятельно. Известно, что реализация названных целей в практике работы образовательных систем поставило много вопросов, обусловленных теоретико-методологическим обеспечением образовательных технологий учащейся молодежи.

Федеральные государственные образовательные стандарты призваны внести определенность в *концептуальные основы* строительства образовательного процесса в средних образовательных учреждениях. В качестве таковых были названы системно-деятельностный подход и универсальные учебные действия (УУД). Однако и по прошествии 10 лет с момента введения в действие стандартов не удалось связать теоретические конструкты ансамбля научных теорий, задающих указанные подходы, и практику учебно-воспитательного процесса в школе. Универсальные учебные действия

оказались давно известными в педагогике общеучебными умениями. Их переименование не избавило педагогическую науку от поиска путей формирования соответствующих компетенций у школьников. Системно-деятельностный и культурно-исторический подходы, которыми авторы стандартов предложили руководствоваться учителям, методистам, авторам учебников, являются знаниями высшей степени абстракции. Их применение учителями в учебном процессе не представляется возможным. Прикладные науки, прежде всего психология образования, должны осуществить проекцию знаний философского уровня на нижележащий уровень образовательных технологий, изложив их на понятном педагогам конкретно-научном языке. Более того, это требование должно распространиться и на конечного потребителя образовательного результата – ученика, овладевшего умением учиться самостоятельно, или, другими словами, учащегося, ставшего для самого себя педагогом.

В наших исследованиях была поставлена именно такая задача. Потребовалась не только адаптировать знания, уже имеющиеся в арсенале гуманитарных наук. Необходимо было сохранить их эвристический потенциал и не допустить при этом вульгаризации и чрезмерного упрощенчества в изложении достаточно сложных, порою философских понятий. Кроме того, возникла необходимость дополнить их до целостной картины недостающими «паззлами» теоретического и прикладного знания, а именно:

– на теоретическом уровне прояснить вопросы содержания и структуры такого фундаментального понятия, как субъект учебной деятельности, которое должно выступить в качестве исходного при формировании всех видов активности учащегося;

– конкретизировать понятие «индивидуальная траектория развития», предложив его теоретическое содержание представить в виде модели саморазвития (личностный образовательный проект);

– определить состав метапредметных знаний, относящихся к сфере общенаучной методологии, обеспечивающей мыслительную деятельность обучаемых, и предложить методы и приемы их формирования.

Исследования осуществлялись на протяжении нескольких десятилетий в рамках национальных проектов, поддерживались грантами РГНФ и выполнялись в инициативном плане учеными МГУ. С 2012 г. экспериментальной базой исследования является Дмитровский институт непрерывного образования госуниверситета «Дубна» и Институт физической химии РАН (тематика – работы академических классов).

К настоящему времени задачи, поставленные в этом цикле исследований, в основном решены. В работе прошли эмпирическую проверку теоретические положения концепции формирования у

школьников умения учиться самостоятельно. Это умение понимается как обретение учащимся комплекса педагогических компетенций, необходимых для управления собственной учебной деятельностью. Показано, что это умение может быть сформировано в подростковом и раннем юношеском возрасте в образовательной технологии, которую можно определить как опережающее обучение. Основным его назначением в системе образования является формирование рефлексивной включенности в процессы познания и личностного развития. «Сам себе педагог» служит девизом для учащихся, принимающих идею саморазвития как личностный императив.

В качестве дидактической опоры реализации концепции служит личностный образовательный проект, содержание которого выполняет опережающую функцию по отношению к объему знаний, предусмотренных программами основного, дополнительного и, что особенно важно, самообразования – важнейшего из видов получения знаний о мире и самом себе. Личностный образовательный проект имеет системную организацию, отраженную в модели «древа целей образования», которое ориентирует участников образовательного процесса в содержании педагогических компетенций, обеспечивающих умение учиться. В ходе его реализации предусмотрено формирование способности к самооценке себя как субъекта деятельности, развитие системного мышления, осознание общественных и личностных целей образования, а также путей их воплощения в жизнь. Выполнение личностного образовательного проекта позволяет обоснованно согласовывать цели и задачи основного и дополнительного образования для получения оптимального педагогического результата. Исследования завершилось подготовкой методических рекомендаций и освоением в педагогической практике в базовых образовательных учреждениях.

Список литературы

1. Jacobs G. Providing the scaffold: a model for early childhood/primary teacher preparation // Early Childhood Education Journal. 2001. Vol. 29. № 2.
2. Баринов В.К., Самоненко Ю.А. Педагогические компетенции учителя. Проблема содержания в образовательных технологиях будущего // Вестн. Твер. гос. ун-та. 2020. № 3.
3. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Ч. I. Живое знание. Самара, 1998. 216 с.
4. Кочергина Н.В. Теоретико-методологические основы формирования системы методологических знаний при обучении физике в средней школе: монография. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2002. 230 с.
5. Леонтьев А.А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. М.: 2003. 367 с.
6. Решетова З.А. Формирование системного мышления в обучении. М.: Юнити-Дана, 2002. 344 с.

7. Самоненко Ю.А. Учителю физики о развивающем образовании. М.: Изд-во Бином-лаборатория, 2011. 285 с.
8. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Полисубъектная модель учебной деятельности как основа формирования педагогического мышления школьников // Вопр. психол. 2013. № 5. С. 81–92.
9. Самоненко Ю.А. Психология формирования профессионализма // Психология труда, инженерная психология и эргономика. М.: Юрайт, 2017. 529 с.

Об авторах:

БАРИНОВ Василий Константинович – кандидат педагогических наук, доцент, директор Филиала ГБОУ ВО Московской области «Университет «Дубна» – Дмитровский институт непрерывного образования (141801, Московская обл., г. Дмитров, мкрн ДЗФС, д. 23; 141800, Московская область, Дмитров, ул. Космонавтов, д. 33), e-mail: uni-dmitrov-otd@mail.ru

САМОНЕНКО Юрий Анатольевич – доктор педагогических наук, педагог дополнительного образования, научный сотрудник, научный руководитель лаборатории технического проектирования Филиала ГБОУ ВО Московской области «Университет «Дубна» – Дмитровский институт непрерывного образования (141801, Московская обл., г. Дмитров, мкрн ДЗФС, д. 23; 141800, Московская область, Дмитров, ул. Космонавтов, д. 33), e-mail: m.academia@mail.ru

PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE TEACHER: THE PROBLEM OF METHODS AND FORMS OF TRAINING IN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES OF THE FUTURE

V.K. Barinov, Yu.A. Samonenko

The Institute of continuing education at Dubna State University, Dmitrov

The article examines the results of empirical testing of the effectiveness of the advanced learning technology of a student based on a personal educational project, the structure of which is represented by the model of the «tree» of education goals. Work on the project allows you to optimize the programs of basic and additional education for each student, as well as to determine his independent work. Methods and forms that contribute to the development of a student as a subject of educational activity, methods of forming thinking abilities, awareness of social and personal goals of education are substantiated. The directions of integration of types of education of students in preparation for professional activity in the field of science, high technologies and other areas of labor with high intellectual content are indicated.

Keywords: *continuing education, scaffolding, personal educational project, advanced knowledge, methodological competence, system thinking, ability to learn, additional education.*

УДК 373.21

КОНТРОЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ВНУТРЕННЕЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Селиверстова, М.Л. Семенова

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.102

Представлены результаты изучения деятельности образовательных организаций по разработке и реализации внутренней системы оценки качества дошкольного образования в рамках муниципального контроля. Разработана методика контроля, определены две группы критериев, обеспечивающих эффективность оценочной деятельности. В результате обозначены проблемы функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования, выявлены ключевые направления её совершенствования, сформулированы рекомендации по итогам исследования. Выводы и предложения могут выступать основанием для принятия обоснованных управленческих решений по повышению качества дошкольного образования, а также учитываться при формировании содержания дополнительного профессионального образования руководителей образовательных учреждений.

Ключевые слова: *дошкольное образование, внутренняя система оценки качества дошкольного образования, дошкольное образовательное учреждение, самообследование, контроль, критерии эффективности оценочной деятельности.*

На современном этапе развития образования важнейшим компонентом образовательной системы является оценка качества образовательной деятельности, объектами которой, согласно ФГОС дошкольного образования, являются условия реализации основной образовательной программы дошкольного образовательного учреждения [5].

Необходимость создания в образовательной организации системы оценочной деятельности определена ст. 28 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», функционирование которой направлено на получение информации о кадровом обеспечении, инновационной и научно-методической деятельности в образовательной организации, материально-техническом обеспечении, организации и функционировании информационно-развивающей среды и др. [8]. Важнейшим инструментом оценивания соответствия содержания и ресурсного обеспечения образовательного процесса, образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям участников образовательных отношений

является внутренняя система оценки качества дошкольного образования, разрабатываемая самостоятельно каждым дошкольным образовательным учреждением.

Под внутренней системой оценки качества образования дошкольного образования в образовательной организации понимается деятельность по информационному обеспечению управления образовательным учреждением, т.е. получение максимально полной информации для принятия обоснованных и своевременных управленческих решений, которые направлены на повышение качества образовательного процесса. Внутренняя система оценки качества образования каждой дошкольной образовательной организации в современных реалиях формируется и функционирует как составная часть целостной системы оценки качества образования, взаимосвязанная с такими процедурами, как независимая, национальная, внешняя оценка, общественно-профессиональная экспертиза и др. Важно отметить, что до сих пор остается открытым вопрос о формировании показателей и критериев оценки качества дошкольного образования, решение которого, по мнению И.А. Дядюновой и А.А. Майера, должно базироваться на понимании «…ценности и возможности использования результатов квалиметрии для дальнейшей работы по совершенствованию процедур управления качественными характеристиками образования» [1, с. 453].

В этой связи актуализируется задача определения оснований, исходных положений, моделей разработки различных процедур оценивания качества образования. Отметим, что в научной среде активно обсуждаются вопросы о разработке общих (модельных) критериев мониторинга качества дошкольного образования, позволяющих при сохранении вариативности в формах и методах обеспечивать единство образовательного пространства для детей дошкольного возраста в Российской Федерации, процедурах и инструментах мониторинга качества образования [9, с. 114–168]; о поиске новых смыслов качества образования, соотношении вариативности и оценки качества дошкольного образования, показателях, критериях и механизмах оценивания качества [7, с. 15]; о «системе мониторинга качества образовательной деятельности» как одной из моделей функционирования внутренней системы оценки качества образования [3, с. 7].

На основе разработанной в нашем регионе Концепции внутренней системы оценки качества дошкольного образования [2] и с целью научно-методической поддержки руководителей в течение 2017–2019 годов группой сотрудников Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета осуществлена разработка общей схемы организации и функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования в дошкольных

образовательных учреждениях [6, 11]:

1) сформирован пакет действующих законодательных актов, регламентирующих реализацию процедуры оценки качества образования на федеральном, региональном и муниципальном уровнях;

2) определены цели, задачи, объекты, функции и принципы системы оценки качества образования;

3) установлена система показателей (индикаторов), характеризующих состояние и динамику развития качества образования;

4) определены порядок (этапы) и формы проведения процедуры оценки;

5) составлены рекомендации по систематизации информации и координации деятельности всех субъектов внутренней системы оценки качества с привлечением внешних экспертов к процедуре самообследования;

6) разработаны типовые макеты локальных актов (положение о внутренней системе оценки качества дошкольного образования, план действий по подготовке и проведению процедуры самообследования, приказ «О проведении процедуры самообследования в дошкольном образовательном учреждении» и др.);

7) осуществлена подготовка руководителей, педагогов и общественных экспертов к проведению контрольно-оценочных процедур в дошкольных образовательных учреждениях.

Отметим, что система внутренней оценки качества образования сама также является объектом самообследования, а следовательно, и объектом систематического анализа и трансформации. Совершенствование и преодоление указанных недостатков должно строиться на объективных данных и результатах изучения эффективности функционирования сложившейся в дошкольных образовательных организациях внутренней системы оценки качества образования. Исследование качества оценочной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях было организовано по поручению Комитета по делам образования г. Челябинска, в период с октября по декабрь 2019 г. Всего в исследовании приняли участие 21 дошкольное образовательное учреждение г. Челябинска.

Объект исследования: процесс функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования в образовательной организации.

Цель исследования – оценивание эффективности функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования.

Задачи исследования:

1) установить эффективность управления внутренней системой оценки качества образования в дошкольной образовательной организации;

2) установить эффективность инструментального обеспечения внутренней системы оценки качества образования в дошкольном образовательном учреждении.

В ходе исследования выделены критерии и показатели качества оценочной деятельности. Критерий рассматривается нами как признак, на основании которого производится оценка, суждение об эффективности функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования [10].

Эффективность функционирования внутренней системы оценки качества образования в дошкольной образовательной организации включает, на наш взгляд, две составляющие: эффективность управления оценочной деятельностью и эффективность инструментального обеспечения внутренней системы оценки качества образования. Соответственно, определены две группы критериев.

Первая группа имеет отношение к оцениванию эффективности управления внутренней системой оценки качества образования в дошкольном образовательном учреждении и отражает ряд ведущих требований:

1. Нормативно-правовое регулирование процедур оценки качества образования в образовательной организации предполагает разработку пакета локальных актов, регламентирующих функционирование внутренней системы оценки качества дошкольного образования, их представление на сайтах, издание распорядительных актов о проведении процедуры самообследования, подготовки отчета по его результатам и размещение его на сайте организации.

2. Организационное обеспечение осуществления оценки качества дошкольного образования: определение состава и компетенции индивидуальных и коллективных субъектов, привлекаемых к внутренней оценке качества образования, участию в анализе результатов оценки качества образования, разработке и утверждении плана мероприятий, направленных на функционирование и совершенствование системы оценки качества образования в дошкольной образовательной организации.

Вторая группа критериев характеризует эффективность инструментального обеспечения внутренней системы оценки качества образования в дошкольном образовательном учреждении и выражается в следующих требованиях:

1. Для оценки качества образования используются различные инструменты (контроль, самообследование, диагностика, экспертиза, анкетирование и др.).

2. В образовательной организации создан и используется комплект измерительных материалов: для оценки индивидуального развития воспитанников, для оценки профессиональной деятельности и профессиональной компетентности педагогических работников, для

оценки условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования, разработан инструментарий для организации изучения информационных запросов основных пользователей системы оценки качества образования (учредителя, родителей, общественности).

3. Используется комплекс технологий анализа результатов оценки качества образования на уровне учреждения, формируется комплект информационно-аналитических материалов по результатам оценки качества образования (анализ работы дошкольного образовательного учреждения за учебный год, материалы самоанализа для размещения на сайте учреждения и др.) и осуществляется представление информации по результатам оценки различным субъектам образования.

4. Сформирована система мониторинга качества образования, осуществления сбора, обработки, хранения и представления информации о состоянии и динамике развития образовательной системы, используется соответствующее программное обеспечение для сбора, хранения, статистической обработки информации о качестве образования.

5. Выработан механизм принятия управленческих решений по результатам внутренней оценки качества дошкольного образования: ежегодно на заседании педагогического совета представляется информация о результатах самообследования, оценка и анализ результатов, полученных в процессе функционирования внутренней системы оценки качества, являются основой для принятия управленческих решений по повышению качества образования в дошкольной образовательной организации.

При изучении уровня функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования использовалась четырехбалльная шкала, представляющая обобщенные характеристики уровней, которые различаются по интенсивности и выраженности критериев эффективности управления и инструментального обеспечения оценочной деятельности в дошкольной образовательной организации. Результат оценивания эффективности функционирования внутренней системы оценки по каждой группе критериев выражается в баллах: 3 балла (высокий уровень) определяются при соответствии 100 % показателей по каждому критерию; 2 балла (достаточный уровень) – 90–99 %; 1 балл (допустимый уровень) – 80–89 %; 0 баллов (недопустимый уровень) – менее 80 % показателей по группе критериев выполнены.

Сбор данных осуществлялся с помощью процедуры стандартизированного экспертного наблюдения с элементами интервьюирования руководителей и воспитателей дошкольной группы. Дополнительно использовался метод изучения документальной основы функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования (положения о внутренней оценке качества образования, приказы, должностные инструкции, отчеты о самообследовании,

протоколы заседаний педагогического совета и др.), изучение контента сайтов дошкольных образовательных организаций.

По результатам изучения деятельности образовательных организаций по направлению «Формирование и функционирование внутренней системы оценки качества образования» следует отметить положительные моменты. Так, в 90,4 % исследуемых дошкольных образовательных учреждений сформированы пакеты законодательных, нормативных правовых документов по обеспечению функционирования внутренней системы оценки качества образования в полном объеме. 76,1 % стабильно осуществляют нормативно-правовое регулирование процедур оценки качества образования (разработаны положения о внутренней системе оценки качества образования, сформирован пакет локальных актов, регулирующих функционирование внутренней системы оценки качества в учреждении, определен состав лиц, привлекаемых к оценке, распределены обязанности между ними). Изучение документации и информации на официальных сайтах дошкольных образовательных учреждений позволило сделать вывод о том, что в 95,2 % из них организована целенаправленная работа по проведению самообследования и подготовке отчета о результатах самообследования; обеспечивается его представление учредителю и размещение в сети Интернет. 85,7 % учреждений демонстрируют систематизированные аналитические материалы по мониторингу удовлетворенности родителей качеством образования, мониторингу индивидуального развития детей, мониторингу условий реализации основной образовательной программы дошкольного образования.

В то же время 23,8 % дошкольных образовательных учреждений не смогли разработать и представить в полном объеме следующие локальные акты: положения о внутренней системе оценки качества образования, приказы о проведении самообследования, а также программы внутреннего мониторинга качества образования; планы реализации на учебный год, планы-графики, циклограммы контроля. Лишь 14,2 % дошкольных образовательных учреждений представили планы по устранению недостатков, выявленных в ходе независимой оценки качества оказания услуг. В большинстве дошкольных учреждений (85,7 %) структура отчета о результатах самообследования не содержит аналитической части, что противоречит п. 7 Приказа Минобразования № 462 [4], не в полной мере обеспечивается взаимосвязь отчетных и информационно-аналитических материалов по результатам контроля качества образования в 33,3 %. В отчетах о результатах самообследования некоторых образовательных учреждений объекты самообследования не соответствуют приказу № 462 Минобразования РФ; итоги самообследования не в полной мере отражают результаты оценки качества образования; неверно определен

период, за который проводится самообследование – календарный год, недостаточно систематизированы критерии и инструментарий для оценки результатов реализации основной образовательной программы, индивидуального развития воспитанника.

Общие выводы и рекомендации по результатам исследования. В целом можно отметить, что функционирование внутренней системы оценки качества образования в дошкольных образовательных учреждениях обеспечивается на достаточном (28,5 %) и допустимом (47,6 %) уровнях, в том числе организация нормативных и инструментальных условий. Используемые способы оценки качества образования в дошкольных образовательных учреждениях позволяют получить достоверную информацию и соответствуют информационным запросам основных пользователей системы оценки качества образования (учредителя, родителей, общественности). Информационно-аналитические материалы по результатам оценки качества образования (анализ работы за учебный год, материалы самоанализа) регулярно размещаются на сайте учреждения.

Для повышения уровня эффективности функционирования внутренней системы оценки качества образования в дошкольных образовательных учреждениях сформированы следующие рекомендации:

1. Определить и конкретизировать компетенцию и функции коллективных и индивидуальных субъектов, участвующих в оценке качества образования в дошкольном образовательном учреждении (представителей администрации, педагогического совета, методических объединений педагогов, Наблюдательного совета, Совета учреждения), наделяя их объективно необходимыми и реальными полномочиями по принятию управленческих решений по решению проблем качества образования.

2. Систематически анализировать эффективность функционирования внутренней системы оценки качества дошкольного образования как объекта самообследования, разрабатывать и включать мероприятия, направленные на проведение (совершенствование) внутренней системы оценки качества образования в годовой план с указанием сроков выполнения и ответственных лиц.

3. Инициировать деятельность коллектива и повышать роль коллегиальных органов управления в анализе результатов самообследования дошкольной образовательной организации и оценке качества образования, рассматривать результаты оценки качества образования на заседании педагогического совета не реже 1 раза в год.

4. Обеспечивать открытость и доступность информационно-аналитических материалов по результатам оценки качества образования, размещать отчет о результатах самообследования на сайте дошкольной образовательной организации не позднее 1 апреля.

5. Систематизировать измерительные материалы для оценки

качества образования в образовательной организации с учетом требований ФГОС дошкольного образования, основной образовательной программы, особенностей оказываемых услуг по дошкольному образованию и др.

6. Интегрировать мониторинговые процедуры, процесс внутреннего контроля и внутреннюю систему оценки качества дошкольного образования в единую систему оценочной деятельности, которая позволяет на разных уровнях и этапах управления выстроить единый механизм управления качеством образования в дошкольной образовательной организации.

7. Предусматривать различные механизмы включения всех заинтересованных участников образовательных отношений в оценочную деятельность.

Результаты исследования успешно реализуются при совершенствовании всего спектра процедур оценки качества дошкольного образования на институциональном и муниципальном уровнях управления образованием. Управленческие решения по итогам мониторинга координируют функционирование всех компонентов внутренней системы оценки качества, обеспечивая ее развитие.

Список литературы

1. Дядюнова И.А., Майер А.А. Управление качеством дошкольного образования (к вопросу о проектировании региональной модели): сб. м-лов VI Междунар. науч.-практ. конф. «Непрерывное педагогическое образование в контексте инновационных проектов общественного развития» (18 мая 2017 г.) / под общ. ред. С.Ю. Новоселовой. М.: ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, 2017. С. 450–455.
2. Концепция внутренней системы оценки качества дошкольного образования / авт.-сост. И.Б. Едакова, И.В. Колосова, Б.А. Артеменко, И.А. Селиверстова, М.Л. Семенова, О.Г. Мишанова. Челябинск: ЮУрГГПУ, 2017. 52 с.
3. Левшина Н., Багаутдинова С. Модель внутренней системы оценки качества образования ДОО с использованием технологии мониторинга // Дошкольное воспитание. 2017. № 9. С. 6–12.
4. Приказ Министерства образования и науки России от 14.06.2013 № 462 (ред. от 14.12.2017) «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией». URL: https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-14062013-n-462/ (дата обращения: 03.04.2020).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: http: //www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 03.04.2020).
6. Семенова М.Л., Артеменко Б.А., Колосова И.В., Бехерева Е.Н., Селиверстова И.А. Использование результатов оценочных процедур для развития дошкольных образовательных организаций // Вестн. Твер. гос. ун–та. Сер.: Педагогика и психология. 2018. № 3. С. 152–158.

7. Слепцова И.Ф. Оценка качества дошкольного образования в условиях вариативности // Дошкольное воспитание. 2018. № 1. С. 13–20.
8. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. URL: http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 03.04.2020).
9. Федосова И.Е. Система оценки мониторинга качества дошкольного образования в Российской Федерации // Альманах института коррекционной педагогики. 2019. № 138. С. 114–168.
10. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. М.: ИНФРА-М, 2012. 570 с.
11. Potapova M.V., Salamatov A.A., Artemenko B.A. [et all]. The implementation of the concept of internal quality assessing system of the preschool education based on the principles of state and public administration // Espacios. 2018. V. 39. № 29. P. 8.

Об авторах:

СЕЛИВЕРСТОВА Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: seliverstovaia@cspu.ru

СЕМЕНОВА Марина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: se.ma.le@mail.ru

CONTROL OF THE EFFECTIVENESS OF THE INTERNAL SYSTEM FOR ASSESSING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION

I.A. Seliverstova, M.L. Semenova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The article presents the results of the study of the activities of educational organizations to develop and implement an internal system for assessing the quality of preschool education within the framework of municipal control. A control procedure has been developed and two sets of criteria to ensure the effectiveness of evaluation activities have been identified. As a result, the problems of the internal system of assessing the quality of preschool education in the practice of preschool educational institutions in Chelyabinsk have been identified and recommendations have been made based on the results of the study. Conclusions and recommendations can be the basis for making management decisions to improve the quality of pre-school education, and can be considered in the process of professional improvement of the heads of educational institutions.
***Keywords**: preschool education, internal system of the quality assessment of preschool education, preschool educational institution, self-analysis, control, criteria of the effectiveness of evaluation activities.*

УДК 373.1174

ФУНКЦИОНАЛЬНО-ДИДАКТИЧЕСКАЯ СХЕМА ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ*

А.П. Сильченко[1], И.Д. Лельчицкий[1], С.Ю. Щербакова[1], Н.А. Баранова[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
[2]ГБПОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А.Львова», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.111

Обоснованы структурные элементы цифровой образовательной среды, охарактеризовано их предназначение посредством демонстрации моделей взаимодействия цифрового инструментария и цифровой образовательной среды на относительно автономных и вместе с тем органично взаимосвязанных содержательно и в своей логической последовательности этапах деятельности учителя: проектирования, реализации, анализа, исследования. Архитектура цифровой образовательной среды представлена как цифровая педагогическая экосистема взаимосвязанных дидактических моделей, функционирующих на авторской цифровой педагогической платформе Allis.school, составляющей ядро цифровой образовательной среды.

Ключевые слова: *цифровая педагогическая экосреда, цифровая образовательная среда, цифровой дидактический инструментарий учителя, цифровая мастерская, образовательные сервисы, модели цифровой образовательной среды, педагогическая технология, профессиональная деятельность учителя, цифровая школа, цифровая дидактика, индивидуальные образовательные траектории.*

Генезис проблемы обоснования функционально-дидактической схемы цифровой образовательной среды для современной школы детерминирован представлением о таком концептуальном конструкте, как цифровая педагогическая экосреда. По нашему мнению, этот конструкт являет собой интеграцию целенаправленного педагогического взаимодействия педагогов, обучающихся и их родителей (феномен коллективного субъекта образовательного процесса) с совокупностью условий, обеспечивающих образовательный процесс. Эта совокупность включает в себя как классические педагогические технологии и методики обучения, так и отвечающие современным вызовам и трендам инновационные форматы, способы и средства, например, цифровой дидактический инструментарий учителя, цифровую образовательную

* Работа выполнена в рамках проекта РФФИ № 20-013-00150А «Теоретико-методологическое обоснование и технология разработки цифрового образовательного контента в образовательной организации», 2020–2022 г.

среду, цифровые образовательные сервисы, цифровую дидактику, цифровую педагогическую платформу. По существу, сегодня рельефно обозначилась проблема реализации уникального классического отечественного педагогического наследия, являющего собой теоретико-методологическую основу содержания и технологий школьного образования в условиях объективно развивающейся сегодня и в перспективе цифровой образовательной среды.

В связи с этим одной из приоритетных задач является разработка и обоснование функционально-дидактической схемы цифровой образовательной среды, позволяющей обеспечить качественно иной уровень дидактической системы обучения в школе. Решение охарактеризованной задачи предполагает прежде всего разработку принципов построения цифровой образовательной среды и теоретических основ проектирования ее структуры, соответствующее развернутое обоснование которых авторами представлено ранее [1, 2].

Во-первых, создание и корректное использование цифровой образовательной среды позволит расширить возможности и влияние информационно-коммуникационных технологий в контексте формирования современной информационной культуры у основных субъектов образовательного процесса.

Во-вторых, функционирующая цифровая образовательная среда может служить дидактическим источником для модернизации педагогической науки, внесением новых либо существенно уточняющих смыслов в ее фундаментальные понятия.

В-третьих, реализация цифровой образовательной среды будет способствовать созданию и апробации различных моделей развития системы образования в целом.

Важно подчеркнуть, что актуальность реализации цифровой образовательной среды детерминирована значимым с позиции обеспечения цифровой педагогической экосреды обстоятельством. Так, обоснованным представляется утверждение, что «в профессиональной деятельности учителя в условиях цифровизации системы образования ведущим становится его умение проектировать цифровую образовательную среду «вокруг» образовательной деятельности обучающегося в соответствии с поставленными целями и учебной ситуацией. Этот новый формат взаимодействия учителя и обучающегося детерминирует комплекс необходимых требований к структуре и функционированию цифровой образовательной среды» [2].

Признавая, что главной фигурой по проектированию и реализации образовательного процесса выступает учитель, ядро дидактического потенциала цифровой образовательной среды в предлагаемой функционально-дидактической схеме сосредоточено в области используемых педагогических технологий и проектно-

технологической компетентности учителя.

Таким образом, основные структурные элементы цифровой образовательной среды, которые вполне обоснованно можно трактовать как «дидактические блоки», определяются основными этапами профессиональной деятельности учителя, а именно: проектирование и конструирование, реализация, анализ, исследование.

Рассмотрим более подробно каждый из обозначенных выше четырех дидактических блоков функционально-дидактической схемы цифровой образовательной среды.

Предназначение *дидактического блока «Проектирование и конструирование»* обусловлено тем, что перед началом каждого этапа обучения (учебного года / изучаемого раздела / темы) учителю необходимо спроектировать будущую образовательную деятельность, учитывая все ее особенности и возможности, ориентируясь на требования федерального государственного образовательного стандарта соответствующего уровня образования, рабочую программу учебного предмета, исходя из собственного опыта методической культуры, актуального и ближайшего развития обучающихся, уровня их готовности к командной и индивидуальной работе. В структуре дидактического блока по проектированию и конструированию образовательной деятельности цифровой дидактический инструментарий учителя выступает в качестве ядра цифровой образовательной среды.

На рис. 1 представлена дидактическая модель взаимодействия цифрового дидактического инструментария и цифровой образовательной среды в контексте проектировочной и конструкторской деятельности учителя.

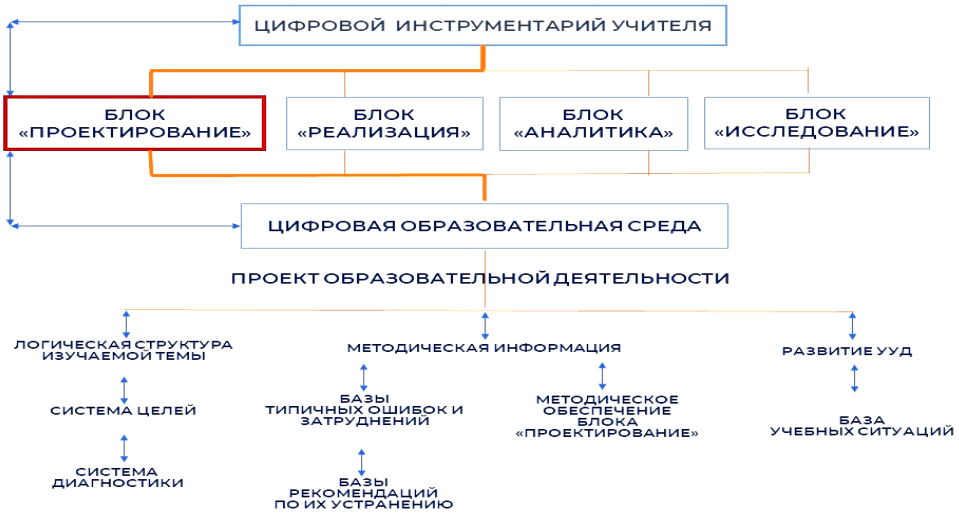


Рис. 1. Дидактическая модель взаимодействия цифрового инструментария и цифровой образовательной среды при проектировочной и конструкторской деятельности учителя

В данной модели распределенный контент представляется как совокупность информационных банков, к которым имеет возможность обращаться учитель при проектировании образовательной деятельности. Таким образом он получает доступ к структурированным базам данных, в которых сможет быстро найти любую необходимую информацию и – более того – предложить свой вариант того или иного этапа проектирования.

Номенклатура информационных банков распределенного контента блока «Проектирование и конструирование» состоит из следующих компонентов.

Компонент «Логическая структура» – это визуализированная модель учебного плана, отображающаяся в личных кабинетах учителя и обучающегося. В цифровой образовательной среде должен быть предусмотрен базовый набор технологических карт по всем этапам и направлениям обучения с возможностью их редактирования.

Компонент «Система целей» представляет собой структурированную систему по уровням и направлениям обучения согласно федеральным государственным стандартам начального, основного и среднего общего образования. Важно отметить, что эта система должна быть согласована с компонентом «Логическая структура».

Следующий компонент «Система диагностик» – это банк заданий по уровням освоения знаний («Базовый», «Средний», «Высокий»), соответствующим целям и содержанию обучения и обеспечивающим использование оценочных данных для повышения качества обучения и мотивирования к обучению. Согласно трехмерной модели цифровой образовательной среды [2, с. 255], данный элемент включает также систему тренажёров по отработке умений для самостоятельной подготовки обучающихся к предстоящей диагностике.

Компонент «Методическая информация» содержит информацию по освоению учителем предлагаемой педагогической технологии и методические рекомендации по реализации образовательной деятельности в представленном формате.

Компонент «Типичные ошибки» аккумулирует регулярно пополняющуюся базу ошибок, которые структурированы и имеют привязку к конкретным этапам обучения (уровням обучения, изучаемым предметам и изучаемым темам). Учителю и обучающемуся доступна эта база типичных ошибок и возможных затруднений при изучении того или иного предметного содержания с рекомендациями по их устранению.

Последний по порядку, но не по значимости, компонент «Развитие универсальных учебных действий» предполагает реализацию через базу данных «Учебные ситуации» [3, 4]. Данный блок включает в себя не только технологическую карту той или иной учебной ситуации, нацеленной на освоение определённого вида опыта, но и модуль для

самостоятельного прохождения обучающимися учебных ситуаций.

В каждом из рассмотренных выше компонентов представлены информационные банки лучших инновационных практик учителей по проектированию образовательной деятельности.

Предназначение *дидактического блока «Реализация проекта образовательной деятельности»* (рис. 2) состоит в характеристике феномена «Рабочее исследовательское поле учителя».

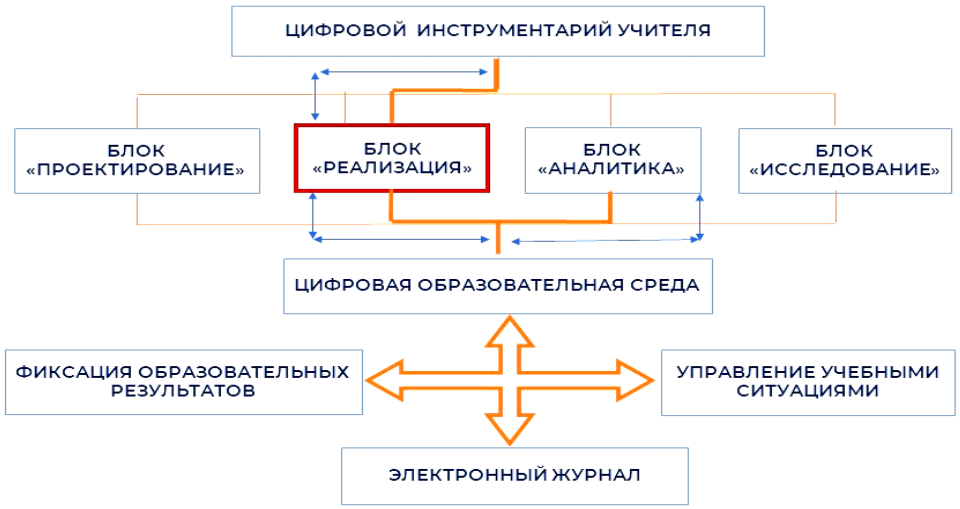


Рис. 2. Дидактическая модель взаимодействия цифрового инструментария и цифровой образовательной среды при реализации учителем проекта образовательной деятельности

На реализационном этапе своей профессиональной деятельности учителю необходимо фиксировать основные показатели образовательного процесса для дальнейшего детального анализа. В качестве цифрового инструментария выступают следующие компоненты рассматриваемого блока:

– электронный классный журнал с современным цифровым функционалом оперативного управления учебным процессом в точном соответствии с поступающей учебной информацией, считываемой с технологических карт предлагаемой педагогической технологии;

– компонент «Фиксация и хранение результатов промежуточной и итоговой аттестации» содержит образовательные результаты диагностик, тестовых работ, самостоятельных работ, контрольных работы и т.д.). Содержание этого компонента является основой для диагностического блока «Аналитика»;

– компонент «Оперативное управление учебными ситуациями, коррекция спроектированных ситуаций и фиксация «неожиданных» ситуаций для последующего их дидактического анализа.

При реализации учителем проекта образовательной деятельности обучающемуся предоставляется возможность использовать цифровую

образовательную среду при самостоятельной внеучебной работе. Ученикам доступны базы данных с диагностиками, рекомендациями к выполнению заданий и учебных ситуаций, учебные тренажеры.

Предназначением *дидактического блока «Аналитика данных»* (рис. 3) является обеспечение аналитической деятельности учителя. В позиции аналитика учитель посредством технологического мониторинга в условиях цифровой образовательной среды имеет возможность получать различную информацию для методического совершенствования и повышения результативности своей профессиональной деятельности в данном классе с опорой на уже созданную учебно-методическую документацию.

Цифровая образовательная среда в контексте реализации данного дидактического блока предполагает наличие следующих информационных модулей: анализ и визуализация результатов диагностики педагогической технологии; анализ и визуализация результатов всех диагностик в контексте с результатами промежуточной и итоговой аттестации; анализ возможных затруднений, фиксация типичных ошибок, разработка персонифицированной системы коррекционной работы для обучающихся данного класса; анализ и визуализация результатов прохождения обучающимися учебных ситуаций и освоения соответствующих видов опыта.

Рис. 3. Дидактическая модель взаимодействия цифрового инструментария и цифровой образовательной среды при анализе данных об образовательном процессе

Дидактический блок «Исследование» (рис. 4) отвечает вызовам эпохи цифрового общества, когда происходит усиление прикладной целесообразной направленности научно-исследовательской педагогической деятельности учителя. Рефлексия собственного

педагогического опыта позволяет учителю выявлять причины возникающих затруднений, критически их оценивать, формулировать актуальные и перспективные задачи, решение которых открывает возможности для повышения качества образовательного процесса и уровня образовательных достижений обучающихся.

Это детерминирует определенные требования к проектируемой цифровой образовательной среде образовательной организации, которая должна содержать в себе информационные банки и цифровой дидактический инструментарий, необходимый и достаточный для проведения научного исследования, педагогических экспериментов, интерпретации их результатов для дальнейшей корректировки спроектированного и реализованного проекта образовательной деятельности.

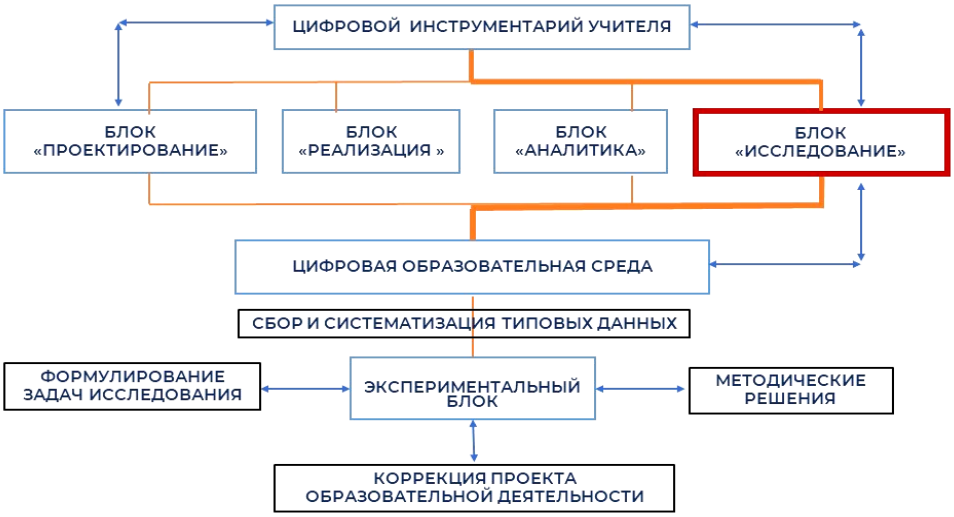


Рис. 4. Дидактическая модель взаимодействия цифрового инструментария и цифровой образовательной среды при исследовательской деятельности учителя

Строение и содержание данного блока позволяют:

– сформировать «Тезаурус учителя», включающий в себя разделы «Современная школа» и «Цифровая дидактика»;

– сформировать базы данных, в которые войдут: электронные образовательные ресурсы учителя, базы информационных карт урока, базы технологических карт, базы информационных карт развития обучающихся для фиксации личностных результатов обучения;

– систематизировать образовательные результаты, которые после анализа и исследования позволят установить факт соответствия или несоответствия качества исследуемого образовательного процесса требованиям ФГОС соответствующего уровня образования;

– проводить научные исследования, педагогические эксперименты, интерпретации результатов проведенного исследования и эксперимента.

Далее важно рассмотреть архитектуру цифровой образовательной среды в виде взаимосвязанных сервисов и цифровой педагогической платформы. (рис. 5). Представленная архитектура обеспечивает единое целостное пространство, основанное на функционально-дидактических моделях, и включает в себя цифровую педагогическую платформу Allis.school, составляющую ядро цифровой образовательной среды для педагогического обеспечения учебного процесса, что вполне обоснованно рассматривать как цифровую педагогическую экосистему.

Заявленная цифровая педагогическая платформа ориентирована на: развитие научно-обоснованного педагогического инструментария учителя/преподавателя для организации современного учебного процесса; проектирование и обеспечение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся; разработку сервиса по созданию педагогических тренажеров и симуляторов для учеников, студентов педагогических вузов, учителей/преподавателей.

Рис. 5. Номенклатура сервисов цифровой образовательной среды

Система цифровых педагогических платформенных решений состоит из сервисов, обозначаемых нами как цифровые мастерские, ориентированные на многостороннее развитие обучающихся, педагогическое сопровождение родителей, повышение квалификации и переподготовку педагогических и управленческих кадров, подготовку будущих учителей к работе в условиях функционирования цифровой школы, ученых и исследователей в области педагогических наук:

– цифровая учебная мастерская – сервис онлайн-обучения школьников по ключевым предметам;

– цифровая педагогическая мастерская – сервис повышения квалификации педагогических и управленческих работников; реализация платформы по модели WBL на основе асинхронной кредитно-модульной системы конструирования индивидуальной практико-ориентированной образовательной траектории без отрыва от производства;

– цифровая академическая мастерская – сервис образовательного контента академической и исследовательской направленности;

– цифровая родительская мастерская – сервис по педагогической поддержке родителей для развития растущего человека в контексте современных вызовов;

– цифровая компетентностная платформа – образовательные тренажеры и бизнес-симуляторы для различных категорий пользователей;

– цифровая библиотека по направлению «Педагогические науки» – база данных научных статей, журналов, тематических видеоматериалов (конференций, семинаров, круглых столов, дискуссий и т.д.) для учителей/преподавателей, студентов, ученых;

– цифровая «игровая образовательная среда» – геймификация учебной и внеучебной деятельности, активное внедрение в образовательную деятельность игровых педагогических технологий.

Все цифровые мастерские и платформы, их обеспечивающие, формируют целостную инновационную образовательную среду и взаимосвязаны друг с другом, также функционируют как самостоятельные платформенные решения. Создаваемый образовательный контент проектируется на основе разработанной инновационной педагогической технологии, что определяет уникальность предложенной архитектуры цифровой образовательной среды.

Описанная в статье функционально-дидактическая схема цифровой образовательной среды намеренно строилась авторами как первое приближение и является открытой к корректировке. Данная архитектура, взаимодействие сервисов, разработка моделей каждого из них определяет перспективы для последующих исследований.

Список литературы

1. Lelchitsky I.D., Silchenko A.P., Tsurkan M.V. Digital Education Environment Within the Frame of Schooling: Pedagogic Approaches and Development Strategies/ Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Modern Management Trends and the Digital Economy: from Regional Development to Global Economic Growth» (MTDE 2020), Published by Atlantis Press SARL. 2020. P. 1231–1236.
2. Лельчицкий И.Д., Сильченко А.П., Щербакова С.Ю. Теоретические основы проектирования структуры цифровой образовательной среды / Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 249–257.
3. Сильченко А.П. Ситуационная модель реализации культурологического

подхода к изучению учебного предмета (на примере информатики в основной и средней школе) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 3(60). С. 121–137.
4. Сериков В.В., Сильченко А.П. Модель реализации культурологического подхода при изучении учебного предмета // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2019. № 1 (46). С. 159–166.

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович, – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Иститута педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – старший преподаватель кафедры математического и естественнонаучного образования, директор Центра научно-методического обеспечения цифрового школьного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: allentver@gmail.com

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

БАРАНОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, зав.кафедрой педагогики и психологии ГБП ОУ «Тверской колледж культуры имени Н.А.Львова» (170002, Тверь, пр. Чайковского, 19), e-mail: barnat353@yandex.ru

FUNCTIONAL AND DIDACTIC SCHEME DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

A.P. Silchenko[1], I.D. Lelchitsky[1], S.Yu. Shcherbakova[1], N.A. Baranova[2]

[1]Tver State University, Tver
[2] College of Culture named after N.A. Lvov, Tver

The article Substantiates the structural elements of the digital educational environment and describes their purpose by demonstrating models of interaction between digital tools and the digital educational environment at relatively autonomous and at the same time organically interconnected in content and in their logical sequence stages of the teacher's activity: design, implementation, analysis, research. The architecture of the digital educational environment is presented as a digital pedagogical ecosystem of interconnected didactic models operating on the author's digital pedagogical platform.
Keywords: *digital pedagogical eco-environment, digital educational environment, digital didactic tools of the teacher, digital workshop, educational services, models of the digital educational environment, pedagogical technology, professional activity of the teacher, digital school, digital didactics, individual educational trajectories.*

УДК 372. 2

SOFT SKILLS КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

И.А. Тавед, И.Е. Емельянова

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.121

Обоснована значимость и взаимосвязь soft skills с социальным интеллектом детей дошкольного возраста. Описаны современные требования общества к современным навыкам человека, важным для успешной жизни, социализации, которые необходимо развивать у детей дошкольного возраста. Определено понятие «soft skills» (гибкие навыки) и авторская трактовка термина «социальный интеллект» детей дошкольного возраста. Представлены результаты анкетирования родителей о необходимости развития социального интеллекта и soft skills у детей дошкольного возраста, которые позволяют разработать рекомендации родителям по развитию социального интеллекта через soft skills у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *социальный интеллект, soft skills, дошкольное образование, социализация.*

Для современного человека главными жизненными приоритетами становятся овладение определёнными навыками и качествами личности, позволяющими им быть успешными в различных практико-ориентированных делах: военные, администраторы, бизнесмены. По результатам наблюдений, высокий интеллект, академические успехи становятся менее заметными по сравнению с достижениями в повседневной жизни, влияющими на позитивную социализации человека в обществе. Согласно высказыванию президента РФ, современный человек должен уметь не только «думать по-современному», но и «накапливать знания из совершенно разных областей науки», уметь их комбинировать и эффективно применять для решения необходимых задач. Таким образом, развитие soft skills в настоящее время оценивается как процесс динамического преобразования личности в течение всей его жизни [1].

С конца прошлого столетия различными педагогами и психологами формируется новый взгляд на человека в обществе, у которого следует развивать такие качества, как коммуникабельность (М.И. Лисина, В.С. Библер, А.А. Бодалев, Л.В. Трубайчук и др.), инициативность (Е.В. Коротаева, С.Л. Рубинштейн, Г.Г. Кравцова, О.С. Афанасьева и др.), сотрудничество (В.В. Кисова, А.В. Семенов, Л.С. Римашевская, Е.О. Смирнова), умение взаимодействовать

(Р.С. Буре, С.Е. Кравцова, И.Д. Рудковская, Т.А, Матис и др.) и выстраивать межличностные отношения с окружающими людьми (Я.Л. Коломинский, Т.А. Репина, Л.В. Артемова и др.), лидерский потенциал (О.В. Дыбина), критическое мышление (Л.С. Выготский, Д. Хапперн, Д. Клустер, И.Р. Муштавинская и др.), необходимыми для социализации личности (К.Д. Ушинский, А.В. Мудрик., Л.В. Коломийченко и др.).

На основании изложенного, опираясь на исследования А.И. Савенкова, мы приходим к выводу о том, что для успешности социализации, реализации личности в жизни и деятельности важными являются способность взаимодействия с окружающими людьми, действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять эмоциональное состояние окружающих, выбирать способы общение с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия.

Вопросами развития soft skills в настоящее время занимаются различные ученые, и следовательно, они по-разному рассматривают и определяют понятие «soft skills». Мы будем придерживаться понятия «soft skills», представленного в Оксфордском словаре: это навыки, позволяющие человеку эффективно и гармонично выстраивать межличностное взаимодействие, определяющее успех индивидуума в социуме [5]. Таким образом, soft skills представляет собой комплекс навыков, необходимых для продуктивной коммуникации и решения совместных задач: организованность, умение работать в команде, критическое мышление, креативность, дружелюбность, лидерские качества, умение решать сложные задачи.

Для развития soft skills не существует готовых инструкций. Человек может обладать каким-либо качеством от рождения (например, дружелюбность, спокойный характер) или приобретет его с опытом, методом проб и ошибок (например, умение работать в команде, лидерские качества). Такие soft skills осваиваются медленно и требуют создания определённых условий.

Данные навыки, качества личности необходимо развивать уже с дошкольного возраста, что требует создания определённых условий. Развитие soft skills у современных детей поможет им быть в будущем более конкурентоспособными и социализированными.

На современном этапе политика образования предъявляет требования к новому качеству дошкольного образования. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», социальный заказ государства направлен на развитие личностных качеств дошкольника, подготовку социально-адаптированного ребенка, умеющего оценивать свои поступки и действия. В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС)

дошкольного образования [2] представлены требования к современному дошкольнику, которые предусматривают создание условий для развития ребенка, его инициативы, открывающих возможности для его социализации, личностного развития, когда ребенок способен договариваться, учитывать интересы и чувства других и умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам. Представленные требования реализуются в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» через развитие социального интеллекта.

Учитывая данные требования к детям дошкольного возраста, мы определили понятие социального интеллекта в системе дошкольного образования как структуру умственных способностей, определяющих успешность межличностного взаимодействия ребенка со взрослым и сверстниками в различных видах деятельности, обеспечивающих понимание поступков и действий людей с целью позитивной социализации в обществе. Отметим, что в представленном понятии социального интеллекта отражены необходимые soft skills для успешности в жизни и социализации детей дошкольного возраста. Согласно классификациям soft skills, представленным различными авторами, мы выделим 8 основных навыков, на наш взгляд, необходимых для детей дошкольного возраста [3]: *сотрудничество* (лидерство, работа в команде), *коммуникация* (навыки устного общения, умение говорить публично и внимательно слушать), *усвоение информации* (получение новых знаний), *критическое мышление* (решение проблем, рассуждение, анализ, интерпретация, обобщение информации), *креативность* (артистизм, любопытство, воображение, самовыражение), *инициативность* **(**настойчивость, самостоятельная работа, планирование, самодисциплина, самообучение, способность к адаптации), *ответственность* (социальная грамотность, личная и социальная ответственность), *эмпатия* (распознавание эмоций других людей и свои собственные, их контроль, сопереживание). Рассмотрим взаимосвязь soft skills и социального интеллекта. Исходя из структурных компонентов социального интеллекта (Д.В. Люсин, В.А. Савенков), мы выделяем четыре основных компонента социального интеллекта, отражающих soft skills детей дошкольного возраста.

Представим компоненты социального интеллекта и soft skills в виде схемы (рис. 1). Рассмотрим подробнее каждый из компонентов [4].

1. *Когнитивный компонент* позволяет отобрать дошкольнику значимую информацию, сформировать оценочные суждения о происходящем, выделять и усваивать нормы и эталоны взаимоотношений, находить ответы на вопросы самостоятельно и давать оценку мотивов поступков других людей. Дошкольник учится приводить разные понятия в одну систему, анализирует их, сравнивает, отыскивает закономерности и делает выводы. Такие soft skills, как

критическое мышление, позволяют смотреть на какой-либо факт с разных точек зрения, оценивать причины различных явлений, искать наилучшее доказательство своим утверждениям и наилучшее объяснение каким-либо ситуациям. *Ответственность и социальная грамотность* выражаются через соблюдение в своем поведении общепринятых социальных норм, исполнение своих обязанностей и готовность дать отчет за свои действия перед обществом и самим собой, позволяют оценивать свои поступки не только по последствиям, но и по внутренним мотивам ребенка, который их совершил. *Усвоение информации и самообучение* направлено на приобретение новых знаний о людях, местах, событиях – умение быстро и стратегически использовать новую информацию.

Рис. 1. Компоненты социального интеллекта и soft skills

2. *Эмоционально-ценностный компонент* отражает способность проецировать на себя эмоциональное состояние других (сопереживание), проявлять эмпатию и вносить изменения в процесс взаимодействия, направленного на уменьшение внутреннего конфликта, позволяющего контролировать свои эмоции, настроение, потребности. Такие soft skills, как *самовыражение и артистизм*, помогают дошкольнику выразить свою индивидуальность, высказывать свои намерения, желания, чувства, эмоции, интересы, правильно передавать эти эмоции, чувства и мысли, а также контролировать свое настроение, эмоции, чувства.

3. *Поведенческий компонент* реализует способность и готовность работать в коллективе, выстраивать партнерские отношения, позволяя дошкольнику оценивать окружающую действительность и сопоставлять ее с духовными компонентами человека, а также прогнозировать сложившуюся ситуацию, корректировать взаимодействие с социальной средой и свое поведение. Такие soft skills, как *креативность,* позволяют дошкольнику самостоятельно творить, находить новые нестандартные решения в той или иной проблемной

ситуации. *Сотрудничество*, проявление лидерства, работа в команде, *инициативность* проявляются в умении выбрать свой путь, уметь отстоять свою позицию, и не бояться взять на себя ответственность в принятии решении.

4. *Коммуникативный компонент* связан с потребностью понимать окружающих и, в свою очередь, быть понятым ими. Необходим для умения слушать, объяснять и убеждать других (*социальная адаптация)* и социального взаимодействия. Такие soft skills, как умение вести диалог, слушать, договариваться, где-то убеждать, а где-то уступать, помогают влиться в коллектив и найти общий язык с любым человеком. Общение реализуется в способности передавать смысл содержания о чем-либо, выражать собственное состояние, отношение к сообщаемому и слушателя.

Нами было начато исследование на базе МАОУ «Академический лицей № 95 г. Челябинска» и МБДОУ «Детский сад № 438 г. Челябинска» в формате анкетирования родителей на тему: «Развитие социального интеллекта и soft skills у детей старшего дошкольного возраста». В исследовании приняли участие 56 родителей. Мы использовали разработанную нами анкету, состоящую из 7 вопросов. Целью анкетирования было определить значимость и взаимосвязь социального интеллекта и soft skills у детей 5–6 лет для родителей. Ответы родителей на вопросы, посвященные социальному интеллекту, позволили нам сделать вывод о том, что около 80 % родителей знают, что такое социальный интеллект, но при этом только 50 % дали правильный ответ, что такое социальный интеллект. 90 % родителей готовы получить информацию по вопросам развития социального интеллекта у детей дошкольного возраста. Анализируя ответы родителей на вопрос о наиболее востребованных soft skills в XXI веке, мы выделили такие навыки, как лидерство, работа в команде, умение рассуждать, анализировать, умение проявить настойчивость, личная и социальная ответственность, т.е. когнитивный, поведенческий и коммуникативный компоненты социального интеллекта. Что касается таких навыков, как артистизм, интуиция, самовыражение своих эмоций и чувств (эмоционально-ценностных компонент социального интеллекта), были отмечены наименьшими баллами. Таким образом, мы видим, что для современных родителей важны именно soft skills, а академические навыки (получение знаний, исследование, умение говорить публично) не являются приоритетными. Отметим ответ на вопрос о том, владеет ли ваш ребенок представленными навыками: 80 % родителей оценивают их у своих детей на достаточном уровне (3–4 балла из 5), а 20 % родителей оценивают навыки детей на недостаточном уровне (1–2 балла из 5).

Таким образом, мы полагаем, что становление и развитие soft skills детей дошкольного возраста способствуют развитию социального

интеллекта детей дошкольного возраста, что открывает возможности для его социализации. Овладев soft skills, ребенок в будущем сможет самостоятельно заниматься своим образованием и развитием.

Список литературы

1. Бацунов С.Н., Дереча И.И., Кунгурова И.М., Слизкова Е.В. Современные детерминанты развития soft skills [Электронный ресурс] // Концепт. 2018. № 4 (апрель). С. 12–21. URL: http://e-koncept.ru/2018/181018.htm
2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказы письма Минобрнауки РФ. М.: ТЦ Сфера, 2018. 96 с.
3. Голинкофф Р.М., Хирш-Пасек К. Знать или уметь? 6 ключевых навыков современного ребенка / Пер. с англ. И. Матвеевой. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. 368 с.
4. Савенков А.И. Структура социального интеллекта [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Т. 7. № 2. 7–15. doi:10.17759/jmfp.2018070201
5. Oxford English Dictionary. 2nd edition. Oxford: Clarendon Press, 1989. 624 с.

Об авторах:

ТАВЕД Ирина Алексеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69); e-mail: irisha-gu@mail.ru

ЕМЕЛЬЯНОВА Ирина Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет) (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69); e-mail: yanova_77@mail.ru

SOFT SKILLS AS THE BASIS FOR DEVELOPMENTSOCIAL INTELLIGENCE OF PRESCHOOL CHILDREN

I.A. Taved, I.E. Emelyanova

South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk

The purpose of the article is to substantiate the importance and relationship of soft skills with the social intelligence of preschool children. The authors describe the modern requirements of society for modern human skills, which are important for a successful life, socialization, which must be developed in preschool children. The concept of «soft skills» (flexible skills) and the author's interpretation of «social intelligence» of preschool children are defined. The article presents the results of a survey of parents on the need to develop social intelligence and soft skills in preschool children, which allow them to develop recommendations for parents on the development of social intelligence through soft skills in preschool children.

Keywords: *social intelligence, soft skills, preschool education, socialization, competence.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 371

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ЗАДАЧ PISA*

Г.Ю. Буракова, И.В. Кузнецова, Т.Л. Трошина

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», Ярославль

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.127

Рассмотрены вопросы формирования одной из составляющей функциональной грамотности школьников – математической – с учетом результатов исследования PISA. Обосновано, что именно процесс решения практико-ориентированных заданий при обучении математике в школе формирует метанавыки, развивает функциональную грамотность обучающихся.

Ключевые слова: *исследование PISA, функциональная грамотность, практико-ориентированные задачи, математическое образование, математическая грамотность.*

Одним из ключевых факторов, способствующих активному участию современного человека в экономической, социальной, политической и других видах деятельности, является функциональная грамотность, которая оценивается международной программой PISA. Российская система образования должна учитывать результаты исследований качества образования, поскольку именно таким образом формируется глобальное образовательное пространство с едиными образовательными ориентирами [1].

Тестирование в рамках международной программы исследования PISA направлено на оценивание функциональной грамотности в области чтения, математической и естественнонаучной грамотности.

Под *математической грамотностью* будем понимать способность школьника формулировать, применять и интерпретировать математику в разнообразных жизненных контекстах. Она включает математические рассуждения, использование математических понятий, процедур, фактов и инструментов для описания, объяснения и принятия обоснованных решений [3].

В международном исследовании PISA представлены четыре области математического образования, которыми должен овладеть 15-

* Публикация подготовлена в рамках проекта ЯГПУ им. К.Д. Ушинского «Центр трансфера образовательных технологий «Новая дидактика.

летний школьник: *количество; изменение и зависимости; неопределенность и данные; пространство и форма.*

В исследовании PISA 2021 года основное внимание будет уделено не только *компьютерному моделированию, но и геометрической аппроксимации, явлению роста, условному принятию решений* [4].

Результаты трех последних проведенных исследований оценки качества математического образования российских школьников показали самые высокие результаты в области «Количество», а самые низкие – в разделе «Геометрия» («Пространство и форма») [3].

Основные трудности при решении математических задач у российских школьников были связаны с распознаванием математической части проблемы, взятой из реального мира, формулирование ее на математическом языке, определение необходимых математических знаний для ее решения.

Одной из возможных причин такой ситуации является недостаточное количество практико-ориентированных задач в школьных учебниках по математике, которые имеют традиционную формулировку, что отличает их от формулировок задач в исследовании PISA. В задачах международного исследования многословно описывается некоторая близкая к реальной ситуация, включающая зачастую данные и факты, являющиеся лишними для ее решения. Неудивительно, что у значительной части школьников возникают трудности при разработке математической модели подобных реальных ситуаций.

Приведем пример математической задачи из сборника PISA 2021.

Пример 1. Использование смартфона (см. таблицу).

Численность населения и количество пользователей смартфонов для целого ряда стран Азии (данные отсортированы по названию страны), млн

Столбец A	Столбец B	Столбец C	Столбец D
Страна	Население (в млн.)	Количество пользователей смартфонами (в млн.)	Удельный вес (доля) пользователей смартфонами
Бангладеш	166.735	8.921	
Индонезия	266.357	67.57	
Япония	125.738	65.282	
Малайзия	31.571	20.98	
Пакистан	200.663	23.228	
Филиппины	105.341	28.627	
Таиланд	68.416	30.486	
Турция	81.086	44.771	
Вьетнам	96.357	29.043	

Вопрос 1. Выберите правильный ответ на вопрос.

Какая операция на столбцах B и C будет определять правильные значения в столбце D? Для каждой страны:

– разделите значение столбца B на значение столбца C:B/C;

– разделите сумму значений столбцов B и C на значение столбца C: (B+C)/C;

– разделите значение столбца C на значение столбца B:C/B;

– разделите значение столбца B на сумму значений столбцов B и C: B/(B+C).

Вопрос 2. Выберите значение «правда» или «ложь» для каждого из следующих утверждений:

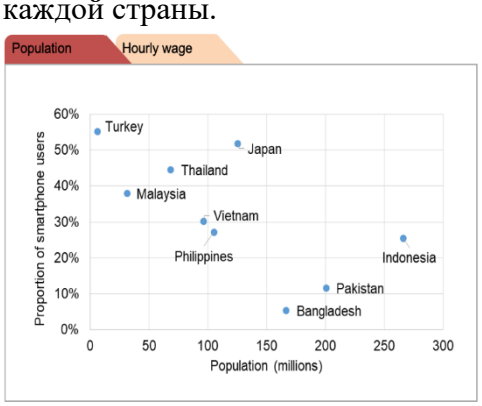
– страна с самым большим населением также имеет самое большое число пользователей смартфонов;

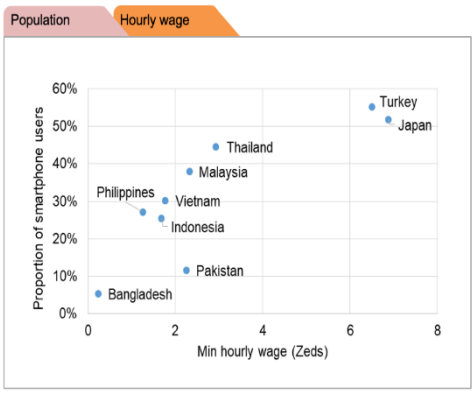
– страна с наименьшим числом пользователей смартфонов также имеет наименьшее население;

– страна с наиболее высокой долей пользователей смартфонов имеет наименьшее население;

– страна со средней долей пользователей смартфонов также является страной со средним числом пользователей смартфонов.

Вопрос 3. На рисунке изображена доля пользователей смартфонов в разбивке по странам в зависимости от численности населения (млн) и минимальная почасовая заработная плата (Зеды) для каждой страны.





Изучите рисунок и ответьте на следующий вопрос: при какой переменной (население или минимальная почасовая зарплата) доля пользователей смартфонов в стране увеличивается по мере увеличения переменной?

Население

Минимальная почасовая зарплата (Zeds). Приведенная выше задача проверяет не только математическую грамотность школьника, но и его умение использовать возможности электронных таблиц с сортировкой.

С целью формирования функциональной грамотности школьника в процессе обучения математике целесообразно:

1) уделять должное внимание овладению обучающимися умением смыслового чтения связного текста математической задачи, выделением в нем только требуемых для ее решения данных;

2) подготовить учебные материалы по математике для обучающегося, в которых должны быть представлены разнообразные практико-ориентированные задания, PISA-подобные задачи, междисциплинарные учебно-исследовательские проекты, экспериментальные работы исследовательского типа, задания на анализ первичных научных данных [2];

3) при разработке практико-ориентированных задач по математике включать в их содержание следующие категории контекстов: личная жизнь школьников, образование, общественная жизнь, научная деятельность.

Приведем несколько примеров практико-ориентированных задач по математике для школьников, разработанных авторами на основе краеведческого материала по родному краю.

Задача 1. Борщевик Сосновского – ядовитый сорняк, широко распространенный в средней полосе России. При попадании сока борщевика на кожу человека образуются сильные химические ожоги, которые долго не проходят и после которых иногда на всю жизнь остаются пятна и рубцы. Борщевик очень агрессивен, с каждым годом он захватывает все новые и новые территории. Площадь, занимаемая борщевиком, каждый год увеличивается на 10 %. Через сколько лет площадь, занимаемая борщевиком, удвоится? Утроится?

Задача 2. Как известно, Россия богата природными ресурсами, в том числе основными энергоносителями – нефтью, газом, углем. Из-за политической и экономической нестабильности в мире цены на природные ископаемые подвержены сильным колебаниям. Так, в январе 2020 года цена на нефть составляла около 70 долларов (за баррель), а в апреле того же года она упала до 20 долларов (за баррель). На сколько процентов упала цена на нефть за указанный период? На сколько процентов должна подняться цена на нефть, чтобы достигнуть прежнего уровня?

Приведенные выше задачи являются практико-ориентированными. Первая из них может быть использована при изучении тем «Проценты» и «Показательные уравнения и неравенства» и в то же время содержит сведения, которые могут быть полезны как ученикам, так и их родителям. Проблема борщевика Сосновского очень остро стоит во всех районах средней полосы России. С ней сталкивается практически каждый дачник или человек, имеющий загородный дом.

Вторая задача содержит сведения о том, какой была цена на нефть в ближайший исторический отрезок времени и насколько большими могут быть колебания цены на этот товар. Она также учит детей, что «возрастающие» и «убывающие» проценты при одних и тех же числовых данных различаются, и порой очень существенно. Задача может пробудить интерес ученика к процессам, происходящим в экономике, что может быть немаловажно при выборе будущей профессии.

Таким образом, формированию функциональной грамотности школьника необходимо уделять пристальное внимание уже с 5-го класса

на основе привлечения к решению практико-ориентированных задач.

Список литературы

1. Ефремова-Шершукова Н.А., Минеев-Ли В.Е., Коллегов А.К. и др. Международное исследование PISA как одно из эффективных средств оценки качества образования в школе // Вопросы педагогики. 2019. № 12-1. С. 83–86.
2. Кузнецова И.В., Тихомиров А.С., Трошина Т.Л. Формирование методической компетентности будущего учителя математики на основе фундирования опыта студентов в сетевом сообществе // Ярослав. пед. вестн. 2014. № 3. Т. II (Псих.-пед. науки). С. 68–72.
3. Проведение исследования PISA-2018 в России. Оценка математической грамотности. URL:http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_ml.html (дата обращения: 02.05.2020).
4. PISA 2021 MATHEMATICS FRAMEWORK (DRAFT). URL: https:// pisa2021-maths.oecd.org/#Content-Knowledge (дата обращения: 02.05.2020).

Об авторах:

БУРАКОВА Галина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического анализа, теории и методики обучения математике ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, Ярославль, ул. Республиканская, 108), e-mail: burakova.galina@inbox.ru

КУЗНЕЦОВА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, Ярославль, ул. Республиканская, 108), e-mail: gits70@mail.ru

ТРОШИНА Татьяна Львовна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, Ярославль, ул. Республиканская, 108), e-mail: ttroshina1961@mail.ru

BUILDING FUNCTIONAL LITERACY OF SCHOOLS WITH PISA TASKS

G.Y. Burakova, I.V. Kuznetsova, T.L. Troshina

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

The article deals with the formation of one of the components of the functional literacy of schoolchildren - mathematical, taking into account the results of the PISA study. It has been substantiated that it is the process of solving practice-oriented tasks when teaching mathematics at school that forms metan-skills, develops the functional literacy of students.
Keywords: *functional literacy, math education, PISA research, math literacy, practice-oriented tasks.*

УДК 37.012+811.111

ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНТЕРНЕТ-ТЕРМИНОВ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Е.Я. Григорьева, Н.А. Холдеева

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.132

Обосновано использование терминов интернета, связанных с ситуациями реальной коммуникации в процессе обучения иностранному языку в средней школе. Определены принципы организации лексического материала с использованием интернет-терминов при формировании лексической компетенции обучающихся иностранному (английскому) языку. Рассматривается возможность использования словарей тезаурусного типа, составленных на основе интернет-терминологии, для формирования лексических навыков учащихся. Предложены принципы отбора словообразовательного минимума и словообразовательных моделей, предлагается комплекс упражнений по обучению приемам узнавания и понимания сложных и производных слов в области интернета. Задачей обучения английскому языку с использованием отобранного лексического материала является усвоение учащимися связи семантических отношений лексических единиц в общеразговорном языке и их значений в специфической предметной области интернет-технологий. В статье приведены примеры лексических единиц – терминов интернет-лексики, которые обучающиеся используют в реальной коммуникации в разных контекстах.

Ключевые слова: *лексическая компетенция, лексические средства, лексические навыки, интернет-термины, тезаурусно-целевой подход, словарь тезаурусного типа, терминологические единицы*.

Эффективному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, как отмечено в работах лингвистов А.Н. Соколова [5] и Н.М. Крайневой [4], в полной мере способствует обоснованный отбор лексического материала в рамках построения учебного процесса.

Известно, что организация реально-информативного общения на иностранном языке предъявляет особые – повышенные требования к уверенному владению лексикой, а также к уровню сформированности грамматических навыков, степени их прочности и осознанности.

Несомненно, решению основополагающих задач реализации компетентностного подхода в процессе обучения старшеклассников иностранному языку способствуют методические приемы на основе анализа словаря реально-информативного общения в интернете.

Под интернет-лексикой понимается набор лексем, используемых для общения и решения иных коммуникативных задач в интернете.

В этой связи возможно говорить об интернет-лексеме как единице словарного состава языка интернета во всех грамматических формах и со всеми возможными значениями. В процессе формирования лексической компетенции обучающихся в рамках первоначального овладения интернет-лексикой важно учитывать механизмы словообразования.

В условиях активного использования учащимися старших классов интернет-технологий первый этап формирования той части их иноязычного лексического запаса, которая связана с интернет-технологиями, происходит с разной степенью интенсивности, в зависимости от уровня их компетенции как пользователя ИКТ. Это условие определяет возможности и задачи преподавателя по отбору и организации лексического материала в процессе формирования лексической компетенции учащихся на основе используемых ими интернет-терминов.

Формирование лексической компетенции обучающихся с помощью лексического материала, отобранного на основе интернет-терминов, предполагает знания преподавателя как в области семантики рассматриваемых слов в общеразговорном языке, так и специфику использования этих слов как терминов интернет-технологий. А главной задачей обучения использованию отобранного лексического материала является усвоение учащимися связи семантических отношений этих лексических единиц в общеразговорном языке и их значений в специфической предметной области интернет-технологий.

Источниками новых слов в условиях развития информационных потоков являются тексты электронных пособий, журналов, сообщения новостных сайтов интернета, кинофильмы и другие видеоматериалы, комментарии на посещаемых страничках популярных личностей. Использование этих источников неразрывно связано с развитием коммуникационных технологий и терминологии этих технологий.

Из работ А.Н. Шамова известно, что создание образа нового слова чаще всего происходит с помощью ассоциации его со словом родного или иностранного языка, с близким по звучанию образом [10].

В случае использования интернет-терминов представляется возможным использование для построения ассоциативного ряда уже известных интернет-терминов – слов, имеющих или сходный акустический образ, или близкое понятийное значение.

Самым надежным способом усвоения новых слов остается обращение к словарю. Но это далеко не самый быстрый и не часто применяемый в процессе коммуникации способ.

Основываясь на контексте либо на структуре слова,

обучающиеся успешно реализуют еще один способ – догадку. И в этом способе повышаются возможности успешного усвоения нового слова при наличии структурно близких слов в используемой обучающимися лексике интернета.

Таким образом, чтобы установить в памяти прочную связь между формой и значением слова, представляется необходимой следующая последовательность действий: представить ассоциативные связи новых слов с ранее усвоенными словами; затем представить новые слова в контексте или ситуации и применить ключевые слова.

Исследователь Н.А. Ахренова проанализировала проблемы, рассмотренные лингвистами в области функционирования языка интернета [1, 2]. В своих исследованиях она отметила вопросы, не изученные современными направлениями лингвистики: влияние и взаимодействие интернет-лексики и процесса формирования лексической компетенции обучающихся, взаимодействие интернет-лексики и общенационального языка.

При разработке методики формирования лексических навыков у учащихся на основе интернет-терминологии необходимо и возможно использовать приемы работы с лексикой при обучении иностранному языку в техническом вузе. Еще в 2010 году в работе Е.В. Сусименко отмечено, что «такие аспекты формирования лексических навыков, как разработка семантико-структурной типологии научно-технической терминологической лексики, выявление трудностей ее понимания при чтении способствуют продуктивной работе студентов с аутентичной литературой по специальностям инженерно-технического профиля. Особый интерес в данном контексте представляет тезаурусно-целевой подход в обучении специальной иноязычной лексике для чтения с учетом механизма взаимосвязи формирования тезауруса специалиста со способами методической организации лексики» [6, с. 152].

Так, в Учебном центре «Специалист» при МГТУ им. Н.Э. Баумана уже разработаны специальные курсы «Английский язык для IT-специалистов» (часть 1 – «Elementary», часть 2 – «Pre-intermediate»).

Учебные пособия предназначены для системных администраторов, программистов, дизайнеров, ИТ-менеджеров, так как основная цель курсов – получить практические навыки для эффективного использования английского языка для профессиональной деятельности в сфере IT, чтения технической литературы, подготовки к сертификации Microsoft, Linux, CIW, ORACLE.

Также для узкого круга обучающихся – IT-специалистов – создана еще одна методика обучения ИЯ, основанная на использовании интернет-терминологии. В разработке Т.Ю. Панышевой из Санкт-Петербургского государственного политехнического университета были

предложены новые приемы построения отдельных учебных заданий для формирования лексики студентов неязыковых вузов как специалистов с использованием современных монолингвистических и билингвистических словарей, в том числе Cobuild и OxfordAdvanced Learners' Dictionary, а также интернет-словарей, в том числе в специальном разделе LingvoOnline.

Результатом выполнения этих заданий для самостоятельной работы с текстами пособий и аутентичными текстами должно стать наполнение терминологическими единицами формируемого самими обучающимися IT-специалистами словаря словосочетаний, используемых ими в своей работе.

Но автор отмечает трудности в формировании умения обучающихся применять слова и формулировать высказывания в заданном контексте, особенно в достижении цели обогатить словарный запас обучающихся синонимами и антонимами, прилагательными и наречиями.

Главным препятствием использования вышеназванных методик МГТУ им. Н.Э. Баумана и Санкт-Петербургского ГПУ в средней школе являются специфичные термины, из которых состоят словари, применяемые в процессе изучения специальных дисциплин при подготовке по IT-специальности. Эти термины в большинстве не являются общеупотребительными для учащихся старших классов средней школы, а обозначаемые понятия и действия не известны школьникам.

Кроме того, частое использование словарей в процессе обучения в средней школе не отвечает динамике урока, а использование одних только текстов словаря недостаточно для развития навыков говорения и аудирования.

Существующие методики обучения иностранному (английскому) языку не учитывают возможности использования всего объема лексических единиц, уже освоенного обучающимися в процессе реальной коммуникации в интернете.

В этой связи, кроме задачи отбора вводимых лексических единиц, не менее важным является их организация в процессе обучения. Очевидно, что сами приемы тезаурусно-целевого подхода (в определении Е.В. Сусименко применимы и при работе с интернет-лексикой школьников [6].

Известно, что при обучении функциональным особенностям лексики иностранного языка трудности в основном связаны с запоминанием объема значений слов, характером сочетаемости слов в разных контекстах. Также трудности вызваны такими характерными особенностями английского языка, как многозначность и омонимия.

Видится, что к устойчивому запоминанию лексических единиц

иностранного языка приводит изучение и усвоение примеров их употребления в конкретных ситуациях. Поэтому анализ применения в каждом конкретном случае нового слова проводится на основе сравнения его значения как в контексте, так и вне контекста, поскольку контекстуальное значение слова не всегда является основным.

На этапе ознакомления с лексическими единицами предлагается создавать как можно больше ориентиров и информативных признаков.

С вышеуказанными целями использования лексических единиц, уже освоенных обучающимися в процессе реальной коммуникации, согласуются требования к работе над лексикой:

1) каждое значение слова рассматривается как самостоятельная учебная единица;

2) важнейшее значение имеют сочетаемость и структура слов, синонимические и антонимические противопоставления, объем значений;

3) ознакомление с новой лексической единицей строится на звучащей речи (желательно с одновременными визуальными опорами разного вида);

4) в процессе ознакомления со словами дается установка на предположения об их значениях.

В работах А.Н. Шамова семантизацией названы «раскрытие значения слова и фразеологического сочетания, показ особенностей их употребления» [11].

Для достижения целей формирования лексической компетенции с помощью семантизации необходимо соблюдение правил:

1) введение слов должно идти от языковой формы к понятию, которое она передает;

2) для каждого нового слова сообщаются различные значения, содержащиеся в лексическом минимуме;

3) для закрепления слова в лексиконе обучающегося рассматриваются информативные признаки слова: наличие синонимов, словообразование, возможное контекстуальное окружение.

В Березниковском филиале Пермского национального исследовательского политехнического университета на направлении подготовки «Программное обеспечение средств вычислительной техники и автоматизированных систем» разработана и применяется методика обучения на основе учебного словаря тезаурусного типа по теме «Software» в группах, изучающих дисциплину «Профессиональный английский язык».

Принципы формирования лексикона-тезауруса при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке, показанные Л.П. Шишкиной [12], были детально разработаны Г.Р. Чайниковой в работе, посвященной использованию учебного

электронного словаря тезаурусного типа «как средства формирования внутреннего иноязычного лексикона» [9]. Дальнейшую реализацию это направление получило в разработанном учебно-методическом комплексе, включающем учебное пособие и сам словарь [8, 7].

Однако, как уже сказано выше, частое использование словаря в процессе обучения учащихся средней школы не отвечает динамике урока, а использование одних только текстов словаря недостаточно для развития навыков говорения и аудирования.

Поэтому есть необходимость разработки комплекса упражнений, основанных на примерах применения терминологических единиц интернет-лексики в различных контекстах, приближенных к повседневной деятельности учащихся средней школы.

В нижеприведенной таблице представлены примеры применения лексических единиц – терминов интернет-лексики, используемых обучающимися в реальной коммуникации в разных контекстах.

В процессе ознакомления с текстами на иностранном языке, обыгрывающими различное контекстное значение слов – лексических единиц общеупотребительного языка либо терминов интернета и IT-технологий, – обучающиеся используют различные стратегии, суть которых состоит в следующем: иметь источники для нахождения новых слов; запомнить образ слова; понять и осознать его значение; связать воедино форму и значение слова; использовать слово.

Отечественными учеными-филологами рассматриваются вопросы обучения студентов стратегиям понимания профессиональных текстов на иностранном языке и механизмы, сопровождающие данный процесс. В статье Е.Я. Григорьевой и Г.А. Морозовой «Обучение студентов формированию индивидуальных стратегий понимания профессионально ориентированных текстов» аргументированно показано, что «…понимание текстов обучающимися всегда требует актуализации предшествующих знаний. Для активизации имеющихся знаний обучающийся должен понимать, о чем идет речь, с какой областью своих знаний он сейчас должен работать, о чем конкретно ему думать, вспоминая свой предшествующий опыт. Ему необходимо сосредоточить свое внимание на обсуждаемой теме или подтеме и одновременно фиксировать смену темы обсуждения» [3, с. 106].

Особенно актуальна эта методика конструировании смысла по мере чтения текстов с терминами интернета, когда «обучающийся, выступая субъектом своих знаний, не извлекает из текста готовый смысл, а пошагово конструирует его, основываясь на своих фоновых знаниях» [3, с. 94]. Тогда «конструирование обучающимися смысла текста на иностранном языке происходит с опорой на предшествующие знания, опыт, индивидуальные способы работы с информацией» [3, с. 92].

Примеры применения терминов интернет-лексики в разных контекстах

Термин	Значение в ИКТ/ значение обще-употребительное	Применение в ИКТ	Применение в общеупотребительном языке
download	скачивать (данные)/ загружать	You can download this software for free. She wanted to *download* some music and needed my password. Please login to *download* our price list. No *download* or install unknown software needed.	The government is downloading healthcare costs to the public. Millions of dollars in public health-care costs will be downloaded retroactively on Ontario municipalities as part of the provincial government's ... Ford said Monday that the in-year cuts to public health, child care and ... had slammed the cuts, characterizing them as «downloading by stealth».
sites	набор страниц в Интернете/ места, объекты	Global social networking *sites* host forums for volunteers and organizations to interact. E-mail services for the new language *sites* are also planned. We offer development of informational and presentation sites. The updating of information is irregular and some even show outdated data. The principal challenges for such *sites* are good design, quality content and a sufficient level of initial content. Over the years, the use of the language *sites* has been growing. *Golden Gate National Recreation Area, California:* The country's most popular National Park Service site is actually 37 distinct sites spread across 80,000 acres north and south of the Golden Gate Bridge. More than 318 million people visited the National Park Service sites around the United Statesin 2018, a nearly four percent decrease from approximately 331 million visits in 2017.	People living near test *sites* were exposed also to local fallout. No alternative *sites* have been provided, and bulldozers were in action in Jaborona, Tawidad, Mandela and Mayo camps. Argentina has proposed the inclusion of seven pilot *sites* from six different regions for local assessment under the LADA project. Currently, there are 13 monitoring *sites*, including five in Yerevan. Current monitoring system consists of 11 measuring *sites* in the main cities. *Golden Gate National Recreation Area, California:* The country's most popular National Park Service site is actually 37 distinct sites spread across 80,000 acres north and south of the Golden Gate Bridge. Lake Mead National Recreation Area, Arizona/Nevada. Lake Mead (shown here) and Lake Mohave are both popular spots to play in this 1.5 million-acre park site, which also includes canyons, mountains, valleys and nine wilderness areas.

Выводы

В ходе обучения лексике обучающиеся используют различные стратегии, суть которых состоит в следующем: иметь источники для нахождения новых слов; запомнить образ слова; понять и осознать его значение; связать воедино форму и значение слова; использовать слово.

Таким образом, при использовании интернет-терминов для формирования лексической компетенции целесообразны: определение словообразовательного минимума, отбор словообразовательных моделей, а далее – разработка и применение комплекса упражнений с целью обучения приемам узнавания и понимания сложных и производных слов и приемам обучения словообразовательному анализу.

Список литературы

1. Ахренова Н.А. Основные способы словообразования в Интернет-лингвистике // Научное мнение. 2012. № 1. С. 21–24.
2. Ахренова Н.А. Структура и семантика англоязычного компьютерного жаргона // Функциональная семантика, семантика знаковых систем и методы их изучения. Новиковские чтения: м-лы. междунар. науч. конф. (Москва, 5–6 апреля 2006 г.). М.: РУДН, 2006. С. 85–92.
3. Григорьева Е.Я., Морозова Г.А. Обучение студентов формированию индивидуальных стратегий понимания профессионально ориентированных текстов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 6 (56). С. 92–112.
4. Крайнева Н.М. Методика обучения терминологической лексике студентов вузов сельскохозяйственного профиля (на материале немецкого языка): дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2005. 207 с.
5. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление. М.: Просвещение, 1968. 248 с.
6. Сусименко Е.В. Эффективные стратегии формирования лексических навыков у студентов технических вузов // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2010. № 4 (35). С. 150–152.
7. Чайникова Г.Р. Learner’s English-Russian and Russian-English Software Thesaurus and Dictionary: учебный англо-русский и русско-английский словарь по программному обеспечению тезаурусного типа. Пермь: Березниковский филиал ПНИПУ, 2013. 125 с.
8. Чайникова Г.Р. Software (English for Special Purposes): учеб. пособие. Пермь: Березниковский филиал ПНИПУ, 2013. 132 с.
9. Чайникова Г.Р. Разработка учебного электронного словаря тезаурусного типа как средства формирования внутреннего иноязычного лексикона // Вестн. Перм. нац. иссл. политех. ун-та. Проблемы языкознания и педагогики. 2014. № 1 (9). С. 70–84.
10. ШамовА.Н. Лексические навыки устной речи и чтения – основа семантической компетенции обучаемых // Иностранные языки в школе, 2007. № 4. С. 19–25.
11. Шамов А.Н. Методика преподавания иностранных языков: общий курс: учеб. пособие. М.: АСТ: АСТ-Москва: Восток–Запад, 2008.

12. Шишкина Л.П. Формирование лексикона-тезауруса при обучении профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке (немецкий язык, начальный этап): дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 1993. 68 с.

Об авторах:

ГРИГОРЬЕВА Елена Яковлевна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры романской филологии ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4), e-mail: egrig@inbox.ru

ХОЛДЕЕВА Наталья Андреевна – аспирант ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4), e-mail: naengl@bk.ru

PRINCIPLES OF THE ORGANIZATION OF THE LEXICAL MATERIALWHEN USING INTERNET TERMS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

E.Ya. Grigoryeva, N.A. Holdeeva

Moscow City Pedagogical University, Moscow

The article substantiates the use of Internet terms associated with situations of real communication in the process of teaching a foreign language in secondary school. The principles of organizing lexical material using Internet terms in the formation of the lexical competence of students in a foreign (English) language have been determined. The possibility of using dictionaries of the thesaurus type compiled on the basis of Internet terminology for the formation of lexical skills of students is considered. The article proposes the principles of selection of the word-formation minimum and word-formation models, a set of exercises for teaching the techniques of recognition and understanding of complex and derivative words in the field of the Internet. The task of teaching English using the selected lexical material is the assimilation by students of the connection between the semantic relations of lexical units in the general spoken language and their meanings in a specific subject area of Internet technologies. The article provides examples of lexical units - Internet vocabulary terms that students use in real communication in different contexts

Keywords: *lexical competence, lexical tools, lexical skills, internet terms, thesaurus-target approach, thesaurus-type dictionary, terminological units.*

УДК 373.5:811:004

ЭФФЕКТИВНОСТЬ КЛАССИЧЕСКИХ И СОВРЕМЕННЫХ ДИСТАНЦИОННЫХ МЕТОДИК ОБУЧЕНИЯ ФОНЕТИКЕ В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Филатова

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского», Калуга

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.141

Приводится сравнительно-сопоставительный анализ современных традиционных и компьютерных методик обучения сегментной и супрасегментной фонетике английского языка в условиях аудиторного билингвизма, обосновывается необходимость введения новых методик обучения устной речи в современных школьных УМК, нацеленных на подготовку к устной части ЕГЭ по иностранному языку, а также необходимость разработки в них новых критериев оценивания фонетической стороны речи. Автор дает обобщенную характеристику традиционных методов обучения произношению и анализируют эффективность их применения на уроке иностранного языка в современной школе в среднем и старшем звене обучения. Приводятся основные задачи и цели компьютерного обучения фонетике, а также специфика его использования в аудитории искусственного билингвизма. На примере конкретных компьютерных программ анализируется эффективность дистанционных методов обучения с точки зрения подготовки школьников к сдаче государственных экзаменов.

***Ключевые слова**: система школьного образования, акустический и артикуляционный подходы к обучению, информационные методики, билингвизм, аудиторный билингвизм, сегментная фонетика, супрасегментная фонетика, фонетические корпуса.*

Как известно, все компоненты речевой деятельности (чтение, говорение, аудирование, письмо) взаимосвязаны и дополняют друг друга. При отработке произношения происходит формирование не только слухо-произносительной базы, но и тесно связанных с ней навыков говорения и чтения, то есть формирование коммуникативной компетенции. В связи с этим на новом этапе развития иноязычной фонетики как педагогической дисциплины актуальными становятся выработка новой стратегии преподавания, разработка методики преподавания и поиск аутентичного речевого материала.

Современные отечественные методисты доказывают, что произношение становится главной характеристикой речи, оно является базой для развития остальных навыков иноязычного говорения [2, 3]. Несмотря на то что коммуникативный подход к обучению иностранным языкам не уделяет особого внимания точности фонетического оформления речи, нарушение фонематической правильности речи может привести к акценту и, как следствие, к непониманию со стороны

слушающего. Традиционно в методике обучения иностранному языку все произносительные навыки делятся на две большие группы: ритмико-интонационные и слухо-произносительные.

Артикуляционный подход подразумевает наличие вводного фонетического курса, во время которого учащиеся отрабатывают произнесение звуковых и интонационных моделей, учатся произносить звук согласно его подробному описанию, чтобы добиться чистоты произнесения. Акустический подход предполагает воспроизведение иноязычной речи на слух за счет выполнения множества имитативных упражнений и не ставит целью добиться чистоты произносимых звуков.

Как показал практический анализ наиболее популярных современных УМК, используемых в общеобразовательных школах и частных центрах языковой подготовки, артикуляционный подход в значительно меньшей степени отражен в учебных методиках и упражнениях, чем акустический и дифференционный. В основном это пособия, предназначенные для отработки слухо-произносительных навыков для языковых факультетов вузов, готовящие специалистов-лингвистов [6], или, наоборот, для школьников и студентов уровня Beginner и Elementary, то есть на начальном этапе изучения фонетической стороны речи, когда уровень знаний и интерференции родного языка еще незначителен и делает возможным детальное описание артикуляции звука с последующей ее имитацией. Например, это пособия «Real Life» издательства Longman или отечественные учебные пособия для языковых вузов под редакцией профессора В.Д. Аракина. В рамках данного подхода разработаны также задания на восприятие звуков и интонации и нахождение верного из двух-трех приведенных вариантов произношения.

В соответствии с *акустическим* подходом к обучению произносительной стороне речи нами был произведен анализ УМК, используемых в общеобразовательных и частных образовательных учреждениях. Это серии издательств Longman, Oxford и Macmillan Education («Straightforward», «Speakout», «Discovery» для подготовки студентов уровня Intermediate, Upper-Intermediate и Advanced).

Среди традиционных подходов в обучении произношению наиболее популярным и широко представленным в современных УМК является акустический. При нем большинство упражнений имеют имитативный характер, нацеленный на дальнейшую успешную коммуникативную реализацию. К сожалению, эта методика не ставит целью добиться чистоты произнесения звука.

Вместе с тем в условиях современного обучения, ориентированного на дидактический принцип индивидуализации, с одной стороны, и стремления учащихся к получению большего объема знаний, с другой, все большую популярность набирают дистанционные (компьютерные) методики обучения произносительным навыкам иноязычной речи. Дистанционное (компьютерное) обучение позволяет

решить ряд важнейших задач: расширить целевую аудиторию обучающихся; объединить студентов различных социальных, культурных и возрастных групп; решить проблемы студентов, не имеющих возможности посещать аудиторные занятия; привлекать внешних преподавателей [6].

Основным минусом дистанционного образования является то, что, в отличие от аудиторного обучения, где преподаватель может анализировать ситуацию, сознательно опираясь на визуальный источник, при дистанционном обучении возможность прямого контроля фактически отсутствует. Компьютерное обучение иностранному языку в условиях аудиторного билингвизма имеет свою специфику и связано прежде всего с особенностями явления двуязычия и акцента в аудитории искусственного билингвизма.

Искусственный (аудиторный) билингвизм имеет место, когда обучение иностранному языку происходит в условиях сформированности навыков родного языка в рамках школьного или вузовского образования, когда искусственно создается коммуникативная среда иностранного языка [1].

Вопросы типологии современного билингвизма, как известно, освещены во многих исследовательских работах зарубежных и отечественных лингвистов. По числу усвоенных речевых действий выделяют *рецептивный и продуктивный* типы. Рецептивный тип обеспечивает лишь восприятие речи на изучаемом языке, причем в этом случае речь идет о восприятии напечатанного текста. Такой тип восприятия дает человеку возможность пользоваться словарем при возникновении трудностей в переводе и, соответственно, восприятии текста. Такой тип двуязычия широко распространен среди ученых, исследователей, инженеров, писателей и других специалистов. Продуктивный тип билингвизма предполагает не только восприятие, но и продуцирование устной и письменной речи, умение свободно выразить свою мысль на неродном языке. Стоит также отметить тот факт, что многие билингвы продуктивного типа могут достаточно свободно выражать свои мысли на втором языке, но при этом чтение и письмо на нем вызывает немалое количество трудностей. По родству языков обычно различают *близкородственный и неблизкородственный* типы билингвизма. По возрасту, в котором происходит усвоение второго языка, различают билингвизм *ранний и поздний*. Ранний билингвизм обусловлен жизнью в двуязычной культуре с детства; поздний билингвизм подразумевает, что изучение второго языка происходит уже после освоения родного языка.

При дистанционном (компьютерном) обучении иностранному языку в условиях билингвизма выбор методик и программ определяется целями обучения, с одной стороны, характером аудитории и уровнем подготовки учащихся, с другой стороны. Очевидно, что в аудитории искусственного билингвизма необходимо учитывать влияние родного

языка, приводящее к фонетическим и фонематическим ошибкам. Процент усвоения фонетических моделей значительно возрастет, если упражнения будут иметь не просто имитативный характер, а сравнительно-имитативный характер – например, задание на произнесение предложенной фразы того или иного коммуникативного типа как с интонацией русского, так и с интонацией английского языка.

Дистанционные методы позволяют достичь следующих целей: визуализация знаний; доступ к большому объему информации; усиление мотивации обучения; индивидуализация обучения и др. [6].

Благодаря разработке индивидуального подхода к обучению компьютеры получили широкое распространение в методике преподавания иностранных языков.

Программами, которые нашли наиболее частотное применение в процессе обучения фонетике английского языка, являются, например, такие разработки зарубежных методистов, как «Speech Analyzer», «Professor Higgins», «Bridge to English». К плюсам данных программ можно отнести то, что учащийся имеет возможность воспринимать собственное произношение визуально и сравнивать его с произношением носителей языка. В программу «Professor Higgins» включены пословицы, поговорки, стихотворения, скороговорки, которые при дальнейшей работе помогут отработать навыки произношения как на сегментном, так и на супрасегментном уровнях. Основным минусом данных методик является то, что они не русифицированы, не всегда учитывают особенности искусственного билингвизма учащихся и не содержат сравнительно-имитативных упражнений. Кроме того, они имеют определенный алгоритм оценивания и не допускают нескольких вариантов ответа. Учащийся прослушивает звуки, слова и фразы, которые записаны носителем языка, повторяет их, но в целом больше никакой реальной коммуникации не существует, то есть отрабатывается в основном только перцептивный аспект.

Практическое применение дистанционных компьютерных методик при обучении фонетике на старшем и среднем звене общеобразовательной школы позволило сделать вывод о том, что дистанционные компьютерные методики повышают мотивацию учащихся среднего и старшего звена и способствуют улучшению учебного процесса. Вместе с тем являться превалирующим или просто частотным методом обучения в средней школе они не могут по ряду причин. Основной формой контроля устной речи в ЕГЭ по английскому языку является постановка вопросов с последующим контролем их грамматической и фонетической правильности. Устная часть экзамена включает также описание фотографий и сравнительный анализ предложенных картинок. Данный тип заданий нацелен не только на контроль сформированности произносительных навыков речи, но и на оценивание таких видов монологических высказываний, как описание и сопоставление. Большинство компьютерных методик пока не предусматривает подобного типа заданий.

В заключение хотелось бы отметить, что поскольку ЕГЭ по иностранному языку представляет собой нормативно-ориентированный тест (norm-referenced test), необходимы компьютерные программы, нацеленные на обучение в рамках этого теста. Подобные методики обучения устной речи уже получили освещение в ряде современных зарубежных изданий, например, таких как Macmillan и Oxford, но пока не нашли должного отражения в современных отечественных УМК для общеобразовательных школ.

Список литературы

1. Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты: учеб. пособие. Иваново: ИвГУ, 1997. 98 с.
2. Вербицкая М.В. Новая модель устной части ЕГЭ по иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2013. № 9. С. 17–24.
3. Гальскова Н.Д, Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: учеб. пособие. М., 2015. 115 с.
4. Сысоев П.В. Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранному языку. Теория и практика: монография. М.: Глосса-Пресс, 2012. 130 с.
5. Denisov K.M., Filatova E.A. Segmental and Suptasegmental Means of English Phonetics: Teaching Aid. Иваново, ИвГУ, 2018. 102 с.
6. Potapova P.K. New Information Technologies in Foreign Language Learning Today. Moscow, 2003. 96 с.

Об авторе:

ФИЛАТОВА Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К.Э.Циолковского» (248023, Калуга, ул. Степана Разина, 26), e-mail: pchela2000@list.ru

EFFICIENCY OF CLASSICAL AND MODERN DISTANT METHODS OF TEACHING PHONETICS IN THE SYSTEM OF SCHOOL EDUCATION

E.A. Filatova

Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Kaluga

A comparative analysis of traditional and computer methods of teaching English segmental and suprasegmental phonetics in conditions of auditory bilingualism is given. The need for new modern methods of teaching and textbooks is justified. It is revealed that new computer methods of teaching should be aimed for preparing and training for the oral part of the Russian State Exam and have different estimation criteria. General characteristics of basic traditional methods (articulatory and acoustic) and their effectiveness is shown on the examples of concrete Russian and foreign editions, in comparison with popular computer programs. Computer programs for teaching English phonetics are analyzed from the point of view of their specific training of auditory bilinguals.
Keywords: *acoustic and articulatory approaches, distant computer methods, state exam, segmental and suprasegmental phonetics, bilingualism, auditory bilingualism, system of school education.*

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016

О ПРИЕМАХ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕОРИИ ВЕРОЯТНОСТЕЙ

Ж.Т. Беленкова[1], О.Б. Смирнова[2], Д.В. Беленков[3]

[1]ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского», Санкт-Петербург

[2]ФГБОУ ВО «Омский государственный аграрный университет имени П.А. Столыпина», Омск

[3]ФГБОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения», Омск

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.146

Обсуждается проблема обучения иностранных студентов теории вероятностей. Рассмотрены приемы обучения, направленные на повышение качества обучения иностранных студентов с недостаточным уровнем знаний русского языка решению текстовых задач. Предложено использование в обучении теории вероятностей совокупности приемов визуализации учебного материала и информационной структуры задачи, приведены примеры учебных вопросов различных типов, направленных на понимание ситуаций, описанных в задаче.

Ключевые слова: *теория вероятностей, текстовые задачи, информационная структура задач, визуализация информации, учебные вопросы, логические приемы.*

Теория вероятностей – одна из научных дисциплин математического цикла, изучающая закономерности массовых процессов или явлений. В высшем образовании теория вероятностей преподается либо как отдельная дисциплина, либо входит в содержание математических дисциплин, к примеру «Высшая математика» («Математика и математическая статистика») – как раздел или модуль.

В отличие от других дисциплин математического цикла, теория вероятностей решает текстовые (сюжетные) задачи, рассматривающие различные ситуации в определенных условиях, при которых происходит заданное явление. В зависимости от формулировки одна и та же ситуация может иметь различные трактовки, а значит, и различные варианты решения. В таких тонкостях русского языка сложно разобраться даже его носителям. А уж для иностранных студентов изучение теории вероятностей особенно трудно. И если математический анализ для них не вызывает никаких проблем, то теория вероятностей демонстрирует противоположный результат. Это можно объяснить тем, что символика, используемая в математическом анализе, имеет международные значения, а методы решения задач представляют собой определенные алгоритмы. В теории вероятностей при решении задач

необходимо детально разобрать ситуацию, описанную в задаче, для определения метода ее решения.

Вышеизложенное проиллюстрируем на примере задач, предполагающих использование формул комбинаторики для вычисления вероятности события.

Задача 1. Сколько существует 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых есть две одинаковые подряд идущие цифры?

При решении задачи необходимо установить, в каком месте должна стоять пара одинаковых цифр. Может ли подряд идущих одинаковых цифр быть больше двух? Не будет ли противоположное событие более простой структуры?

Ответ на первый вопрос очевиден: это могут быть произвольные расположения, то есть подряд идущие одинаковые цифры могут стоять на 1–2-м месте, 2–3-м, 3–4-м или 4–5-м. На второй вопрос ответ не столь очевиден. Однако учитывая отсутствие категоричной формы «только две одинаковые цифры», нужно рассматривать возможными варианты, когда подряд идущих одинаковых цифр может быть и больше, то есть три, четыре или пять. Причем случай, когда первые три цифры одинаковые, содержит в себе варианты: первая и вторая цифры одинаковые и вторая и третья цифры одинаковые. Аналогично и в остальных вариантах размещения цифр. Очевидно, что элементарных исходов, удовлетворяющих данное событие, много, и, решая задачу напрямую, необходимо учитывать все тонкости размещений и учета их числа. Противоположное событие (задача) будет иметь формулировку: «Сколько существует 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых нет двух одинаковых подряд идущих цифр?». Ясно, что в этом случае каждая цифра числа выбирается из принципа: все цифры (кроме первой) могут быть любыми (в данном случае от 0 до 8), при этом отличными от соседней. Количество таких чисел найти несложно. Для этого находим число возможных вариантов для первой цифры: их 8 (от 1 до 8), по правилу умножения (события должны осуществляться одновременно) домножаем на возможное число различных вариантов цифр, стоящих вторыми: так же 8 (от 0 до 8 кроме цифры, стоящей на первой позиции) и так далее для последующих трех позиций, то есть получаем общее количество пятизначных чисел, отвечающих условию задачи, равное 85. Это решение обратной задачи.

Для решения прямой задачи необходимо найти общее количество всех пятизначных чисел в девятичной системе исчисления, и, вычтя полученное выше число, получим искомое количество. Общее количество чисел находим по принципу решения противоположной задачи с применением правила умножения, что дает $8 \cdot 94$. Окончательно получаем $8 \cdot 94 - 85$.

Задача 2. Составляются 5-значные числа в девятичной системе счисления. Найти вероятность того, что получено 5-значное число, у

которого некоторые цифры одинаковые.

Для правильного решения данной задачи необходимо глубокое понимание ситуации, описанной условием задачи. Анализ ситуации указывает на необходимость вычисления количества 5-значных чисел, у которых некоторые цифры одинаковые. Заметим, что эта же вычислительная подзадача может быть сформулирована и другими словами: «Сколько существует 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых не все цифры разные?». Последняя формулировка содержит в себе отрицание, что побуждает рассмотреть противоположную задачу, исключив из формулировки частицу «не». Очевидно, что такая задача – более простая по структуре, и ее решение достигается быстрее, чем в прямой задаче. В данном случае решением будет число, равное 8·8·7·6·5. Исключив из общего количества чисел неподходящие варианты, получаем решение прямой задачи: 8·94 – 8·8·7·6·5. Вычисление же вероятности события с использованием классического определения вероятности уже не составит труда.

Рассмотренные задачи демонстрируют глубину анализа ее информационной структуры, который необходим при решении задач теории вероятностей. Не каждый носитель русского языка способен к такому анализу. А иностранным студентам с ним справиться просто невозможно.

Вышеизложенное позволяет говорить утверждать, что одной из основных проблем обучения иностранных студентов теории вероятностей является низкий уровень знания русского языка. Ведь самое главное орудие формирования мысли – это язык. Именно посредством языка формируется абстрактное мышление. Мышление подразумевает обмен мыслями. С помощью языка происходит передача информации. Понять друг друга люди могут только в случае, когда они владеют одной и той же культурой речи. Вербальное общение является основой всех аспектов нашей жизни. Когда язык не является родным, человек осуществляет мысленный перевод на свой родной язык, а, сформулировав ответ, переводит обратно на язык, на котором происходит общение. Только в процессе продолжительных тренировок достигается уровень знания языка, когда происходит связь типа «слово–предмет» аналогично родной речи. Однако изучение теории вероятностей происходит на первом или втором курсе вуза, когда языковая практика еще невелика и владение языком для понимания предмета изучения недостаточно.

Таким образом, сложность обучения иностранных студентов теории вероятностей определяется не столько совокупностью субъективных факторов, например, таких как интеллектуальные способности и интересы студента, степень проблемности (сложности) и т.д., но в большей степени лежит в области уровня знания русского языка.

В настоящей статье описываются некоторые приемы в обучения

иностранных студентов теории вероятностей, направленные на формирование умения решать комбинаторные и вероятностные задачи.

В психолого-педагогической, методической литературе выделяется разное количество этапов решения текстовых задач, в том числе: 1) понимание и анализ задачи; 2) поиск пути решения задачи; 3) осуществление решения; 4) формулирование ответа задачи [4].

Для иностранных студентов особо важен этап понимания и анализа решаемой задачи, что предполагает организацию деятельности иностранных студентов, направленную на понимание информационной структуры решаемой задачи, выявление логических связей, отношений, свойств объектов, представленных в задаче и необходимых для обоснования ее решения.

Для понимания и анализа информационной структуры вероятностных задач при обучении иностранных студентов авторами статьи применяются следующие приемы:

1. Правильное прочтение и внимательное слушание условия задачи. Первоначальное ознакомление с содержанием сюжетной задачи начинается с её чтения и слушания. Правильное прочтение всех слов и словосочетаний, интонационное выделение знаков препинания оказывает особое влияние на степень понимания задачи, следовательно, и на эффективность выработки алгоритма её решения. Правильная расстановка логических ударений помогает акцентировать внимание на существенных моментах условия.

2. Визуальное представление (мысленное или материальное) ситуации, описанной в задаче.

Общеизвестно, что эффективным способом передачи информации в процессе обучения является зрительный. Визуализация информации предполагает использование следующих средств: язык (слова в письменном виде); символика (система условных обозначений, принятых в науке и технике); изображение (рисунки, фотографии, схемы и др.). Визуальная организация учебного материала позволит снизить вероятность возникновения трудностей (проблем) освоения иностранными студентами математических дисциплин и ее разделов, в т. ч. теории вероятностей, связанных с уровнем знаний русского языка.

Для иностранного студента письменная форма малознакомого языка более информативна, чем его устная форма. Связь «слово–образ» в таком случае является наиболее выраженной. Краткая запись условия задачи с использованием условной символики позволяет визуализировать и сделать более доступной для понимания информационную структуру данной задачи.

Математика как наука имеет свой формальный язык, который активно используется при обучении. Эмпирический опыт авторов дает уверенность в достаточной эффективности использования формального

языка математики. Авторами статьи совместно со студентами разрабатывается система символов и обозначений, которые используются в процессе обучения теории вероятностей. Практика создания словаря таких символов (не общепринятых в науке) показывает их вариативность: меняются в зависимости от контингента иностранных студентов.

3. Учебные вопросы для уточнения содержания задачи, направленные на понимание ситуации, описанной в задаче, и выбор пути ее решения, а также поиск ответов на них.

Учебные вопросы, направленные на понимание ситуации, описанной в задаче, авторы статьи условно разделили на три типа [3].

К первому типу относятся вопросы, помогающие понять информационную структуру задачи. Результатом работы с ними является понимание того, какие факты нужны для получения решения. Ответы на вопросы первого типа направлены на умения распознавания математических объектов, описанных в задаче, формулирование необходимых для решения определений и пр. Чаще всего вопросы первого типа содержат слова: что, сколько, что называется, какой, как?

Приведем примеры таких вопросов к задаче 1 (Сколько существует 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых есть две одинаковые подряд идущие цифры?).

К вопросам первого типа могут быть отнесены следующие:

- Сколько цифр в девятичной системе счисления?
- Какие значения может принимать первая цифра числа?
- Как записать правило произведения для пяти объектов?
- Запишите примеры 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых есть две одинаковые подряд идущие цифры.

Ко второму типу отнесем те вопросы, ответы на которые предполагают понимание контекста информационной структуры задачи: выделение главного; установление логических связей между понятиями и пр. Этот тип вопросов указывает на уровень понимания, позволяющий студентам обосновывать, объяснять, применять изученные теоретические знания, решать типовые задачи и пр. Обычно такие вопросы начинаются со слов: как можно вычислить; можно ли утверждать; что общего; как преобразовать, чтобы получить; какие действия нужно выполнить; сколько способов решения?

Примерами вопросов второго типа для задачи 1 (Сколько существует 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых есть две одинаковые подряд идущие цифры?) служат: Как можно вычислить количество 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых все цифры разные? Как можно вычислить количество 5-значных чисел, у которых есть две одинаковые подряд идущие цифры, используя правило произведения? Что общего между числами, имеющими две подряд идущие одинаковые цифры, и числами,

имеющими три подряд идущие одинаковые цифры?

Третий тип вопросов связан с уровнем понимания, для которого характерны: умение анализировать описанную ситуацию; способность к применению логических приемов мышления, осознание возможности множества разнообразных, в том числе альтернативных, мысленных «взглядов» на одну и ту же ситуацию и пр. Этот тип вопросов основывается на трансформации имеющихся данных с тем, чтобы выйти за их пределы и увидеть изучаемый объект по-новому. Ответы на вопросы этого уровня понимания отражают умения: выбора способов решения; решать задачи, алгоритмы которых неизвестны, и пр. Такие вопросы часто требуют обобщенного подхода к информации и расширенного ответа. Они содержат слова: как изменится решение, если; можете ли вы считать; как придумать; какой аргумент можно привести против; как вы думаете, зачем; если переформулировать, то каким будет решение; если бы не выполнялось …, то что бы было?

Примерами вопросов третьего типа для задачи 1 (Сколько существует 5-значных чисел в девятичной системе счисления, у которых есть две одинаковые подряд идущие цифры?) служат: Сформулируйте событие, противоположное тому, что дается в условии задачи? Какой аргумент можно привести против решения прямой задачи?

Использование логических приемов на этапе понимания и анализа информационной структуры задачи вряд ли можно переоценить.

В рамках нашего исследования будем придерживаться позиции Н.А. Подгорецкой и под логическим приемом понимать совокупность действий, направленных на выполнение логической операции или логических законов [1]. К логическим приемам, имеющим практическое значение в обучении иностранных студентов, можно отнести следующие: установление взаимообратных отношений необходимости и достаточности между понятием и его признаками; определение понятий через род и видовое отличие; выделение основания для классификации и деление на классы по выбранному основанию; построение умозаключений и др. [1].

Достаточное количество вероятностных и комбинаторных задач предполагает более простое решение не прямой, а противоположной задачи. В этой связи для иностранных студентов становится актуальным умение формулирования противоположного события. В рамках статьи остановимся на формировании и использовании логического приема «построение умозаключений». С этой целью из данного приема выделим систему составляющих действий, отношения между ними, что позволило составить общую инструкцию, которая обеспечивает применение приема для правильного решения задач определенного класса. В нем прежде всего выделим следующие умения: действие по

выделению условия А (дано) и требования В (найти) задачи, действие по формулированию противоположного к требованию умозаключения (не В).

Приведем пример работы с информационной структурой задачи 2 с применением логического приема «построение умозаключений». (Составляются 5-значные числа в девятичной системе счисления. Найти вероятность того, что получено 5-значное число, у которого некоторые цифры одинаковые?).

Учебные вопросы к задаче могут быть следующие:

1. В информационной структуре выделите условие (А) и требование (В).

2. Сформулируйте противоположное умозаключение к В по правилу: не В.

3. Какие из предложенных событий являются противоположными к событию «5-значное число, у которого некоторые цифры одинаковые»:

5-значное число, у которого некоторые цифры одинаковые;

5-значное число, у которого цифры одинаковые;

5-значное число, у которого некоторые цифры разные;

5-значное число, у которого не все цифры разные;

5-значное число, у которого все цифры разные.

На основе сложившегося понимания и проведенного анализа условия задачи выбирается соответствующий метод ее решения, подбирается нужный набор формул. Структурирование и визуализация учебного материала помогают студентам разобраться в его многообразии и снизить сложность выбора его соответствующего раздела. Для правильного применения выбранных формул необходимо найти соответствия с данными задачи и обозначениями, используемыми в формулах. Последующее действие предполагает вычисление неизвестных величин с применением выбранных формул и формулировку ответа. Визуализация учебного материала предполагает активное использование в процессе обучения и различных схем, графов, таблиц, диаграмм и пр. С этой целью авторами разработаны информационные схемы по темам ТВ [3]. Пример такой схемы по теме «Повторные испытания. Схема Бернулли» представлен на рисунке ниже.

Анализ учебников, учебных пособий по теории вероятностей показал, что задач, сопровождающихся системой учебных вопросов, направленных на понимание информационной структуры предлагаемой задачи, достаточно мало. Новизна проведенного исследования состоит в совершенствовании методической системы обучения иностранных студентов теории вероятностей на основе использования дидактических возможностей учебных вопросов и визуализации учебного материала.

Исследования проводились в течение 2017–2019 гг. на базе факультета радиотехники и телекоммуникаций СПбГЭТУ «ЛЭТИ» (направление подготовки 11.03.03 Конструирование и технология электронных

средств), а также Института автоматики, телекоммуникаций и информационных технологий ОмГУПС (специальность 23.05.05 Системы обеспечения движения поездов, специализация «Автоматика и телемеханика на железнодорожном транспорте»). В исследовании приняли участие 42 иностранных студента 2-го курса.

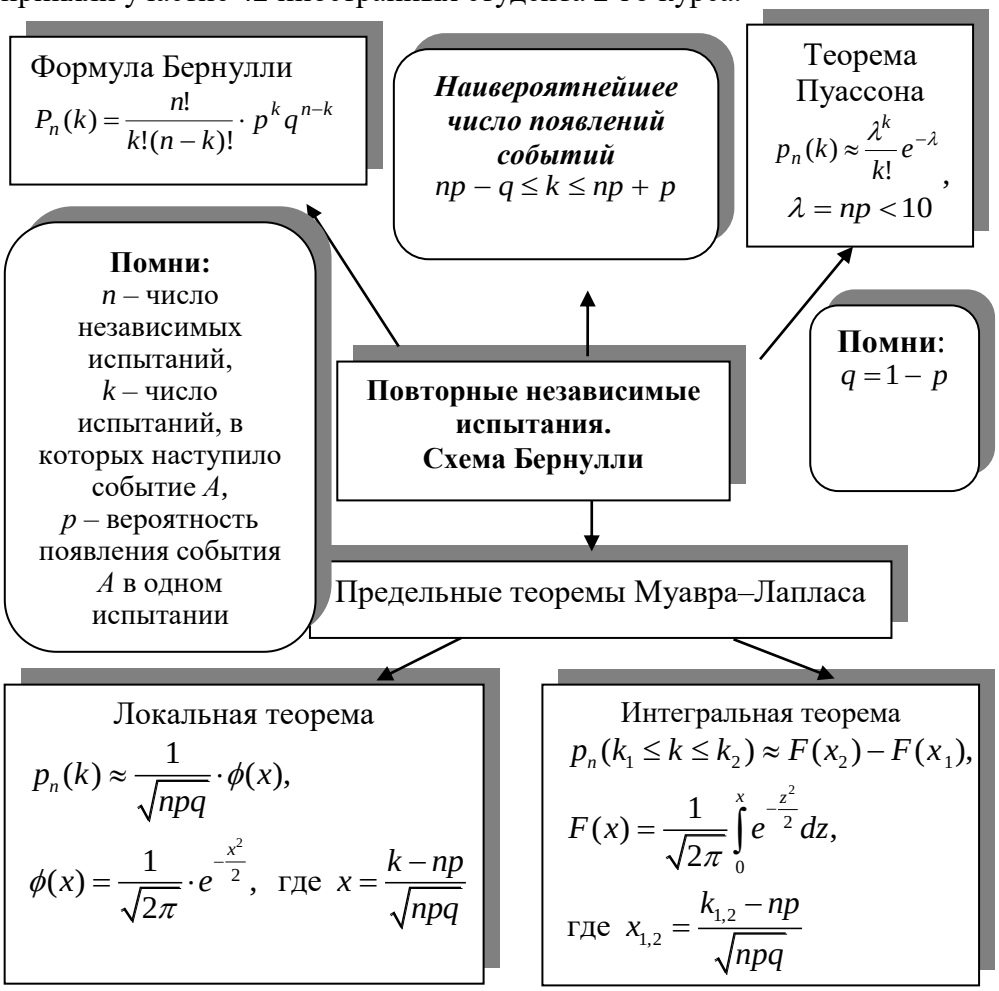


Схема по теме «Повторные испытания. Схема Бернулли»

Результаты проведенного исследования (наблюдения, беседы со студентами, рецензирования работ) подтвердили эффективность обучения иностранных студентов теории вероятностей с использованием совокупности методов визуализации учебного материала и информационной структуры задачи. Система учебных вопросов способствует пониманию всех деталей сюжета текстовой задачи и проведению анализа путей ее решения, формирует умение самостоятельно ставить учебные вопросы к тексту задачи. Данные методы могут быть использованы при работе не только с иностранными студентами, но и студентами, имеющими слабую математическую подготовку.

Список литературы

1. Смирнова О.Б., Приходько М.А. Логико-ориентированные задачи как форма организации содержания учебного материала в системе обучения математике студентов // Крым. науч. вестн. 2015. № 4. Т. 2: Пед. науки. С. 202–208. URL: http://krvestnik.ru/pub/2015/09/SmirnovaOB-PrikhodkoMA.pdf (дата обращения: 17.09.2018).
2. Смирнова О.Б., Стукалова Н.А., Беленкова Ж.Т. Математика в схемах, таблицах и задачах: учеб. пособие. Омск: Изд-во ОмГАУ, 2008. 120 с.
3. Стукалова Н.А., Смирнова О.Б. Формирование логической культуры студентов с помощью системы вопросов // Повышение качества образования; под ред. П.В. Кийко. LAP LAMBERT Academic Publishing, 2016. С. 78–89.
4. Шелехова Л.В. Сюжетные задачи по математике: учеб.-метод. пособие. Майкоп: Изд-во АГУ, 2007. 174 с.

Об авторах:

БЕЛЕНКОВА Жанна Тадеушевна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математика» ФГБВОУ ВО «Военно-космическая академия им. А.Ф. Можайского» (197198, Санкт-Петербург, ул. Ждановская, 13), e-mail: vka@mil.ru

СМИРНОВА Оксана Борисовна – старший преподаватель кафедры математических и естественно научных дисциплин, ФГБОУ ВО «Омский государственный аграрный университет им. П.А. Столыпина» (644008, Омск, Институтская пл., 1), e-mail: oksanacmirnova@mail.ru

БЕЛЕНКОВ Дмитрий Владимирович – аспирант кафедры «Автоматика и системы управления» ФГБОУ ВО «Омский государственный университет путей сообщения» (644046, Омск, пр. Маркса, 35), e-mail: belenkov@hotmail.com

ON THE METHODS OF TRAINING FOREIGN STUDENTS OF THE THEORY OF PROBABILITIES

Zh.T.Belenkova[1], O.B.Smirnova[2], D.V. Belenkov[3]

[1]Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky, St. Petersburg
[2]Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin, Omsk
[3]Omsk State Transport University, Omsk

The problem of teaching probability theory to foreign students is discussed. The methods of teaching are considered, aimed at improving the quality of teaching foreign students with an insufficient level of knowledge of the Russian language in solving word problems. It is proposed to use of a set of techniques for visualizing educational material and the information structure of a problem in teaching probability theory; examples of educational questions of various types aimed at understanding the situations described in the problem are given.
***Keywords**: theory of probability; word problems; information structure of tasks; information visualization; educational questions; logical tricks.*

УДК 378.14: 338.48

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ МОДЕЛИ В ТУРИСТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Л.П. Богданова, В.Е. Домбровская, Е.Р. Хохлова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.155

Обоснована роль проектной деятельности в реализации компетентностной модели выпускника направления 43.03.02 Туризм. На основе опыта разработки студенческих туристских проектов проанализирован процесс поэтапного формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Выделена проектная составляющая учебного плана данного направления.

Ключевые слова: *туризм, проектная деятельность, команда проекта, универсальные и профессиональные компетенции.*

Профессиональное туристское образование, в особенности высшее, имеет ряд особенностей, обусловленных самим характером туристской деятельности – сложной, многоаспектной, динамичной. Современный туризм развивается в рамках экономики впечатлений, предъявляющей высокие требования не только к профессиональной подготовке выпускников, но и к их творческим способностям. Некоторые специалисты (в частности, почетный глава Российского союза туриндустрии С.П. Шпилько) называют современный этап интеллектуальной революцией в сфере туризма. Эта новая тенденция в туристском образовании сочетается с традиционной – практикоориентированностью. Тесная связь с практикой является инвариантом туристского образования со времени принятия первого стандарта высшего образования по туризму в 2005 году. Эту черту следует считать главной в туристском образовании.

Качественный рост туристских потребностей, ориентация на индивидуализированные запросы потребителей предъявляют новые требования к личностному развитию выпускников туристских вузов. Сложно представить, что разрабатывать и продвигать новые туристские продукты могут специалисты, не имеющие высокого культурного уровня. Ориентация на саморазвитие, пожизненное обучение – всеобщая тенденция развития профессионального образования, особенно важная для выпускников туристских вузов. Компетентностная модель выпускника бакалавриата по направлению 43.03.02 Туризм в значительной степени отражает перечисленные особенности туристского образования [5].

2020 год внес новые коррективы в развитие туристского рынка. Туристская отрасль российской экономики в числе первых попала под удар новой коронавирусной инфекции [12, 13]. Однако бурный всплеск спроса на туристские поездки в период летней «передышки» показал, что туризм стал неотъемлемой частью образа жизни значительной части российского населения, и это дает надежду на восстановление туризма после коронавирусного кризиса. Вынужденная изоляция от международного туризма привела к переориентации туристского интереса в сферу туризма внутреннего, что совпадает с ключевыми ориентирами стратегии развития российского туризма. К этапу возрождения туризма, причем с усиленным внутрироссийским направлением, должно быть готово как профессиональное туристское сообщество, так и научно-образовательное – в плане разработки новых направлений и программ развития внутреннего туризма, подготовки квалифицированных кадров, отвечающих современных требованиям в соответствии с разрабатываемым Национальным проектом «Туризм и индустрия гостеприимства» [4, 10].

Для подготовки специалистов, конкурентоспособных на туристском рынке, большое значение имеет проектная деятельность, обеспечивающая возможность еще в процессе обучения применить полученные знания, сформировать навыки и умения практической деятельности по разработке новых оригинальных туристских продуктов [2, 3, 11]. Проблема профессиональной мобильности модераторов туристской деятельности, их готовности к проектированию и перепроектированию своих профессиональных действий в контексте современных вызовов – все это приводит к необходимости использования адекватных педагогических инструментов, прежде всего проектной деятельности. Именно проектная деятельность соответствует и вызовам времени, и компетентностной парадигме современного высшего образования.

Усиление внимания к проектной деятельности обусловлено самим ее содержанием. Это одновременно проектирование последовательности профессиональных действий, педагогическая технология и способ организации практической деятельности по созданию конкретных проектов. Согласно актуальной редакции ГОСТ Р 54869-2011 «Проектный менеджмент», под проектом понимается комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги с учетом временных и ресурсных ограничений [8, 9]. Однако конечным итогом проектирования может являться не только продукт/услуга (или возможность оказать эту услугу), но и улучшение, совершенствование уже существующей линейки продуктов/услуг, а также уникальный результат научно-исследовательской деятельности, приносящий новые знания. Все это

делает проектную деятельность чрезвычайно полезным и важным инструментом обучения студентов высшей школы. Современный выпускник должен обладать широким набором компетенций, в число которых входят универсальные компетенции (УК), присутствующие в образовательных стандартах последнего поколения всех направлений и специальностей: системное и критическое мышление, способность к командной работе, к осуществлению деловой коммуникации, управлению своим временем, выстраиванию и реализации траектории саморазвития, а также способность и навыки разработки и реализации проектов. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС 3++) по УГСН 43.00.00 «Сервис и туризм» одним из пяти типов профессиональных задач, к решению которых в рамках освоения программы готовятся выпускники и бакалавриата, и магистратуры, указывают проектный [5]. Реализация подготовки студентов к профильному проектированию достигается за счет формирования общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), приведенных в государственных стандартах и примерных образовательных программах (ПООП), разработанных профильным ФУМО.

В любом проекте чрезвычайно важная роль отводится управлению. В студенческом проектировании она представляется основополагающей, так как преподаватель, выполняя функцию руководителя, не только курирует жизненный цикл проекта, но и определяет и контролирует сформированность у студентов области знаний, под которой понимается некий набор тематических разделов эффективного менеджмента, ряд из которых напрямую касается студенческих проектов (рис. 1).

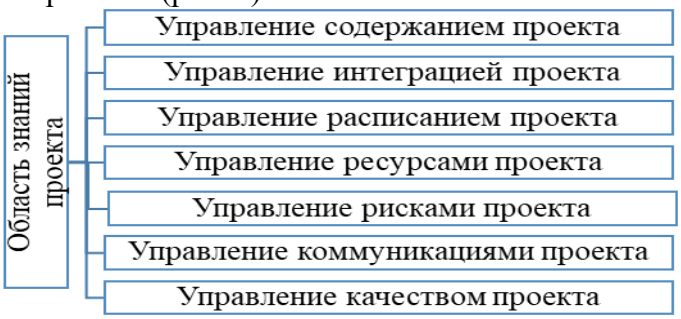


Рис. 1. Фрагменты структуры области знаний проекта, применяемые в туристском проектировании

Таким образом, приступая к проектированию, студент должен обладать навыками в определении того набора действий, который способствует успешному достижению целей и задач (управление содержанием); способностями к координированию, объединению и комбинированию комплекса процессов, необходимых для эффективной

работы (управление интеграцией), выстраивая их в оптимальной временной последовательности (управление расписанием). На протяжении всех этапов развития проекта необходимо идентифицировать, обеспечивать и рационально использовать ресурсы (управление ресурсами); анализировать, прогнозировать, в случае необходимости своевременно реагировать на возможные риски (управление рисками); планировать, осуществлять сбор, создание, контроль, распространение и хранение информации (управление коммуникациями). Все перечисленные действия необходимы для достижения соответствия результата (конечной цели) и промежуточных задач на каждом из этапов работы (управление качеством) [8].

Немаловажное влияние на качество проекта оказывает его окружение – набор внутренних и внешних факторов, таких как условия реализации, команда, организация работы над проектом (внутреннее окружение), методика и порядок выстраивания требований к проекту и контроль за их соблюдением (внешнее окружение). В образовательном смысле в качестве внешнего окружения проекта могут быть рассмотрены универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, формируемые на последовательных фазах жизненного цикла проекта от его инициации до завершения (рис. 2.)

Рис. 2. Основные фазы жизненного цикла проекта

Инициация (формирование инициативного предложения по проекту) – это воплощение замысла, идеи, образа в определенную форму. Этот этап включает определение проблемы и потребности в проекте, выстраивание цели и задач. Одним из современных подходов к постановке работающих целей является технология SMART. Каждая буква аббревиатуры SMART означает критерий эффективности поставленных целей: Specific (специфичность), Measurable (измеримость), Achievable (достижимость), Relevant (обоснованность), Time bound (ограниченность временными рамками). Под специфичностью цели понимается четкость и понятность

формулировок, определение результата работы, к которому должна прийти команда. Измеримость предполагает деление всего процесса проектирования на промежуточные фазы, результат каждой из которых можно оценить. Достижимость цели обусловлена соответствием ситуации и реалистичностью успешного исхода процесса. Обоснованность заключается в соответствии цели возможностям организации и имеющимся ресурсам. И, наконец, наличие четких дат начала и завершения проекта, неукоснительно соблюдаемых сроков ведения проекта фиксируется критерием ограничения временными рамками.

В туристском проектировании целью инициативного предложения может выступать популяризация развития внутреннего и въездного туризма в регионе или формирование инвестиционной привлекательности туристской территории. Для более четкой социальной ориентированности проекта на начальном этапе рекомендуется определение целевой аудитории проекта, проведение опроса общественного мнения. Также опрос может быть использован на более поздних фазах для получения и оценки отклика целевого сегмента потребителей на готовый туристский продукт.

Планирование. За инициацией следует процесс построения плана, который учитывает задачи, этапы и контроль на каждом отрезке выполнения работ. Этапу непосредственного исполнения работ предшествует *формирование команды проекта*. Координатору важно обеспечить вовлеченность всех участников, разработать систему мотивации, распределить задания, установить части работы, за которые исполнители несут личную ответственность, проанализировать равномерность загруженности. Важной особенностью слаженной работы команды является то, что каждый принимает участие в достижении конечного результата, а в процессе совместной деятельности происходит коллективное обучение. Для этого возможно подключение специалистов, оказывающих консультационные услуги. Оптимальным для успешной координации процесса создания студенческого проекта считается число членов команды от 3 до 9 человек. Этот этап особенно важен для формирования навыков командной работы.

Этап *исполнения проекта* – наиболее трудоемкий, он заключается в доведении творческого замысла до состояния готового продукта. В случае студенческого проектирования туристского маршрута он начинается с изучения методических рекомендаций решения подобных задач Ассоциацией туроператоров России (АТОР) [1], опыта туроператорских компаний. Затем проводится сбор информационных материалов, их систематизация, построение схемы маршрута, технологической карты. Своевременность и качество

выполнения работ необходимо контролировать с помощью мониторинга. Для студенческих проектов осуществлять его может преподаватель, работающий с командой проекта. Применение методик мониторинга позволяет выявить ошибки, проанализировать их причины и в конечном итоге обеспечить качество выполняемого проекта.

И, наконец, особая роль отводится *этапу завершения и подведения итогов*. Это интересный и чрезвычайно полезный процесс, который включает в себя презентацию результатов работы, получение рекомендаций по усовершенствованию проекта, анализ и документирование результатов. При проектировании в процессе обучения студентов «громкой» (публичной) презентации может предшествовать «тихая», проводимая руководителем проекта для членов команды. Это своего рода репетиция, позволяющая выявить и исправить недочеты и ошибки изложения.

Заслуживает внимания специфика защиты проекта при представлении его на всевозможных конкурсах и профессиональных собраниях. В этом случае рекомендуется опираться на методику заполнения бизнес-модели Остервальда, отлично себя зарекомендовавшую и для стартапов, и для сформировавшихся направлений бизнеса, пытающихся найти новые точки роста [6]. Для построения яркого, четкого, убедительного доклада могут пригодиться 12 золотых правил принципа пирамиды Барбары Минто (называемой ещё пирамидой McKinsey), суть которых сводится к логичному и последовательному изложению материала, благодаря которому докладчик переходит из зоны собственного интереса в зону мотивации и заинтересованности собравшейся аудитории [14].

Соотнесение видов деятельности на каждом этапе создания проекта и формируемых компетенций наглядно демонстрирует эффективность проектной деятельности как основы реализации практикоориентированной компетентностной модели выпускника (табл. 1).

Условием успешной проектной деятельности является планомерное и последовательное развитие профессионально-практического мышления на протяжении всего периода обучения, обеспечиваемое дисциплинами учебного плана. Процесс формирования профессиональных компетенций в области проектной деятельности – обязательных и рекомендуемых в соответствии с проектом ПООП, а также устанавливаемых вузом с целью учета региональных потребностей туристского рынка, – проиллюстрирован в табл. 2. Приведен перечень дисциплин учебного плана, реализуемого в Тверском государственном университете по направлению подготовки 43.03.02 Туризм.

Таблица 1

Поэтапная схема формирования компетенций в процессе разработки проекта

Этапы выполнения проекта	**Содержание этапа, виды деятельности студентов – участников команды проекта**	**Формируемые компетенции**		
		универсальные	**общепрофессиональные (индикаторы ОК)**	**профессиональные (индикаторы ОК)***
Инициация	Формирование состава команды проекта; выбор темы, определение замысла проекта, целей	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	ОПК-4.1. Осуществляет маркетинговые исследования туристского рынка, потребителей, конкурентов, в т.ч. с целью обоснования и разработки системы новых экскурсионных маршрутов.	ПКО-2.4. Формирует идею проекта, организует проектную деятельность.
Планирование	Определение задач проекта; календарное планирование; распределение заданий и установлении временных границ этапов создания проекта.	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	ОПК-2.1. Определяет цели и задачи управления объектами туристской деятельности. ОПК-2.2. Использует основные методы и приемы планирования, организации, мотивации и координации деятельности объектов туристской деятельности ОПК-6.1. Осуществляет поиск и обоснованно применяет необходимую нормативно-правовую документацию для деятельности в избранной профессиональной области.	ПКО-2.1. Использует методы и технологии проектирования деятельности туристского предприятия. ПКО-2.2. Оценивает эффективность планирования по различным направлениям проекта. ПК-2.1. Осуществляет процесс проектирования и реализации проектов в туристской деятельности. ПК-2.3. Осуществляет предпроектный анализ, оценивает экономическую эффективность проекта.

Продолжение Таблицы 1

Этапы выполнения проекта	Содержание этапа, виды деятельности студентов – участников команды проекта	Формируемые компетенции		
		универсальные	общепрофессиональные (индикаторы ОК)	профессиональные (индикаторы ОК)*
Исполнение	Сбор, систематизация, анализ полученного материала; изучение рекомендаций построения подобных маршрутов. Определение целевой группы потребителей. Построение карты маршрута. Окончательное оформление маршрута.	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	ОПК-1.1. Осуществляет поиск, анализ, отбор технологических новаций и современных программных продуктов в профессиональной туристской деятельности. ОПК-3.2. Обеспечивает требуемое качество процессов оказания туристских услуг в соответствии с международными и национальными стандартами. ОПК-5.1. Определяет, анализирует, оценивает производственно-экономические показатели предприятий туристской сферы. ОПК-7.1. Обеспечивает безопасность обслуживания потребителей туристских услуг.	ПКО-2.1. Использует методы и технологии проектирования деятельности туристского предприятия. ПКО-2.3. Рассчитывает качественные и количественные показатели, характеризующие эффективность проекта. ПКО-2.3. Рассчитывает качественные и количественные показатели, характеризующие эффективность проекта. ПК-2.1. Осуществляет процесс проектирования и реализации проектов в туристской деятельности.

Продолжение Таблицы 1

Этапы выполнения проекта	Содержание этапа, виды деятельности студентов – участников команды проекта	Формируемые компетенции		
		универсальные	общепрофессиональные (индикаторы ОК)	профессиональные (индикаторы ОК)*
Экспертиза	Составление анкет и проведение опроса (очно и онлайн) для получения отклика на продукт целевой группы. Определение состава профессиональных экспертов, коммуникации с экспертами. Корректировка проекта по результатам анкетирования и рекомендациям экспертов	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	ОПК-2.3. Осуществляет контроль деятельности объектов туристской сферы. ОПК-3.1. Оценивает качество оказания туристских услуг с учетом мнения потребителей и заинтересованных сторон.	ПКО-2.2. Оценивает эффективность планирования по различным направлениям проекта. ПКО-2.3. Рассчитывает качественные и количественные показатели, характеризующие эффективность проекта.
Завершение	Создание презентации маршрута, «тихая» презентация – доклад в команде проекта; самоанализ и взаимоанализ проделанной работы. Представление проекта профессиональному сообществу (на конкурс или для практического использования)	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном языке	ОПК-3.1. Оценивает качество оказания туристских услуг с учетом мнения потребителей и заинтересованных сторон.	ПКО-2.3. Рассчитывает качественные и количественные показатели, характеризующие эффективность проекта. ПКО-2.2. Оценивает эффективность планирования по различным направлениям проекта.

* профессиональные компетенции, обязательные (ПКО) и рекомендуемые (ПК) предложены в проекте ПООП в соответствии с типом задач профессиональной деятельности – проектным [7].

Таблица 2

Учебные дисциплины, формирующие профессиональные компетенции непосредственно в области проектной деятельности

Компетенция/индикатор		Формирующая дисциплина	Семестр уч. плана
ПКО-2	*Способен проектировать объекты туристской деятельности*		
ПКО-2.1	Использует методы и технологии проектирования деятельности туристского предприятия	Основы проектной деятельности	3
		Менеджмент в туризме	5
		Проектирование туристских местностей	6
		Проектирование туров	8
ПКО-2.2	Оценивает эффективность планирования по различным направлениям проекта	Экономика в туризме	4
		Менеджмент в туризме	5
ПКО-2.3	Рассчитывает качественные и количественные показатели, характеризующие эффективность проекта	Проектирование туристских местностей	6
		Проектирование туров	8
		Финансово-экономический анализ в туризме	8
		Управление качеством в туризме	8
ПКО-2.4	Формирует идею проекта, организует проектную деятельность	Туристско-рекреационное ресурсоведение	2
		Основы проектной деятельности	3
		Менеджмент в туризме	5
		Проектирование туристских местностей	6
		Проектирование туров	8
ПК-2	*Способен разрабатывать бизнес-планы создания и развития существующих и новых предприятий (направлений деятельности, продуктов) и оценивать их эффективность*		
ПК-2.1	Осуществляет процесс проектирования и реализации проектов в туристской деятельности	Специальные виды туризма	3
		Проектирование туристских местностей	6
		Технология и проектирование экскурсионных услуг	6
		Экологический туризм	7
		Проектирование туров	8
ПК-2.2	Использует методы бизнес-планирования	Основы проектной деятельности	3
		Менеджмент в туризме	5
ПК-2.3	Осуществляет предпроектный анализ,	Менеджмент в туризме	5
		Маркетинг в туризме	6

	оценивает экономическую эффективность проекта	Финансово-экономический анализ в туризме	8
*ПКУВ-1**	*Способен выявлять и оценивать ресурсы и возможности развития туризма в городах и районах Тверской области*		
ПКУВ-1.1	Проводит исследования туристско-рекреационных ресурсов Тверской области, отдельных городов и районов	Туристское краеведение	2
		География Тверской области	2
		Туристско-рекреационное ресурсоведение	2
		Музееведение	3
ПКУВ-1.2	Использует географические, статистические и другие методы при проведении исследований туристских ресурсов городов и районов Тверской области	Туристское краеведение	2
		География Тверской области	2
		ГИС-технологии в туристско-рекреационной деятельности	3
ПКУВ-1.3	Применяет современные картографические и геоинформационные методы для оценки туристско-рекреационных ресурсов Тверской области, отдельных городов и районов	Туристско-рекреационное ресурсоведение	2
		ГИС-технологии в туристско-рекреационной деятельности	3
		Туристские карты	5
ПКУВ-2	*Способен к разработке и проектированию региональных и местных туристских продуктов с учетом культурно-исторических и природно-географических особенностей Тверского региона*		
ПКУВ-2.1	Формирует идею региональных и местных туристских продуктов, организует разработку локальных брендов и туристских продуктов	Основы проектной деятельности	3
		Проектирование туристских местностей	6
		Реклама в туризме	8
		Проектирование туров	8
ПКУВ-2.2	Использует знания культурно-исторических и природно-географических особенностей Тверского региона для разработки оригинальных туристских продуктов	Туристское краеведение	2
		География Тверской области	2
		География культурного наследия	2
		Музееведение	3
ПКУВ-2.3	Использует современные методы проектирования в процессе разработки региональных и местных туристских продуктов	ГИС-технологии в туристско-рекреационной деятельности	3
		Основы проектной деятельности	3
		Проектирование туров	8
		Анимация в туристской деятельности	8

Таким образом, аккумулируя знания и умения на всем протяжении обучения, студенты приобретают способность применять полученные навыки проектной деятельности, необходимые для разработки проектов в сфере туризма и гостеприимства, максимально приближаясь к практике целого комплекса профильных видов деятельности (туроперейтинга, сегментации потребительского рынка, маркетинговых исследований целевого сегмента, статистического и финансового анализа результатов и т.д). Параллельно с этим студенты приобретают навыки командной работы, происходит накопление опыта в принятии оптимальных решений, совершенствуются компетенции осуществления поиска, критического анализа и синтеза информации по теме проекта. Все это делает проектную деятельность одной из наиболее результативных форм организации подготовки выпускников, конкурентоспособных на рынке труда, отвечающих требованиям интеллектуальной революции в сфере туризма.

Список литературы

1. Ассоциация туроператоров. Экспертный совет. URL: https://www.atorus.ru/subst_import.html (дата обращения: 17.10.2020).
2. Горобец Л.Н. «Метод проекта» как педагогическая технология // Вестн. Адыг. гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2012. № 2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proekta-kak-pedagogicheskaya-tehnologiya/viewer (дата обращения: 17.10.2020).
3. Ильина О.Н. Системный подход к управлению проектами в организации: монография. М., 2012. 186 с. URL: https://pm.hse.ru/data/2017/03/13/1169206552/Монография_Ильина.pdf (дата обращения: 21.10.2020).
4. Национальный проект «Туризм и индустрия гостеприимства». URL: https://vosvod-mo.ru/туризм-и-индустрия-гостеприимства/ (20.10.2020).
5. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 43.03.02 Туризм». Приказ Минобрнауки России №516 от «08» июня 2017 г. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/430302_B_3_30062017.pdf (дата обращения: 20.10.2020).
6. Остервальдер А., Пинье Ив. Построение бизнес-моделей. Настольная книга стратега и новатора. М.: Альпина Паблишер, 2020, 288 с.
7. Проект примерной образовательной программы (ПООП) по направлению подготовки 43.03.02 Туризм. URL: https://sutr.ru/about_the_university/structure/umo/approved_poop.php (дата обращения: 20.10.2020).
8. Руководство к Своду знаний по управлению проектами (Руководство PMBOK). URL:https://pmjournal.ru/articles/obzory/pmbok-pyatoe-izdanie-kratkoe-izlozhenie/ (дата обращения: 17.10.2020).
9. Система менеджмента проектной деятельности. Основные положения ГОСТ Р 58184-2018. М.: Стандартинформ, 2018. URL: https://files.stroyinf.ru/Data/695/69504.pdf (дата обращения: 12.11.2020).
10. Стратегия развития туризма в Российской Федерации на период до 2035

года. Распоряжение Правительства Российской Федерации №2129-р от 20 сентября 2019 года. URL: http://static.government.ru/media/files/FjJ74rYOaVA4yzPAshEulYxmWSpB4lrM.pdf (дата обращения: 11.11.2020).
11. Султанов И.А. Составы ключевых этапов проекта. [Электронный ресурс]. URL: http://projectimo.ru/upravlenie-proektami/ehtapy-proekta.html (дата обращения: 16.10.2020).
12. Туризм-2020 и COVID-19: туристическая отрасль в условиях пандемии и после нее. URL: https://rusreestr.su/turizm-2020-i-covid-19-turisticheskaya-otrasl-v-usloviyah-pandemii-i-posle-nee/ (дата обращения: 16.10.2020).
13. Эксперты: российский туризм после пандемии трансформируется в «экономику впечатлений»: м-лы Первого междунар. оффлайн-форума урбанистики. Уфа, 30.06.2020. URL: https://tourism.interfax.ru/ru/news/articles/71397 (дата обращения: 16.10.2020).
14. Minto Barbara. The Minto Pyramid Principle. Logic in Writing, Thinking and Problem Solving. London. Publisher: Minto Intl, 1996. 246 p.

Об авторах:

БОГДАНОВА Лидия Петровна – доктор географических наук, доцент, зав. кафедрой социально-экономической географии и территориального планирования Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Bogdanova.LP@tversu.ru

ДОМБРОВСКАЯ Вероника Евгеньевна – кандидат физико-матеатических наук, доцент кафедры туризма и природопользования Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Dombrovskaya.VE@tversu.ru

ХОХЛОВА Елена Револьдовна – кандидат географических наук, доцент, зав. кафедрой туризма и природопользования Тверского государственного университета (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Khokhlova.E.R@tversu.ru

PROJECT ACTIVITY AS A TOOL FOR IMPLEMENTING A COMPETENCE MODEL IN TOURIST EDUCATION

L.P. Bogdanova, V.E. Dombrovskaja, E.R. Hohlova

Tver State University, Tver

The article substantiates the role of project activity in the implementation of the competence model of the graduate of the direction 43.03.02 Tourism. Based on the experience of developing student tourism projects, the process of the gradual formation of universal, general professional and professional competencies, is analyzed. The project component of the curriculum for the Tourism direction has been identified.

***Keywords**: tourism, project activities, project team, universal and professional competencies*

УДК 377.01

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ЛИЦ С ОВЗ КАК КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ*

Т.И. Бонкало[1], С.В. Феоктистова[2], С.В. Шмелева[3], Н.В. Логачев[4,5]

[1]ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы»
[2]АНО ВО «Российский новый университет», Москва;
[3]Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского
[4]ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», Москва
[5]ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.168

Рассматривается проблема профессиональной подготовки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) как конкурентоспособных специалистов. Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в течение четырех лет в 12 вузах России и ориентированного на выявление особенностей профессиональной подготовленности выпускников образовательных организаций высшего образования, имеющих ограниченные возможности здоровья, как конкурентоспособных специалистов. На основании результатов теоретического анализа авторы разрабатывают критериально-оценочную систему, с помощью которой проводят сравнительный анализ уровня и типа профессиональной подготовленности студентов-выпускников как с ОВЗ, так и без ОВЗ. В результате проведенного исследования авторы приходят к выводу о том, что большинство студентов-выпускников современных вузов с ОВЗ характеризуются трудоспособным типом профессиональной подготовленности, при котором отмечается недостаточно высокая степень их теоретической и практической подготовленности и низкая степень выраженности профессионально важных качеств их личности. Авторы предлагают способы совершенствования системы профессиональной подготовки студентов с ОВЗ как конкурентоспособных специалистов.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, студенты с ограниченными возможностями здоровья, типы профессиональной подготовленности, конкурентоспособные специалисты.*

* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ и Краснодарского края в рамках научного проекта № 19-413-230017 «Активизирующая модель профессиональной подготовки лиц с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья как конкурентоспособных специалистов».

Одним из условий успешной социализации и интеграции в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является получение ими качественного профессионального образования. За последние годы отмечается рост абитуриентов с ОВЗ высших образовательных организаций, что отражает приоритетные направления государственной политики, ориентированной на построение общества равных возможностей [1]. Обучение лиц с ОВЗ в вузах совместно со студентами, не имеющими ОВЗ, осуществляется в соответствии с закономерностями инклюзивной практики, которая в настоящее время только начинает формироваться [3, 4]. Доступность непрерывного профессионального образования лиц с ОВЗ, однако, не гарантирует его качества, что связано с трудностями реализации инклюзивного подхода к построению учебно-воспитательного процесса в вузе [2].

В последние годы в целях решения проблем организации и построения системы инклюзивного высшего образования в России были открыты 16 Ресурсных учебно-методических центров по обучению инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (РУМЦ) [5]. Основной целью деятельности таких центров является разработка научно-методического, программного и информационного сопровождения высшего инклюзивного образования. В задачи деятельности РУМЦ как специализированных структурных подразделений образовательной сети входят:

– аккумуляция передовых практик и опыта организации и осуществления инклюзивных практик в образовательных организациях высшего образования;

– обмен опытом специалистов в обучении студентов с инвалидностью и ОВЗ;

– консультирование и методическое сопровождение профессиональной деятельности преподавателей вузов, реализующих адаптированные образовательные программы;

– содействие студентам с инвалидностью и ОВЗ в их трудоустройстве и профессиональной карьере.

По данным мониторинга, проведенного работниками Мининского университета, большинство современных вузов осуществляют профессиональную подготовку студентов с инвалидностью и ОВЗ на общих основаниях, без использования адаптивных технологий и модулей [5]. Однако авторами отмечается резкое увеличение количества вузов, разработавших адаптированные программы для студентов с инвалидностью и ОВЗ, по сравнению с предыдущими периодами. В мониторинге говорится также о том, что даже половина обучающихся с инвалидностью и ОВЗ не охвачены комплексным сопровождением: ни медицинским, ни психолого-педагогическим, ни социально-реабилитационным [6].

Еще один вопрос, который непосредственно связан с проблемой инклюзивного высшего образования, – это вопрос о готовности преподавателей к работе со студентами, имеющими инвалидность и (или) ограниченные возможности здоровья. В пилотажных исследованиях, проведенных, например, Ю.В. Селивановой и В.В. Щетининой, показано, что лишь небольшая часть преподавателей вузов позитивно и оптимистично относятся к инклюзивным практикам [7].

Вследствие этого в настоящее время назрела острая необходимость в разработке действенных способов совершенствования системы высшего инклюзивного образования, ориентированного на формирование высококвалифицированного специалиста с ОВЗ, способного конкурировать на рынке труда со специалистами без ОВЗ на равных.

В связи с актуальностью проблемы, было проведено исследование, целью которого стало выявление особенностей профессиональной подготовленности выпускников образовательных организаций высшего образования, имеющих ограниченные возможностей здоровья, как конкурентоспособных специалистов.

Методы

Для достижения цели исследования была разработана критериально-оценочная система, позволяющая определить уровень теоретической, практической и личностной подготовленности выпускников вузов как конкурентоспособных специалистов. Такая критериально-оценочная система включает в себя диагностический инструментарий, отражающий показатели каждого компонента профессиональной подготовленности специалистов, в зависимости от направленности подготовки. Сочетание таких показателей определяет один из типов профессиональной подготовленности выпускников вузов как конкурентоспособных специалистов:

– дефицитарный тип профессиональной подготовленности характеризуется дефицитом развития профессионально важных и конкурентообеспечивающих качеств личности молодого специалиста;

– адаптивный тип дает возможность специалисту адаптироваться к трудовой деятельности вследствие среднего уровня теоретической, практической и личностной подготовленности, однако при этом такой тип профессиональной подготовленности не может гарантировать карьерного роста в силу недостаточно высокого уровня теоретических знаний, практических умений и качеств личности специалистов;

– интуитивный тип профессиональной подготовленности характеризуется низким уровнем и качеством теоретической подготовки при развитых профессиональных умениях и навыках;

– функциональный тип профессиональной подготовленности

отражает способность специалиста выполнять свои трудовые функции, так как такой специалист обладает высоким уровнем развития профессиональных умений, ярко выраженными профессионально важными качествами личности, однако недостаток теоретических знаний не позволяет ему успешно конкурировать на рынке труда;

– теоретический тип профессиональной подготовленности, напротив, предполагает наличие у специалиста устойчивых и глубоких теоретических знаний в области профессиональной деятельности, однако неспособность применять полученные знания на практике и низкая степень выраженности профессионально важных качеств его личности не дают возможности стать конкурентоспособным специалистом;

– трудоспособный тип профессиональной подготовленности отражает способность специалиста к трудовой деятельности, выполнению своих профессиональных обязанностей на среднем уровне, что не позволяет ему сделать успешную профессиональную карьеру;

– компетентностный тип профессиональной подготовленности характеризует специалиста, обладающего хорошо развитой теоретической базой, профессиональными умениями и профессионально важными качествами личности при низкой степени выраженности конкурентообеспечивающих черт характера;

– конкурентоспособный тип профессиональной подготовленности диагностируется при высоком уровне теоретической, практической и личностной подготовленности выпускника вуза как конкурентоспособного специалиста.

В исследовании, проведенном с помощью разработанной критериально-оценочной системы, приняли участие 48 выпускников вузов, имеющих ОВЗ и освоивших программы бакалавриата по направлениям подготовки «Экономика», «Менеджмент», «Адаптивная физическая культура», и 422 выпускника без ОВЗ, обучавшихся со студентами основной группы.

Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с помощью методов процентного распределения, расчета среднего арифметического, репрезентативной ошибки, сравнительного анализа (*U*-критерий Манна–Уитни и χ^2-критерия).

Результаты и их обсуждение

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что большинство студентов-выпускников современных вузов с ОВЗ характеризуются трудоспособным типом профессиональной подготовленности, при котором отмечается недостаточно высокая степень их теоретической и практической подготовленности и низкая степень выраженности профессионально важных качеств их личности (рис. 1).

В процессе обучения в вузе студенты с ОВЗ сосредоточены в основном на усвоении теоретических знаний. Основной своей задачей они считают выучить теоретический материал, передаваемый преподавателями во время лекций. Практико-ориентированное образование при этом остается вне их внимания, что свидетельствует о недостаточном профессиональном самоопределении обучающихся с ОВЗ, об отсутствии у них ориентации на профессионально-трудовую деятельность в соответствии с направлением их подготовки в вузе.

Почти четверть респондентов основной группы характеризуются трудоспособным уровнем профессиональной подготовленности. Имея удовлетворительные оценки как по теории, так и по практике, такие респонденты, однако, не обладают конкурентообеспечивающими качествами личности.

Адаптивный уровень (тип) профессиональной подготовленности, характеризующийся средним уровнем теоретической, практической и личностной подготовленности, имеют 16,67 % студентов-выпускников с инвалидностью и ОВЗ. Такое же количество студентов-выпускников характеризуются функциональным уровнем подготовленности к профессиональной деятельности, который отражает достаточный (высокий) уровень их практической готовности в сочетании с низким уровнем сформированности теоретической готовности и средним или высоким – личностной.

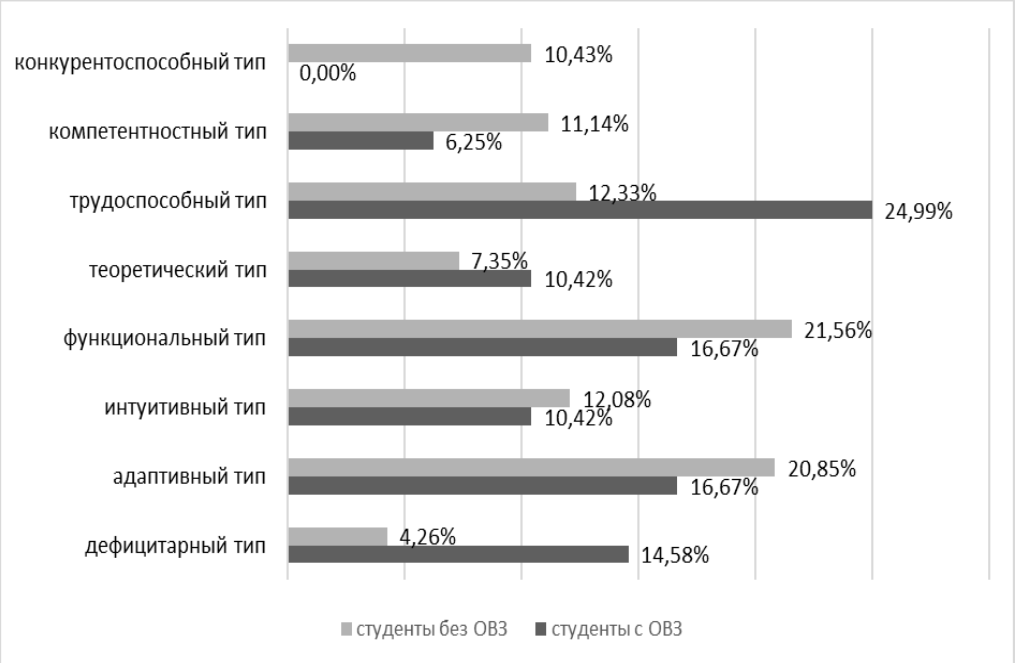


Рис. 1. Процентное распределение студентов-выпускников с ОВЗ и без ОВЗ по типам их подготовленности к профессиональной деятельности

Теоретический тип профессиональной подготовленности

характерен для 10,42 % студентов-выпускников с инвалидностью и ОВЗ. Компетентностный уровень, характеризующийся высоким уровнем развития профессиональной компетентности, был зафиксирован только у 6,25 % студентов-выпускников с инвалидностью и ОВЗ.

В контрольной группе процентное распределение выпускников по типам их профессиональной подготовленности выглядело несколько иначе. Несмотря на то что достаточно большое количество студентов-выпускников без инвалидности и ОВЗ (12,33 %) характеризуются так же, как и выпускники с инвалидностью и ОВЗ, трудоспособным уровнем профессиональной подготовленности, позволяющим им адаптироваться к профессиональной среде и формировать опыт профессиональной деятельности уже при трудоустройстве, в контрольной группе почти равное количество студентов-выпускников имеют и другие типы профессиональной подготовленности.

Так, 21,56 % от общего числа участников эмпирического исследования без инвалидности и ОВЗ продемонстрировали практическую подготовленность к профессиональной деятельности, то есть их методическая готовность и технологическая подготовка превышают теоретическую и личностную. У 7,35 % респондентов данной группы зафиксирован, напротив, теоретический тип профессиональной подготовленности. У 20,85 % – адаптивный. По сравнению с группой студентов-выпускников с инвалидностью и ОВЗ, условно здоровые студенты в меньшей степени характеризуются дефицитарным типом профессиональной подготовленности (4,26 %) и в большей – конкурентоспособным (10,43 %) и компетентностным (11,14 %).

Здесь необходимо уточнить, что конкурентоспособный уровень (тип) профессиональной подготовленности отличается от компетентностного наличием у студентов конкурентообеспечивающих способностей и качеств личности, к которым традиционно относятся высокий уровень системно-аналитического мышления и творческих способностей, уверенность в себе, потребность в самоактуализации, деловитость, ответственность и воля.

Заключение

Таким образом, проведенное исследование позволяет прийти к заключению о том, что инклюзивное высшее образование сегодня только начинает складываться. Отсутствие единой теории и соответствующей ей системы построения инклюзивного высшего образования сказывается на результатах профессиональной подготовки студентов с ОВЗ. В эту систему, как показывают проведенные на сегодняшний день исследования, должны входить такие службы и центры, которые способны создать специальные условия для наиболее полного их самопроявления, обусловливающего их успешную интеграцию и профессионализацию, для такой их профессиональной

подготовки, которая не была бы оторвана от практики и реальной трудовой деятельности, а, напротив, обеспечивала бы формирование у них способности конкурировать на рынке труда со специалистами без ОВЗ. Создание такой системы предполагает учет особенностей влияния сложившейся практики преподавания в вузе на профессиональную подготовку студентов с ОВЗ. Исследование показало, что такое влияние характеризуется пока недостаточной своей продуктивностью, что большинство выпускников с ОВЗ не обладают профессиональной направленностью личности, не имеют тех профессионально важных качеств, которые могли бы гарантировать им успех в последующем трудоустройстве и построении своей профессиональной карьеры.

Список литературы

1. Алехина С.В., Вачко И.В. Методологические подходы к психолого-педагогическому сопровождению инклюзивного процесса в образовании // Сибир. пед. журн. 2014. № 5. С. 97–103.
2. Арефьев А.А. Комплексное сопровождение инклюзивного образования как фактор повышения конкурентоспособности инвалидов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 2–4. С. 40–42.
3. Богинская Ю.В. Службы сопровождения студентов с инвалидностью в высших учебных заведениях за рубежом // Инновационная наука. 2016. № 7–8. С. 114–117.
4. Бонкало Т.И., Заварзина О.О., Шмелева С.В. и др. Динамика конкурентоспособности студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья в процессе их обучения // Школа будущего. 2019. № 5. С. 92–103.
5. Заир-Бек С.И., Беликов А.А., Сергеев Ю.Н. Региональные ресурсные центры как решение проблемы интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья в систему высшего образования // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №10 (93). С. 108–111.
6. Каштанова С.Н., Кудрявцев В.А. О некоторых проблемах и тенденциях развития образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучающих лиц с ОВЗ и инвалидностью по итогам мониторинга // Вестн. Мининского ун-та. 2017. № 3. С. 12–18.
7. Селиванова Ю.В., Щетинина Е.Б. Готовность преподавателей к обучению студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Сибир. пед. журн. 2017. № 2. С. 65–69.

Об авторах:

БОНКАЛО Татьяна Ивановна – доктор психологических наук, профессор, начальник отдела комплексной экспертизы и координации научно-исследовательских проектов и разработок ГБУ «Научно-исследовательский институт организации здравоохранения и медицинского менеджмента Департамента здравоохранения города Москвы» (115184, Москва, ул. Большая

Татарская, д. 30), e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

ШМЕЛЕВА Светлана Васильевна – доктор медицинских наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления им. К.Г. Разумовского» (109004, Москва, Земляной Вал, д. 73), e-mail: 89151479832@mail.ru

ЛОГАЧЕВ Никита Вячеславович – старший преподаватель кафедры физической культуры ФГБОУ ВО «Государственный университет управления» (109542, Москва, Рязанский пр-т, д. 99); соискатель кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет» (350040, г. Краснодар, ул. Ставропольская, 149), e-mail: nikonor2002@mail.ru

PECULIARITIES OF PROFESSIONAL PREPAREDNESS OF PERSONS WITH DISABILITIES AS COMPETITIVE SPECIALISTS

T.I. Bonkalo[1], S.V. Feoktistova[2], S.V. Shmeleva[3], N.V. Logachev[4,5]

[1]State Budgetary Institution Scientific Research Institute for Health Organization and Medical Management of the Moscow Health Department, Moscow
[2]New Russian University, Moscow
[3]Moscow State University of Technology and Management named after M.V. Razumovsky, Moscow
[4]State University of Management, Moscow
[5]Kuban State University, Krasnodar

The article is devoted to the problem of professional training of students with disabilities (HH) as competitive specialists. The article presents the results of an empirical study conducted over four years in 12 universities in Russia and focused on identifying the features of the professional preparedness of graduates of educational institutions of higher education with disabilities as competitive specialists. Based on the results of the theoretical analysis, the authors develop a criterion-evaluative system, with the help of which they carry out a comparative analysis of the level and type of professional preparedness of graduate students with and without disabilities. As a result of the study, the authors come to the conclusion that the majority of graduates of modern universities with disabilities are characterized by an able-bodied type of professional preparedness, in which there is an insufficiently high degree of their theoretical and practical preparedness and a low degree of expression of professionally important qualities of their personality. In conclusion, the authors propose ways to improve the system of professional training of students with disabilities as competitive specialists.
Keywords: *professional training, students with disabilities, types of professional training, competitive specialists.*

УДК 378.14

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ*

Н.А. Дильдина, Е.Б. Быстрай, Б.А. Артеменко, И.Н. Евтушенко, Л.А. Белова

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск,

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.176

Рассматривается проблема подготовки будущих педагогов для системы общего образования, готовых к работе в условиях взаимодействия различных культур. Представлен практический опыт на примере реализации образовательной программы по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Дошкольное образование. Иностранный язык». В качестве основы выстраивания образовательного процесса взята модель, предложенная М. Байрамом, выделившим пять компонентов: межкультурные отношения, знания, навыки интерпретации и связи, навыки открытия и взаимодействия и критическое культурное осознание. Авторами была разработана и реализована фреймовая структура дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» в органичном синтезе с участием будущих педагогов в волонтерском движении. Мониторинг уровня сформированности межкультурной компетентности продемонстрировал позитивную динамику.

Ключевые слова: *межкультурная компетентность, межкультурная коммуникация, межкультурное взаимодействие, педагогическая деятельность, образовательный процесс.*

Социальные изменения, происходящие в современном обществе: интеграция представителей различных культур во многих сферах человеческой жизнедеятельности, вхождение России в общеевропейское образовательное пространство, вызовы времени, которые человечество может решить только в глобализационном режиме (проблемы охраны окружающей среды, пандемия и др.), обусловливают необходимость владения межкультурной компетентностью каждым человеком, которая включает в себя знания

* Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 06.04.2020 г. №МК-20-04-06/2 «Подготовка педагогов дошкольного образования к созданию билингвальной образовательной среды как фактора развития ребенка в период дошкольного детства».

особенностей межкультурного взаимодействия, умения коммуницировать на толерантной основе с представителями иноязычных культур, личностные качества коммуниканта, позволяющие осуществлять данное взаимодействие эффективно и результативно. Особенно важным это является для педагогов, формирующих ценностные установки и ориентации у подрастающего поколения, так как именно они призваны подготовить подрастающее поколение к жизни в мультикультурном обществе XXI века. Современный педагог должен успешно реализовывать свой профессиональный функционал как на интер-, так и инокультурном уровнях. Очевидно, что образовательный процесс в вузе должен быть построен таким образом, чтобы студенты овладели данной компетентностью, а в дальнейшем, умело взаимодействуя в межкультурном пространстве, реализовывали свой профессиональный функционал и тем самым формировали позитивное, толерантное отношение к представителям различных культур.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++) по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) к выпускнику предъявляются требования в области межкультурного взаимодействия в части освоения универсальных компетенций, а выпускник должен быть способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах (УК-5). Кроме того, среди общепрофессиональных компетенций стандартом определено, что выпускник при построении воспитывающей образовательной среды «способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базисных национальных ценностей». Владение межкультурной компетентностью будущими педагогами предполагает не только организацию эффективного взаимодействия с представителями других культур, но и культурную самоидентификацию, осознание своего культурного «Я», что будет способствовать формированию толерантного отношения к иным культурам, не умаляя значимости своей собственной (ОПК-4) [8, 9].

Проблема формирования межкультурной компетентности находит отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей.

Так, в 1954 году Э. Холлом и Д. Трагером в работе «Культура и коммуникация: модель и анализ» было введено понятие «межкультурная коммуникация». Авторы, основываясь на собственных исследованиях, утверждали, что именно овладение ею является базовым условием для развития у индивида способности к взаимодействию и установлению взаимоотношений в обществе [15].

В свою очередь, овладение индивидом знаниями в области межкультурной коммуникации (знание языка, культурных традиций и уважение к ним, восприятие культурных различий, проявление толерантности и др.), а также умение применять их на практике может, с нашей точки зрения, рассматриваться как овладение межкультурной компетентностью.

А.П. Садохин акцентирует значимость межкультурной коммуникации в силу того, что она позволяет взаимодействовать ее участникам в ракурсе уважения к разным культурам и субкультурам, а также к отдельным индивидам, представляющим разные национальные традиции [10].

В концепции формирования межкультурной компетентности И. Гоголин [14] подчеркивает, что для межкультурного понимания необходимо не только развивать акцептирование моделей иностранной культуры, но прежде всего осознавать собственные культурные особенности. Он утверждает, что именно в межкультурном взаимодействии люди признают свои знания, ценностные ориентации и отношения как основу для определения культурных различий.

В контексте же нашего исследования авторам ближе точка зрения Н.В. Янкиной, которая утверждает, что составляющими межкультурной компетентности студентов университета являются знания, умения и ценностные ориентации, высокий уровень сформированности которых будет способствовать реализации эффективного межкультурного взаимодействия [11].

В теории межкультурного взаимодействия сегодня выделяют четыре основные модели компетентности межкультурного взаимодействия в процессе инкультурации:

1. Интеграция – вхождение в другую культуру посредством постепенного освоения ее стандартов, ценностей, норм поведения.
2. Ассимиляция предполагает потерю своей культурной идентичности и усвоение другой культуры.
3. Сепаратизм – члены группы, поддерживая свои культурные традиции, отказываются от контактов с другой культурой.
4. Маргинализация предполагает потерю собственной культуры и неприобщение к другой.

Однако мы придерживаемся точки зрения И.Л. Плужник, которая в своем исследовании выделила новый тип компетентности межкультурного взаимодействия – поликультурность. Данная компетентность предполагает не только сохранение своей культуры, но и обогащение ее за счет признания и принятия других культур, готовности к их освоению [6].

Анализируя процесс формирования межкультурной компетентности студентов, мы можем акцентировать значимость

формирования межкультурной педагогической компетентности, поскольку именно педагог призван подготовить подрастающее поколение к жизни и деятельности в мультикультурном обществе XXI века.

Составляющими межкультурной педагогической компетентности являются языковая, педагогическая предметно-межкультурная, педагогическая социально-межкультурная и педагогическая межкультурная аутокомпетенция. В процессе формирования межкультурной педагогической компетентности реализуются следующие функции: мотивационная, когнитивная, операциональная, рефлексивная и интегративно-личностная [1].

С целью формирования вышеназванной компетентности на базе факультета дошкольного образованию Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета осуществляется подготовка специалистов для системы образования г. Челябинска и Челябинской области по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Дошкольное образование. Иностранный язык». При зачислении абитуриентов в число студентов им предлагается на выбор два языка для изучения: английский или китайский.

Учебный план предполагает освоение второго профиля – «Иностранный язык» с 1-го курса, но формирование компетентности в области межкультурного взаимодействия в основном осуществляется на 4-м и 5-м курсах. В основе процесса обучения лежат принципы, предложенные И.Л. Плужник: гуманистическое содержание профильных текстовых материалов, подходов, приемов и технологий; принцип опоры на профильный тезаурус; конгруэнтность; профессиональная коммуникативность; диалогичность; поликультурность.

Рассматривая вопрос подготовки будущего педагога, компетентного в области межкультурного взаимодействия, мы понимаем, что у студента должны сформироваться определенные составляющие межкультурной компетентности. Модель межкультурной компетентности по М. Байраму включает следующие компоненты:

– межкультурные отношения (*intercultural attitudes*). Данный компонент заключается в открытости индивида к межкультурному диалогу, в отказе от предубеждений относительно как чужих, так и родной культур;

– знания (*knowledge*). Данный компонент заключается в овладении индивидом знаниями о специфике поведения различных социальных групп в рамках родной и чужой культур;

– навыки интерпретации и связи (*skills of interpreting and*

relating). Данный компонент основан на умении индивида проникать в реалии чужой культуры, интерпретировать их в ракурсе соотнесения со своей культурой и явлениями, происходящими в ней;

– навыки восприятия и взаимодействия (*skills of discovery and interaction*). Данный компонент представляет собой способность индивида выбирать эффективную линию взаимодействия с представителями другой культуры;

– критическое культурное осознание (*critical cultural awareness*). Данный компонент проявляется в умении критически оценивать поведенческие образцы и ментальность представителей родной и чужой культур [12].

Данная модель удобна тем, что она не предусматривает только отличное знание языка, связи языка и мышления, присущего конкретной стране, и, соответственно, ее особенностей, ведь абитуриенты, выбирающие рассматриваемый профиль подготовки, поступают с разным базовым уровнем английского языка, а обучение китайскому языку рассчитано на абитуриентов, не владеющих и не изучавших его ранее.

Таким образом, работа по формированию межкультурной компетентности студентов предполагает: обучение языку; изучение фактов о родной и изучаемой культурах; изучение норм социального и личностного взаимодействия; знание культурных ценностей, присущих своей и изучаемой культурам.

Для реализации процесса подготовки студентов к межкультурному взаимодействию А.Н. Писаренко предлагает: формировать у студентов положительную установку на коммуникацию с представителями других культур; моделировать на занятиях реальные ситуации межкультурного общения, участие в которых позволит подготовить студентов к безконфликтному межкультурному взаимодействию; организовывать рефлексивно-оценочные фазы учебных занятий [5].

В рамках реализации данных направлений подготовки студентов к межкультурному взаимодействию интенсифицируется процесс формирования межкультурной компетентности, готовности к контакту с иной культурой и конгруэнтному поведению в ее условиях; процесс понимания собственной культуры и толерантного отношения к представителям иной культуры; развитие собственной целевой и нравственной ориентации в обществе, овладение нормами этикета и невербальными средствами коммуникации чужой культуры [3, с. 12].

Нами была разработана фреймовая структура дисциплины «Основы межкультурной коммуникации», которая включала в себя следующие блоки:

1. Ознакомление с культурой страны изучаемого языка, что

подразумевало, во-первых, осознание студентами тех особенностей чужой и своей культуры, которые могут сказаться на успешном взаимодействии; во-вторых, поиск ими возможностей приобретения опыта межкультурного взаимодействия в привычной обстановке, чтобы реально ощутить особенности этого взаимодействия и культурные различия.

2. Лингвистическая подготовка: изучение языка предполагаемой для взаимодействия культуры (английского или китайского); развитие языковых навыков с помощью самообразования (прослушивание аудиозаписей, просмотр учебных фильмов, чтение аутентичных газет и журналов, непосредственное общение с носителями языка); накопление индивидуального словарного запаса, необходимого для культурной адаптации в чужой культуре; использование любой возможности для отработки и совершенствования полученных языковых знаний и навыков.

3. Специализированная культурная подготовка: сбор и изучение информации о культурном своеобразии соответствующей страны; получение прикладных знаний от людей, знакомых с культурой данной страны.

В процессе реализации вышеназванных блоков нами использовалась модель М. Байрама, включающая в себя следующие компоненты:

Компонент «knowledge» формируется посредством ознакомления студентов со спецификой межкультурного взаимодействия в процессе использования радио- и телепередач, документальных и художественных фильмов на изучаемом языке, интернет-технологий, позволяющих в режиме реального времени коммуницировать с представителями студенчества зарубежных стран. Большую роль при этом играет знакомство российских студентов с формулами приветствия и прощания, а также овладение ими разговорными клише, позволяющими вести межкультурный диалог.

Компонент «skills of interpreting and relating» реализуется через приобретение навыков межкультурного взаимодействия в результате участия в тренингах и адаптационно-культурологических этюдах. Данные образовательные технологии способствуют формированию умения студентов сравнивать культуры и толерантным образом интерпретировать их.

Компонент «skills of discovery and interaction» формируется посредством использования ситуативных упражнений, дискуссий, диалогов, которые являются фазой подготовки к ролевой игре, где будут необходимы более спонтанный и свободный язык и социокультурные знания. Игра может проходить в форме встречи российских и иностранных студентов, в ходе которой обсуждаются

образовательные системы их стран, в виде научной конференции на актуальные темы и др.

Компонент «critical cultural awareness» формируется в межкультурных играх, в рамках которых студенты приобретают опыт межкультурного взаимодействия, так как участие в них позволяет примерить на себя поведенческие образцы представителя другой культуры.

Что касается *компонента «intercultural attitudes»*, поставленного автором модели на первое место, то мы считаем, что он является результатом реализации вышеописанных компонентов. Поскольку, выбирая для изучения тот или иной иностранный язык, абитуриент, по нашему мнению, с одной стороны, уже частично готов отказаться от стереотипов по поводу негативных проявлений в поведении представителей иных культур, а с другой стороны, всестороннее изучение и погружение в чужую культуру и язык в течение пяти лет закрепляет эти убеждения.

Вместе с тем следует отметить, что речевая деятельность студентов (и в первую очередь диалоговое общение) в ходе изучения практических языковых дисциплин не может приводить к полноценному совершенствованию практики межкультурного общения, пока она не будет подкреплена практикой коммуникации с носителями языка в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), направленность (профиль) «Дошкольное образование. Иностранный язык». В данном отношении волонтерская деятельность студентов в качестве переводчиков при иностранных делегациях способствует успешному закреплению знаний, умений, навыков, полученных при изучении учебных дисциплин, и представляет собой практику их применения. В непосредственном общении с носителями другого языка студент-волонтер получает возможность применить на практике различные стратегии общения и определить, какие из них способствуют реализации успешной коммуникации. Студенты ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» имели возможность эффективно готовиться к межкультурному взаимодействию в качестве волонтеров-переводчиков в таких международных мероприятиях, как XXII Зимние олимпийские игры, чемпионаты мира по дзюдо и по тхэквондо, чемпионат Европы по конькобежному спорту, XIX Всемирный фестиваль молодежи и студентов, а также работали в качестве вожатых в МДЦ «Артек» и ВДЦ «Орленок».

Следует отметить, что деятельность студентов-волонтеров способствует развитию коммуникативных и общих универсальных компетенций, включающих такие качества, как мобильность, скорость мышления, понимание картины мира, поиск индивидуального подхода к

собеседнику и др., что в итоге служит формированию межкультурной компетентности будущих педагогов.

Нами был проведен опрос среди 42 студентов факультета дошкольного образования, обучающихся по вышеуказанному профилю подготовки, которые выступали в качестве волонтеров на различных мероприятиях с участием носителей иностранного языка. 78 % респондентов отмечают, что такая форма межкультурной коммуникации способствовала развитию общеязыковых компетенций, обогащению вокабулара, способности анализировать грамматические и лексические ошибки; 67 % участников опроса подчеркивают, что волонтерская деятельность способствовала развитию ораторских способностей; 59 % опрошенных утверждают, что участие в волонтерской деятельности способствовало развитию способности к построению логичной речи; 72 % респондентов указывают на то, что участие в волонтерской деятельности способствовало снятию психологического барьера, связанного с нерешительностью вступления в процесс коммуникации с носителем иного языка и иной культуры.

Таким образом, благодаря волонтерской деятельности студенты получают уникальную возможность применения и совершенствования полученных ранее знаний на практике, нахождения способов преодоления культурного шока, а также формирования умения находить адекватные формы и методы общения с представителями иноязычной культуры, что в конечном итоге будет служить успешному формированию межкультурной компетентности будущих педагогов.

Уровень сформированности межкультурной компетентности будущих педагогов оценивался нами в соответствии с разработанными критериями, к числу которых относятся: мотивационно-потребностный (потребность в самообразовании, приоритетность целей, мотивация интеграции, мотивы изучения иностранного языка, сила желания изучать иностранный язык, участие в мероприятиях межкультурной направленности, инициативность); когнитивный (полнота и прочность знаний); операциональный (полнота, прочность, осознанность); межкультурно-рефлексивный (самооценка достижений, самооценка притязаний, удовлетворенность достижениями в области межкультурно-ориентированного обучения).

Мотивационно-потребностный критерий оценивался на основе теста на оценку силы мотивации (сколько времени студент отводит изучению языка, каковы его планы по совершенствованию межкультурной педагогической компетентности, каков объем языковой практики студента вне аудиторных занятий и т.п.), разработанный Р. Гарднером [13, с. 152].

Степень участия студентов в мероприятиях межкультурной направленности определялась по формуле

$$k = \frac{n}{N},$$

где n – количество мероприятий, в которых студент принимал активное участие; N – общее число мероприятий.

Когнитивный критерий оценивался на основе следующего диагностического инструментария:

– коэффициент полноты усвоения содержания иноязычной информации, а также объема усвоения слов и структурных единиц иностранного языка мы вычисляли по формуле [7, с. 104]

$$K(n) = \frac{n}{N},$$

где n – количество усвоенной информации (слов, структурных единиц языка); N – общее количество информации (слов, структурных единиц языка), подлежащих усвоению на соответствующем этапе языковой подготовки;

– коэффициент прочности усвоения иноязычных знаний вычислялся по формуле

$$P = \frac{K_2}{K_1},$$

где K_1 – коэффициент полноты усвоения иноязычных знаний при первой проверке; K_2 – коэффициент полноты усвоения иноязычных знаний при последующей проверке [7, с. 104].

Операциональный критерий оценивался на основе следующего диагностического инструментария:

– коэффициент полноты овладения иноязычными умениями вычислялся по формуле [7, с. 104]

$$k = \frac{n}{N},$$

где n – количество верно выполненных действий студентом в иноязычной коммуникации; N – количество действий, необходимых для осуществления качественной иноязычной коммуникации;

– коэффициент прочности владения умениями вычислялся по формуле

$$g = \frac{k_2}{k_1},$$

где k_1 – коэффициент полноты владения умениями при первой проверке; k_2 – коэффициент полноты владения умениями при последующей проверке. Данные коэффициенты мы определяли на основе дидактических тестов.

Для комплексного отслеживания когнитивного и операционального критериев мы использовали также метод экспертной оценки, с помощью которого осуществлялась: а) проверка творческих работ студентов, выполнение которых предполагало самостоятельное

или углубленное изучение какой-либо темы или ее отдельного направления, проведение сопоставительного анализа языкового, предметно-межкультурного и социально-межкультурного характера с последующим изложением на иностранном языке; б) выставление оценок за курсовой экзамен.

Надежность экспертных оценок достигалась за счет согласованности мнений экспертов: если два любых эксперта одинаково оценивают одну и ту же работу или ответ студента, то их мнения считаются согласованными. В связи с тем что творческая работа и курсовой экзамен состояли из двух частей (теоретической и практической), они оценивались суммой баллов за каждую из частей.

Самостоятельность определялась по степени помощи преподавателя в ходе выполнения студентом задания: полная самостоятельность; частичная самостоятельность; полное отсутствие самостоятельности.

Осознанность определялась по степени понимания студентами смысла иноязычной информации и обоснованности ими своих действий: 1) студент не улавливает смысла иноязычной информации, его языковые действия не осознаны и осуществляются на уровне репродукции; 2) студент передает отдельные смысловые моменты иноязычной информации; 3) студент улавливает общий смысл иноязычной информации, языковые действия полностью осознаны, письменная и устная речь соответствуют нормам иноязычной коммуникации.

Межкультурно-рефлексивный критерий оценивался на основе следующего диагностического инструментария:

– тест на самооценку личностных достижений в овладении иноязычными знаниями и умениями, разработанный на основе теста Э.Ф. Зеера, О.Н. Шахматовой [4];

– тест на оценку внутренней среды (оценка личностных характеристик, своего поведения в ситуациях иноязычного общения), разработанный на основе теста А.Б. Ванганди [2].

Механизм суммарной оценки уровня сформированности межкультурной компетентности будущих педагогов предусматривал перевод эмпирически наблюдаемых индикаторов (показателей) в количественные эквиваленты.

Сравнив данные эквиваленты, мы можем констатировать тот факт, что количество студентов, находящихся на низком уровне сформированности межкультурной компетентности в начале реализации дисциплины «Основы межкультурной коммуникации» на основе разработанной нами фреймовой структуры, составило 76 %, на среднем – 24 %, никто из студентов не имел высокого уровня сформированности данной компетентности.

По результатам изучения вышеназванной дисциплины, а также участия будущих педагогов в различных формах волонтерского движения нами был осуществлен итоговый мониторинг уровня сформированности их межкультурной компетентности, показатели которого продемонстрировали динамику развития уровней сформированности межкультурной компетентности. Так, число студентов, находящихся на низком уровне сформированности данной компетентности, уменьшилось на 58 % и составило 18 %, на среднем оно повысилось с 24 % до 46 %. Высокий уровень сформированности данной компетентности продемонстрировали 36 % респондентов.

Резюмируя вышеизложенное, мы пришли к выводу о том, что реализация дисциплины «Основы межкультурной коммуникации», состоящей из разработанных нами блоков на основе модели М. Байрама в синтезе с реализацией волонтерского движения, способствует формированию межкультурной компетентности будущих педагогов.

Педагог дошкольной образовательный организации, обладающий межкультурной компетентностью, будет эффективно организовывать образовательный процесс с детьми дошкольного возраста, воспитывая их в духе толерантности к проявлениям иноязычной культуры и признания доминант своего культурного «Я», что в будущем явится залогом мирного сосуществования государств, наций и культур.

Список литературы

1. Быстрай Е.Б. Формирование опыта межкультурной компетентности будущего учителя в педагогическом взаимодействии: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Оренбург, 2006. 46 с.
2. Ванганди А.Б. 108 путей к блестящей идее. Минск: Попурри, 1996. 224 с.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
4. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование. Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1998. 49 с.
5. Писаренко А.Н. Формирование профессиональной межкультурной компетентности студентов: автореф. дис. … канд. пед. наук. Саратов, 2011. 20 с.
6. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.
7. Климова Т.Е. Педагогическая диагностика: учеб. пособие. Магнитогорск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. 126 с.
8. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS% 20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 06.05.2020).

9. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 06.05.2020).
10. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореф. дис. … д-ра культ. М., 2009. 42 с.
11. Янкина Н.В. Формирование межкультурной компетентности студента университета: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Оренбург, 2006. 40 с.
12. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997. 136 p.
13. Gardner R., Lambert W. Attitudes and Motivation in Second Language Learning. Rowley: Newbury House Publishers, 1972. 316 p.
14. Gogolin I. Fähigkeitsstufen der interkulturellen Bildung. Hamburg: Mimeo, 2003. S. 1-3.
15. Trager G.T., Hall E.T. Culture and Communication: A Model and an Analysis // Explorations. 1954. Iss. 3. Pp. 157-249.

Об авторах:

ДИЛЬДИНА Наталья Александровна – старший преподаватель кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: dildinana@cspu.ru

БЫСТРАЙ Елена Борисовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: bistraieb@cspu.ru

АРТЕМЕНКО Борис Александрович – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: artemenkoba@cspu.ru

ЕВТУШЕНКО Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: evtushenkoin@cspu.ru

БЕЛОВА Лариса Александровна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры немецкого языка и методики обучения немецкому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: belovala@cspu.ru

FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

N.A. Dildina, Ye.B. Bystray, B.A. Artemenko, I.N. Evtushenko, L.A. Belova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

In this article, the authors consider the problem of training specialists for the general education system, ready to work in the conditions of interaction between different cultures. Practical experience is presented on the example of the implementation of the educational program in the direction 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles), the focus (profile) «Preschool education. Foreign language». As the basis for building the educational process, the model proposed by M. Bayram was taken, who identified five components: «intercultural attitudes», «knowledge», «skills of interpreting and relating», «skills of discovery and interaction» and «critical cultural awareness». The authors have developed and implemented the frame structure of the discipline «Fundamentals of Intercultural Communication» in an organic synthesis with the participation of future teachers in the volunteer movement. Monitoring of the level of formation of intercultural competence has shown positive dynamics.

***Keywords**: intercultural competence, intercultural communication, intercultural interaction, pedagogical activity, educational process.*

УДК 377.01: 004

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА ПРОЕКТИРОВАНИЯ УЧЕБНЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ*

И.Д. Лельчицкий, Т.А. Голубева, П.В. Кратович

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.189

Представлена методология международного проекта Erasmus+ «Повышение квалификации преподавателей профессионального образования и обучения по Европейским практикам» (Pro-VET). Осуществленный сравнительный анализ подходов европейских стран-партнеров к повышению квалификации преподавателей профессионального образования и обучения позволил сформулировать цели и задачи проекта в контексте готовности педагогических работников к разработке онлайн-курсов и встраивании их в учебный процесс.

Ключевые слова: *профессиональное образование и обучение, цифровые технологии, цифровые компетенции, онлайн-обучение, онлайн-курсы, педагогические компетенции, повышение квалификации преподавателей профессионального образования и обучения (ПОО).*

Вызовы современной действительности, большие социальные риски актуализируют в качестве одного из приоритетов проблему профессиональной гибкости и мобильности молодых людей, вступающих в пространство трудовой деятельности, их готовность к самостоятельному и конструктивному преодолению объективно возникающих в современных обстоятельствах различных ситуаций в сфере профессионально-трудовой занятости, что является одним из важнейших условий стабильности в настоящем и перспективы развития социально-экономических процессов. Представляется, что это и «предопределяет как сегодня, так и в перспективе миссию профессионального образования и обучения, заключающуюся в обеспечении подготовки конкурентоспособных кадров, обладающих мобильностью и готовностью непрерывно быть «человеком развивающимся», открытым к повышению и освоению новых квалификаций, ориентированному на необходимость постоянной личностной и профессиональной смысложизненной рефлексии» [2, с. 153]. Охарактеризованный взгляд на миссию профессионального

* Статья подготовлена в рамках проекта Erasmus+ 598698-EPP-1-2018-1-FI-EPPKA2-CBHE-JP «Повышение квалификации преподавателей профессионального образования и обучения по Европейским практикам» (Pro-VET).

образования и обучения подтверждается сформулированными на государственном уровне стратегическими ориентирами его развития, закрепленными национальным проектом «Образование» и нашедшими отражение в целом ряде федеральных проектов. Среди них в аспекте заявленной миссии, во-первых, необходимо отметить федеральный проект «Молодые профессионалы», задачей которого, как известно, является модернизация профессионального образования, в том числе с помощью внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ.

Во-вторых, стратегическим ориентиром современного и перспективного вектора развития профессионального образования и обучения является федеральный проект «Цифровая образовательная среда», задачей которого является создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней. Активное включение нашей страны в интернациональные процессы по развитию профессионального образования и обучения, организация и проведение мирового чемпионата по профессиональному мастерству по стандартам WorldSkills (Казань, 2019), лидирующие позиции обучающихся отечественной системы среднего профессионального образования в этих престижных соревнованиях детерминируют необходимость обращения и рефлексии достижений европейского опыта по развитию профессионального образования и обучения в контексте современных вызовов.

Одним из них является цифровая трансформация всех сфер человеческой жизни, определившая необходимость кардинальных изменений, связанных с технологиями реализации образовательного процесса, направленными на подготовку выпускников, ориентированных на личностно-профессиональную самореализацию в контексте цифровизации экономических и социальных процессов. Стремительное развитие цифровых технологий в различных областях жизнедеятельности, особенно рельефно проявившееся в сфере образования, обеспечившее его непрерывность и стабильность в условиях предпринимаемых усилий по профилактике распространения новой коронавирусной инфекции, продемонстрировали возможности системы образования оперативно и конструктивно реагировать на крупные социальные вызовы, минимизировать сопутствующие риски и угрозы для обеспечения качества проектируемых результатов в реализации своей миссии.

Вместе с тем обоснованной является позиция ведущих мировых экспертов, констатирующих, что «мы находимся лишь на заре цифровой эпохи, и на многие вопросы, касающиеся цифровизации, еще только предстоит найти ответы» [1]. Все это акцентирует внимание мирового

сообщества, в том числе ведущих аналитиков в сфере образования, на необходимости консолидации усилий по совершенствованию методик и практик цифрового образования и развития национальных систем образования в контексте современных вызовов.

Одним из механизмов критериального анализа и учета достижений европейского опыта и его использования в контексте особенностей отечественной системы профессионального образования и обучения является программа Европейского Союза Erasmus+, которая поддерживает проекты, партнерства, мероприятия и мобильность в области образования, профессионального обучения и других социальных инициатив. Отвечающим современным трендам развития образования является проект «Повышение квалификации преподавателей профессионального образования и обучения по Европейским практикам», выполняемый консорциумом образовательных организаций Европы, Сербии и России. В круг европейских партнеров-кураторов проекта включены университет г. Ювяскюля (Финляндия), университет в г. Вагенинген (Нидерланды), колледж технологии (Ирландия), Институт техники и образования Бременского университета (Германия). Сербская сторона представлена университетами (Нови Сад, Белград), Школой бизнеса (Нови Сад), Высшей школой профессионального обучения электротехники и информатики (Нови Сад). Российскими партнерами проекта являются: Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург), Институт педагогики, психологии и социальных проблем (Казань), Московский государственный университет геодезии и картографии, Тверской государственный университет.

Основной целью проекта является обоснование и реализация с учетом европейских практик, методологии и технологий системного подхода к повышению квалификации преподавателей ПОО России и Сербии, а также преподавателей системы высшего образования, вовлеченных в этот процесс по европейским практикам посредством онлайн-обучения.

В соответствии с целью проекта на основе сотрудничества между странами-партнерами с использованием реализованных и доказавших свою эффективность подходов и методологий, применяемых ПОО из стран Европейского Союза, будет создана и внедрена открытая платформа онлайн-обучения для непрерывного профессионального образования педагогических работников среднего профессионального образования как в профессиональных образовательных организациях, так и на рабочем месте, что повысит ценность обучения и профессионального развития в течение всей жизни, а также поможет обеспечить баланс между профессиональной деятельностью и личной жизнью.

Основой методологии проектной деятельности служит сравнительный анализ национальных политик и практик ЕС и стран-

партнеров в области ПОО, ориентиром для которого является развитие профессиональной компетентности педагогических работников посредством совершенствования системы повышения квалификации преподавателей ПОО России и Сербии на основе лучших европейских практик; разработки новой образовательной политики для подготовки конкурентоспособных выпускников колледжей; создания национальных электронных лабораторий для профессионального развития педагогов; создания онлайн-платформы с открытыми образовательными ресурсами для целевых групп, в том числе преподавателей высшего образования, занимающихся подготовкой педагогов и мастеров ПОО; продвижения интерактивного онлайн-пространства с использованием веб-сайтов консорциума и социальных сетей (Facebook, Twitter, Instagram и т.п.)

Выявленные в ходе сравнительного анализа различия между политикой в области ПОО как в странах Европейского Союза, так и в странах-партнерах, стали отправной точкой в реализации проекта. По мнению аналитиков проекта, эти исходные начала детерминируются следующими факторами: сохранение у довольно заметной части преподавательского сообщества установки на использование традиционных педагогических технологий и вместе с тем нарастающая тенденция среди преподавателей к признанию необходимости применения инновационных педагогических подходов и технологий. В этих обстоятельствах меняется концепция повышения квалификации преподавателей ПОО, а именно – актуализируется необходимость модификации учебных программ профессионального образования в контексте приоритезации практического обучения; насущной становится задача профессионального развития высококвалифицированных педагогов-мастеров производственного обучения в области овладения ими современными педагогическими технологиями. В меняющейся парадигме повышения квалификации основное внимание уделяется расширению возможностей для преподавателей ПОО обмена опытом и участия в профессиональной и академической мобильности как важным навыкам и компетенциям, владение которыми является важнейшим фактором повышения мотивации к самосовершенствованию и саморазвитию. Необходимо отметить и такие факторы, как наличие социального партнерства между сферой труда и сферой ПОО, а также создание благоприятной и комфортной обучающей среды.

С точки зрения методологии проекта данные исходные начала, а также факторы, их определившие, служат принципиальными ориентирами для реализации миссии современного профессионального образования и повышения его ценностно-смыслового предназначения в современной социокультурной ситуации за счет достижения главного результата – качественной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. Таким образом, проведенный анализ рельефно обозначил

проблему развития педагогической, психологической, дидактической компетентности преподавателей профессионального образования, на которой было акцентировано внимание в аналитических отчетах стран-партнеров.

В данном контексте для исполнителей проекта, согласно результатам аналитического отчета, актуальной является проблема, заключающаяся в определении подходов к совершенствованию модели модульной программы повышения квалификации педагогов и мастеров ПОО в формате электронного обучения с акцентом на учет наличия у них необходимых педагогических/дидактических компетенций.

Сравнительный анализ отчетов выявил разные государственные подходы к решению данного вопроса. Так, на уровне Европейского Союза национальные системы ПОО объединены концептом совместной ответственности с компаниями-работодателями за обучение конкурентоспособных студентов. В отечественной практике ПОО, несмотря на развивающееся социальное партнерство и активно распространяющуюся тенденцию к взаимодействию с предприятиями/ организациями-работодателями, охарактеризованная ответственность по сути полностью возложена на систему ПОО.

С точки зрения Европейского Союза, в ходе проекта даны рекомендации о включении в программы повышения квалификации преподавателей ПОО России и Сербии учебных модулей, ориентированных на развитие комплекса умений, в том числе межличностного общения, взаимодействия при организации обучения и реализации учебной программы в колледже и на рабочем месте, распределения зон ответственности и компетенций при взаимодействии с социальными партнерами образовательной организации. В этой связи особую актуальность для отечественной практики ПОО приобретает европейский опыт определения и формулирования результатов обучения и разработки учебных программ, основанных на результатах обучения, так как в процессе такого рода деятельности формируются условия для развития всех перечисленных умений.

Поэтому при формировании содержания программ повышения квалификации для преподавателей ПОО с учетом европейского опыта необходимо учитывать различные педагогические подходы в преподавании. В педагогическом подходе России и Сербии доминирует лекционно-семинарский метод преподавания и значительно меньшее внимание уделяется активному обучению, а также методам и способам обучения, востребованным в контексте современных вызовов для системы образования, связанных с цифровизацией.

В европейской практике ПОО основное внимание уделяется применению компетентностного подхода, включающего в себя соответствующий комплекс принципов и целей, требующий, в свою очередь, владения непосредственно самим преподавателем

совокупностью приоритетных в контексте современных вызовов *педагогических компетенций*. К ним относятся такие готовности (потребности и способности) преподавателя ПОО, как применять гибкий (индивидуальный/ студентоцентрированный) подход в обучении; осуществлять обучение на рабочем месте; организовать аутентичное и проблемное обучение, совместное обучение, самообучение и самоуправляемое обучение; обучать предпринимательским умениям; обучать «оценке для обучения» вместо традиционной установки на оценку обучения; обеспечивать онлайн-обучение и электронно-информационную поддержку обучения.

Следовательно, в европейской практике профессионального образования и обучения в контексте современных вызовов системе ПОО на преподавателя возложена роль не авторитетного носителя и транслятора соответствующей информации, а собственно педагогическая миссия, заключающаяся в организации обучения и развития, самообучения и саморазвития студентов. Для этого преподаватель моделирует различные проблемно-образовательные ситуации и отвечающие идее образовательного кейса форматы их разрешения. В контексте развития отечественной практики ПОО представляет интерес европейский опыт требований к преподавателям, которые включают не только наличие у них психолого-педагогических знаний, но и готовность преподавателей генерировать и воплощать идеи педагогического дизайна, действовать в инновационном контексте, выбирая основным педагогическим ориентиром студентоцентрированное обучение. Особенное внимание уделяется новой позиции студента как субъекта обучения, что достигается посредством поддержки для обучения и совместного обучения, а также использование современных способов и форм, демонстрирующих педагогические компетенции преподавателя в области электронного обучения (перевернутый класс, дистанционное обучение, дистанционное консультирование).

В ходе сравнительного анализа выявлены существующие в настоящее время общеметодологические проблемы в организации и содержании системы повышения квалификации педагогических работников ПОО, которые предполагается конструктивно разрешить в процессе реализации проекта: ориентация учебных программ повышения квалификации на самих преподавателей, а не на обучающихся; применение предметно-ориентированного, а не компетентностного, подхода при обучении; основное внимание уделяется теоретической, а не практической подготовке; минимальное или полное отсутствие педагогической и дидактической подготовки для использования возможностей онлайн-обучения для профессионального развития; использование внешней, институциональной, а не внутренней, личностной, мотивации к профессиональному развитию.

С учетом практики Европейского союза обозначены проблемы, которые могут быть разрешены в системе повышения квалификации преподавателей ПОО за счёт развития у них цифровых навыков и компетенций, необходимых для разработки и реализации онлайн-курсов. Так, приоритетным в повышении квалификации становится развитие компетенций, обеспечивающих разработку учебных программ по профессиональным профилям на основе критериально определенных и сформулированных результатов обучения/ компетенций в онлайн-формате. Еще одним приоритетом становится развитие компетенций в использовании поддержки/ коучинга электронного обучения, современных технологий электронного обучения.

Становление электронной информационно-образовательной среды колледжа требует развития общепедагогических (мягких) умений, связанных с коммуникацией, согласованием содержания учебных программ и разделением компетенций сотрудников колледжа и деловых партнеров, что представляется продуктивным именно с использованием онлайн-формата, особенно при организации обучения на рабочем месте. Это требует развития дидактических, педагогических/ тренинговых компетенций, межличностного общения преподавателей, развития умений организовать проблемно-ориентированное и студентоориентированное обучение в онлайн-среде. Принципиальным представляется и овладение знаниями в области современной психологии обучения и методического проектирования, основами обучения, ориентированного на обучающихся как субъектов электронной информационно-образовательной среды посредством поддержки обучения для обучения и совместного обучения по принципу «учись учиться».

Осуществлённый сравнительный анализ позволяет сформулировать проектные параметры в контексте готовности преподавателей к разработке и реализации онлайн-курсов. Во-первых, это связано с использованием платформ электронного обучения для проектирования, создания и преподавания курсов электронного обучения для публикации учебного контента; онлайн-дискуссии и участие в общении со студентами и преподавателями. Во-вторых, предполагается использование новых способов представления материала в учебном курсе – например, функциональное использование широкого спектра электронных технологических функций (коллаборация, коммуникация, диалог). Перспективным представляется оперирование с виртуальной реальностью для рефлексии сложных производственных задач, обеспечивающих моделирование реальных профессионально-жизненных ситуаций. Продуктивным при онлайн-обучении является использование видео как средства демонстрации и как инструмента видеопроизводства студента в качестве условия его рефлексивного развития в пространстве

рабочего места. Важной является компетенция, связанная с релевантным отбором и структурированием контента и способов электронного обучения, их проектирования и перепроектирования на основе обратной связи, демонстрирующей отношение студентов к предполагаемым и достигаемым результатам обучения.

Список литературы

1. Доклад о цифровой экономике 2019. Издание ООН 2019. URL: https://unctad.org/en/PublicationsLibrary/der2019_overview_ru.pdf (дата обращения: 17.11.2020).
2. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Кратович П.В. Стратегии развития профессионального образования и обучения с учетом европейского опыта системы зачетных единиц. // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2019. № 3. С. 153–164.

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

КРАТОВИЧ Павел Валерьевич – кандидат технических наук, проректор по цифровому развитию и информационным технологиям ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Kratovich.PV@tversu.ru

STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL EDUCATION AND TRAINING, TAKING INTO ACCOUNT THE EUROPEAN EXPERIENCE IN DESIGNING ONLINE TRAINING COURSES

I.D. Lelchitsky, T.A. Golubeva, P.V. Kratovich

Tver State Universety, Tver

The methodology of the international project Erasmus+ «Professional development of teachers of professional education and training in European practices» (Pro-VET) is presented. The comparative analysis of European approaches and partner countries to professional development of teachers of vocational education and training allowed us to formulate project parameters in the context of the readiness of teachers to develop and implement online courses.

Keywords: *professional education and training, digital technologies digital competencies, online training, online courses, pedagogical competencies, professional development of VET teachers.*

УДК 377.4

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.Н. Махновец[1], Л.А. Махновец[2]

[1]ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», Тверь
[2]ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», Тверь

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.197

Представлены теоретические и методологические материалы организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования. Установлено, что особенности организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования наиболее ярко проявляются в предмете, процессе, организационном статусе ее субъекта (андрагога), ее типичных условиях, содержании и технологии реализации. Показано, что основное содержание образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального образования как метадеятельности проявляется в «деятельности по организации профессиональной деятельности».

***Ключевые слова*:** *образовательная деятельность, профессиональное развитие, андрагог, метадеятельность.*

Успешное развитие профессиональной компетентности субъекта труда возможно лишь в системе непрерывного образования как нового способа образовательной деятельности, целевой ориентацией которого является процесс целостного развития личности, поступательного обогащения ее творческого потенциала, постоянного роста сущностных сил и способностей. Образовательная деятельность в системе дополнительного профессионального образования (далее ДПО) отражает ее непрерывность и характеризуется качественными и специфичными особенностями. Вместе с тем для ее содержания характерны те же наиболее общие закономерности и особенности – как для деятельности в целом, так и для образовательной деятельности в частности. Как известно, в наиболее обобщенном значении понятие «деятельность» определяется как форма активного отношения субъекта к действительности, направленного на достижение сознательно поставленных целей и связанного с созданием общественно значимых ценностей и освоением общественного опыта. То же самое можно сказать и про образовательную деятельность, равно как и про наличие в ее структуре таких компонентов, как предмет труда, средства труда, условия труда, а также действия и операции. Однако именно по

отношению к образовательной деятельности в системе ДПО эти характеристики приобретают выраженную специфичность и иногда уникальность. Прежде всего это проявляется в преобразовании самого себя в целях самореализации и повышения эффективности деятельности. Данная форма активности, в свою очередь, делится еще на две: профессиональное развитие и регуляция. Регулироваться может как процесс преобразования действительности, так и преобразование самого субъекта.

В связи с этим целесообразно выделять ключевые особенности (отличительные черты) образовательной деятельности в системе ДПО от всех иных видов образовательной деятельности. Деятельность как полисистемное образование характеризуется высокой степенью сложности, обусловленной ее метасистемной организацией. Так, следуя структурно-уровневой парадигме психологического анализа деятельности, общая структура деятельности раскрывается как включающая целостную иерархию пяти основных уровней: метадеятельностного, деятельностного, инфрадеятельностного, действенного и операционного. Структурная экспликация деятельности в контексте структурно-морфологической парадигмы и психологическая архитектоника деятельности раскрываются через понятие инвариантной структуры основных компонентов деятельности – через ее психологическую систему. В качестве таких компонентов выступают функциональные блоки, основные «составляющие» деятельности, такие как мотивация, цель, информационная основа, программа, ПВК, принятие решений, исполнительская часть, контроль, коррекция и др. Все существующие типы и виды деятельности могут быть подразделены на две основные категории – индивидуальную и совместную. В связи с этим психологическая специфичность образовательной деятельности в целом состоит в том, что она не является только индивидуальной или только совместной, а есть и та и другая одновременно. Тем самым она предстает как качественно своеобразный – синтетический *тип* деятельности, объединяющий в себе два других основных типа деятельности (индивидуальную и совместную).

Ключевые особенности организации образовательной деятельности в системе ДПО наиболее ярко проявляются в предмете, процессе, организационном статусе ее субъекта (андрагога), ее типичных условиях, содержании и технологии реализации.

Так, образовательная деятельность очень специфична по своему *предмету* принадлежностью к *субъект-субъектному* классу (типу) деятельности. Педагог системы дополнительного профессионального образования (андрагог) в процессе своей работы имеет дело одновременно со многими субъектами (отметим, субъектами-

профессионалами в своей деятельности), между которыми складываются закономерные социально-психологические отношения. Образовательная деятельность, особенно в системе дополнительного педагогического образования, предполагает воздействие на уже состоявшихся специалистов в целях организации их совместной деятельности по развитию их профессиональной компетентности. При этом специфичность объекта данной деятельности (то есть субъекта) в решающей степени обусловлена факторами собственно психологического плана. Широкий диапазон личностных, поведенческих, когнитивных и иных особенностей объекта деятельности в значительной степени усложняют деятельность андрагога как таковую. Это обусловливает сложные требования в отношении коммуникативной, мотивационной и других сфер, обусловливает необходимость индивидуализации взаимодействия с каждым отдельным слушателем (объектом управленческой деятельности со стороны андрагога, а одновременно и субъектом собственной профессиональной деятельности).

Также образовательная деятельность в системе ДПО специфична и по своему процессу. В данной связи важно подчеркнуть, что ее суть – организация деятельности других людей, то есть «деятельность по организации деятельностей других» (деятельность «второго порядка»), обозначаемая понятием *метадеятельности* [4]. Педагогическая деятельность андрагога включает в себя два основных аспекта организационной системы: связанный с обеспечением технологического процесса и связанный с организацией межличностных взаимоотношений. Эта специфическая особенность деятельности находит свое отражение в развитие профессиональной компетентности субъекта-профессионала, которая может быть определена как рост, становление профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных умений и навыков. При этом нельзя забывать то, что учебная деятельность со стороны слушателя предполагает активное качественное преобразование своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому строю и способу жизнедеятельности – творческой самореализации в профессии. Личность реально изменяет себя через преобразование предметной действительности. С другой стороны, именно в рамках профессиональной деятельности чаще всего возникают причины, побуждающие субъекта к тем или иным формам профессионального развития, а его результаты становятся основой для более эффективного выполнения деятельности.

Образовательная деятельность в системе ДПО специфична по организационному статусу ее субъекта (андрагога). В этом статусе присутствует явная двойственность: андрагог по функционалу

одновременно является участником образовательного процесса (группы) и стоит как бы вне ее – над ней – в силу своего профессионально специфического положения. Это порождает множество трудностей практического характера. Например, при определении целей и содержания программ дополнительного профессионального педагогического образования, при организации совместной коммуникации. Важным признаком профессиональной деятельности андрагога является сочетание двух основных принципов ее организации: иерархического (субординационного) и коллегиального (координационного), а также необходимость их оптимального согласования.

Образовательная деятельность в системе ДПО достаточно специфична и по ее типичным условиям. Их, как правило, принято подразделять на внешние и внутренние. К внешним условиям относятся в первую очередь жесткие временные ограничения, хроническая информационная неопределенность (прежде всего связанная с имеющимися дефицитами в профессиональной деятельности слушателей). К внутренним условиям относятся, в частности, необходимость одновременного выполнения многих действий и решения многих задач, противоречивость нормативных предписаний, их неопределенность, а часто и отсутствие, несформулированность в четком и явном виде оценочных критериев эффективности деятельности, а порой их отсутствие в сочетании с практически полной неалгоритмизованностью деятельности и др.

Все специфические характеристики и признаки образовательной деятельности в системе ДПО (в том числе и уже рассмотренные) образуют в своей совокупности и во взаимосвязи друг с другом определенное сочетание психологических особенностей, присущих ей как особому типу профессиональной деятельности и отличающих ее от всех других типов. Дело в том, что образовательная деятельность, строго говоря, не может быть однозначно и полно раскрыта ни как только субъект-объектная, ни как только субъект-субъектная. Она является типичным представителем еще одного основного класса, обозначенного как класс субъектно-*информационных* видов деятельности. Он синтезирует в себе ключевые черты двух традиционно дифференцируемых классов, но не сводится к ним; на уровне их интеграции возникают принципиально новые особенности и закономерности, которые как раз и являются наиболее специфичными именно для образовательной деятельности как принадлежащей к субъектно-информационному классу. При этом одним из ключевых положений субъектно-информационного подхода является принцип субъектной обусловленности информации: та «сознательная» информация, которая используется человеком в деятельности, имеет

субъектную обусловленность в том плане, что не просто воспроизводится как некие статичные образы, реакции и т. п. на поступающие извне материальные информационные сигналы, но заново строится, сознательно конструируется субъектом на основе, с одной стороны, внешних сигналов, а с другой – уже имеющейся внутренней, ментальной репрезентации как данных сигналов, так и значительно более широкого контекста информационного взаимодействия [6]. Особая значимость вышесказанного как раз и проявляется при рассмотрении специфики содержания и организации образовательной деятельности в системе ДПО, что, на наш взгляд, является своего рода магистральной тенденцией профессионального развития слушателя-профессионала. Именно деятельности субъектно-информационного характера со всей остротой присуща проблема дифференциации более релевантных ее истинной сложности «единиц» и уровней. В их качестве выступают целостная деятельностная ситуация, с одной стороны, и инфрадеятельностный уровень организации, с другой.

Специфичность деятельности в системе ДПО проявляется и по содержанию, и по технологии реализации. Целостную деятельностную ситуацию целесообразно рассматривать, на наш взгляд, через призму построения своеобразной системы ситуаций проблемности профессиональной деятельности педагога [5], через призму жизненных прогнозов субъекта профессиональной деятельности [7], через призму осознания собственного профессионального опыта и осмысления профессионального опыта других, что наиболее характерно для системы ДППО. Инфрадеятельностный уровень организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования через призму метакогнитивных стратегий субъекта профессиональной деятельности [3], призму групповой рефлексивности [1], призму внутренней детерминации движения личности во времени жизни [2] и внутренней детерминации программирования профессиональных действий [8]. Необходимым и ключевым фактором профессионального развития можно считать осознание и построение личностного образа будущего, различных форм осознания ею своих возможностей, оценка актуальной жизненной ситуации, образ целенаправленных изменений и взаимодействий, образ законченности (результативности).

В целом ключевые особенности организации образовательной деятельности в системе дополнительного профессионального педагогического образования, а также суть происходящих при этом трансформаций обусловлена тем, что им становится столь специфическая во всех отношениях реальность, каковой выступает управление (сопровождение, развитие) профессиональной деятельностью «других людей». Естественно, что образовательная

деятельность не исчерпывается лишь указанным планом ее содержания («управлением обучения», «деятельностью по организации деятельности учения», «управлением деятельности по организации развития профессиональной компетентности»). Она включает и многие иные важные задачи и функции. Среди них прежде всего задачи и функции, связанные с самоуправлением своей жизненной и профессиональной карьерой. Тем самым особенность образовательной деятельности во многом состоит в том, что она является именно «деятельностью по организации профессиональной деятельности», «деятельностью с деятельностями», «деятельностью второго порядка», то есть метадеятельностью, что и определяет круг дальнейших психолого-педагогических исследований.

Список литературы

1. Журавлев А.Л., Нестик Т.А., Основные подходы и перспективы исследований групповой рефлексивности в организационной психологии // Науч. журн. Байкальского гос. ун-та «Психология в экономике и управлении». 2011. № 2. С. 6–15.
2. Забродин Ю.М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. М.: Финстатинформ, 2002. 360 с.
3. Карпов А.А. Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: монография. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 784 с.
4. Карпов А.В. Методологические основы психологии образовательной деятельности: монография. Т. 3: Личностные детерминанты. Ярославль: ЯрГУ, 2018. 720 с.
5. Кашапов М.М., Филатова Ю.С., Кашапов А.С. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации субъекта: монография. Ярославль: Индиго. 2018. 392 с.
6. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Функциональная природа сознания: возможности интеграции субъектно-информационного и метасистемного подходов // Мир психологии. 2018. № 2. С. 123–135.
7. Махновец Л.А. Жизненные прогнозы учителя как субъективный фактор регуляции его профессиональной деятельности // Философия образования: связь науки и практики: кол. монография под ред. Я.С. Турбовского. Москва–Тверь: ЧуДо, 2002. С. 141–157.
8. Махновец С.Н. Системные детерминанты психической регуляции и эффективности профессиональной деятельности руководителя: монография. Тверь: ТОИУУ, 2009. 162 с.

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – профессор, доктор психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

МАХНОВЕЦ Любовь Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, Тверь, Волоколамский пр-т, д. 7), e-mail: Lyu1739@yandex.ru

KEY FEATURES OF THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

S.N. Makhnovets[1], L.A. Makhnovets[2]

[1]Tver State University, Tver
[2]Tver Regional Institute of Teacher Improvement, Tver

Theoretical and methodological materials that reveal the key features of the organization of educational activities in the system of additional professional education are presented. It is established that the key features of the organization of educational activities in the system of additional professional education are most clearly manifested in the subject, process, organizational status of its subject (andragog), its typical conditions, content and technology of implementation. It is shown that the main content of educational activities in the system of additional professional education, as a meta-activity, is manifested in «activities for the organization of professional activities».
Keywords: *educational activity, professional development, an andragogist, metadatalease.*

УДК 372.881.111.22

СТРАТЕГИИ ПОНИМАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ: ЗАГОЛОВОК КАК ЭЛЕМЕНТ СТРАТЕГИИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ

Г.А. Морозова, Е.Я. Григорьева

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.204

Рассмотрены вопросы обучения студентов неязыковых факультетов стратегиям понимания профессионально ориентированного текста с учетом выбранного профиля, а также личности студента, заинтересованного в получении профессиональных знаний, в том числе при использовании иностранных источников информации. Дано определение стратегии понимания и сделан акцент на стратегии прогнозирования. На примере стратегии прогнозирования, а именно анализе заголовка текста как элемента стратегии прогнозирования, наглядно продемонстрировано, что владение стратегиями ускоряет ментальные процессы восприятия и эффективность переработки информации. Прогнозирование, представляя собой актуализацию уже имеющихся знаний, является основным компонентом зрелого чтения.

Ключевые слова: *стратегии понимания, прогнозирование, смысл текста, активация знаний, заголовок, фоновые знания.*

Анализ теоретических работ и практических исследований, мониторинг образовательной практики и результатов преподавания иностранных языков студентам неязыковых факультетов подтверждают переориентацию системы обучения иностранному языку в сторону профессиональных целей. Это означает, что обучение проводится не иностранному языку вообще, как академической дисциплины, а осуществляется с учетом и в соответствии с потребностями профессии, а также личности студента, заинтересованного получать профессиональные знания, в том числе из источников информации на иностранном языке. Практика ввода студента в специальность уже на первом курсе и выделение учебных часов на профессиональный перевод на факультетах нелингвистических направлений подтвердили свою жизнеспособность и необходимость. По утверждению Н.Ф. Коряковцевой [7, с. 23], иностранный язык наравне с родным языком является средством решения профессиональных задач и системообразующим средством профессиональной подготовки.

Чтение и понимание профессионально ориентированной литературы на иностранном языке – это особая ментальная

деятельность студента, направленная на получение профессиональной информации, содержащейся в письменном тексте на иностранном языке, способ общения с профессионалом другой культуры посредством текста. Процесс чтения состоит из двух взаимодополняющих друг друга механизмов: механизма восприятия печатного кода (перцепция) и механизма активной переработки читаемого содержания, его понимания и осмысления. По утверждению М.Е. Брейгиной и А.В. Щепиловой [3], процессы перцептивной и смысловой переработки неотделимы друг от друга, они не только происходят одновременно, но и во многом предопределяют протекание друг друга. В настоящей статье, принимая во внимание взаимодополняемость процессов, акцент будет сделан на втором механизме – стратегии смысловой переработки письменной информации, – функционирование которого обусловливается целым рядом осознанных действий и операций.

Вопросы стратегий чтения и понимания рассматривались в работах Л.С. Выготского, А.И. Новикова, Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьева, И.Р. Гальперина, И.А. Зимней, А.А. Залевской, У. Кинча, Т.А. ван Дейка, С.К. Фоломкиной, С.И. Лебединского и других. В самом общем виде стратегиями называют закономерности в принятии решений в ходе познавательной деятельности.

Анализ методической литературы показал, что в современной методике обучения чтению и пониманию иноязычных профессиональных текстов, с одной стороны, существуют разные подходы и трактовки такого явления, как целенаправленная управляемая работа с текстом с целью его понимания, с другой стороны, фиксируется отсутствие единой терминологии для обозначения данного явления. Действия по извлечению информации из письменного текста и ее осмыслению обозначаются разными исследователями как стратегии чтения, стратегии понимания, способы понимания, тактики понимания, технологии понимания. В своей работе считаем правомерным использование термина «стратегии» как «комбинации интеллектуальных приемов и усилий, которые применяются учащимися для понимания, запоминания и использования знаний о системе языка и речевых навыков и умений», как «когнитивные операции, которые учащиеся выбирают из числа возможных для решения коммуникативной задачи» [2].

В ряде работ под стратегиями понимания рассматриваются ментальные приемы, которые обучаемые осознанно выбирают при работе с текстом. Трактовка «стратегии понимания», предложенная В.Е. Бутеевой [4], подчеркивает целенаправленную и регулируемую последовательность конкретных действий личности, которая приводит к желаемому результату чтения. В.М. Похабова рассуждает, ссылаясь на основные положения теории речевой деятельности Выготского–

Леонтьева, о приемах понимания как рациональной совокупности действий чтеца, выполняемых в определенном порядке и служащих для решения определенной задачи чтения [9, с. 69]. М.В. Соловьева обозначает стратегию как путь к достижению цели, стиль и способ применения которых подчинен задаче максимального удобства для индивида в ситуации «для меня – здесь – и – сейчас» [11]. В других трудах стратегии характеризуются как неосознаваемая или сознательная деятельность, которую совершают обучаемые для максимального понимания печатной информации. Стратегии понимания для С.И. Лебединского – набор специфических способов переработки речевой информации, которые обеспечивают понимание, усвоение, сохранение языковой, предметной и концептуальной информации в памяти [8]. Н.Н. Сметанникова, являясь автором модели реализации стратегиального подхода к обучению иноязычному профессионально-специализированному чтению, обосновывает состоятельность стратегиального подхода, сущность которого заключается в осознании путей установления связей между текстом (словом) написанным и его прочтением (вариантным, личностным, эфемерным). Этот путь осознается и закрепляется, поскольку он удобен читателю и обеспечивает положительный результат, а именно – понимание текста. Он осознается и запоминается в виде программы определенных действий [10].

С точки зрения ученых и методистов понимание – это сложный интерактивный процесс взаимодействия чтеца, автора и текста, а также его осмысление. *Эффективность процесса осмысления читаемого материала зависит от выбора приемов и способов работы с текстом.* Однако на практике использование преподавателями вузов стратегий обучения чтению и пониманию профессионально-ориентированных текстов носит несистемный и в основном, по мнению Н.Н. Сметанниковой, имплицитный характер [10]. Согласимся с мнением Н.Н. Сметанниковой [10], что обучение, организованное с помощью стратегий, влияет на учебный процесс, изменяет поведение обоих субъектов обучения: повышает активность обучающегося читателя и усиливает роль преподавателя в качестве помощника, делает процесс обучения более транспарентным и открытым.

Результаты исследований ряда авторов и наш опыт, подтверждённый наблюдениями, собеседованиями, анкетированием среди студентов 1-го курса, свидетельствует о том, что обучающиеся, как правило, имеют «размытые» представления о технологиях и стратегиях работы с текстами на иностранном языке, его аналитико-синтетической обработке.

При проведении анкетирования, в котором участвовало 68 студентов, мы ставили цель установить, во-первых, является ли чтение

приоритетным средством для получения профессиональной информации на иностранном языке, во-вторых, понять, умеют ли студенты проводить рефлексию своих способов действия с текстовой информацией. Нами были получены следующие результаты.

Во-первых, лишь 2 % респондентов указали, что знания иностранного языка им необходимы для *чтения* литературы по своей специальности. Данные анкетирования свидетельствовали о том, что чтение для студентов не является важным источником получения профессиональных знаний.

Во-вторых, в результате анкетирования студентов были выявлены трудности, которые не позволяют им эффективно работать над текстом и адекватно понимать его. Обучающиеся отметили отсутствие инструкций по организации эффективного понимания. По результатам ответов на вопросы анкеты для нас были очевидны следующие выводы: обучающиеся недооценивают значение умений работать с текстовой иноязычной информацией ввиду отсутствия отрефлексированных техник, приемов, стратегий работы со своим пониманием; необходимо разработать стратегии понимания профессионально ориентированных текстов и систему заданий, направленных на снятие выявленных трудностей.

Как утверждает И.Р. Абдулмянова [1, с. 36], задачей преподавателя является представление своего предмета в виде соответствующего тезауруса, т.е. системы понятий, определений, терминов специальной области знаний или сферы деятельности, структурированных знаний. Целью обучающегося – превращение предъявленной информации в личностный тезаурус специалиста для эффективного функционирования в профессиональной сфере. Обучение стратегиям понимания, т.е. управляемому и контролируемому процессу обработки текстовой информации, будет способствовать формированию у будущих специалистов основ профессионального тезауруса, что в дальнейшем преобразуется в самостоятельное образование, характеризующее языковую личность специалиста.

В методической литературе используемые стратегии объединены в три группы в соответствии с этапами работы над текстом: предтекстовые, текстовые и послетекстовые стратегии. Рассмотрим в качестве примера формирование предтекстовой стратегии работы с текстом, а именно стратегию прогнозирования, включающую опору на заголовок и актуализацию имеющихся фоновых знаний.

М.Е. Брейгина и А.В Щепилова отмечают, что «смысловая обработка поступающей информации начинается уже с момента ее восприятия», до начала чтения основного текста. [3, с. 152]. Обучающийся начинает восприятие текста с анализа заголовка как ключевого элемента текста, с опорой на фоновые знания. Имеющиеся

умения позволяют выдвинуть гипотезы, сформировать ожидания того, о чем пойдет речь. В сознании обучающегося активно запускается процесс антиципации – упреждение или вероятностное прогнозирование. Антиципация основана на свойстве мозга восполнять пропущенное и предвосхищать еще не наступившие факты или события. Сущность явления состоит в том, что, опираясь на предшествующий опыт и первичное восприятие заголовка как опорного элемента, читатель начинает процесс понимания текста с первых слов заголовка, т.е., говоря другими словами, первичное осмысление текста происходит через восприятие заголовка. Стратегия «Заголовок как элемент прогнозирования» обладает большим потенциалом. Во-первых, заголовок профессионально-ориентированного текста в сжатом кратком виде отражает основное смысловое содержание работы, которое в тексте раскрывается в деталях. Во-вторых, заголовок – это высший уровень обобщения содержания текста. В-третьих, в заголовке текстов на профессиональные темы используются ключевые слова, т.е. элементы номинации темы текста. Разные исследователи обозначают ключевые слова как «смысловые вехи» (Н.И. Жинкин, А.Н. Соколов), «лингвистические знаки» (И.Р. Гальперин), «сильные позиции» (И.В. Арнольд), «ключевые единицы» (Н.В. Кулибина).

Пониманию смысла текста надо обучать целенаправленно. Данное утверждение позволяет нам сделать вывод о необходимости разработки соответствующих методик, заданий, сценариев занятий. Задача преподавателя – умело воспользоваться первичными опорными элементами для запуска процессов антиципации. Нами был также проведен опрос студентов на предмет использования ими опор при понимании текстов. 21 % респондентов рассматривают заголовок в качестве ключа к пониманию текста и могут использовать его как средства прогноза и запуска имеющихся знаний. Подтверждает наш вывод также экспериментальное исследование механизмов и стратегий понимания, проведенное А.И. Новиковым и И.В. Кирсановой. Прогнозирование – пишет И.В. Кирсанова – относится к речевым механизмам чтения и является неотъемлемым компонентом активной мыслительной деятельности, которая во многом определяет успешность восприятия и понимания [5]. С.К. Фоломкина также подчеркивает, что прогнозирование с учетом имеющегося опыта фактически представляет собой специфическую форму актуализации уже имеющихся знаний [12]. Следовательно, обучающиеся при профессиональном методическом сопровождении преподавателя способны и могут освоить стратегию прогнозирования, что позволит «запустить» работу по пониманию текста уже на первых этапах работы с текстом.

Приведем примеры заданий при обучении стратегии прогнозирования, а именно – анализ заголовка на текстах

психологической направленности, из нашей практики.

Напомним, что стратегии формируются при систематичном выполнении определенного класса учебных задач. Обязательным заданием для выполнения обучающимися является анализ заголовка.

Студентам были предложены для ознакомления тексты в соответствии с их предметной областью. В качестве предтекстовых заданий использовался ряд упражнений, способствующих «запуску» понимания текста. Была организована предтекстовая работа над заголовками со следующей тематикой:

- Mobbing in der Schule - was Eltern und Lehrer tunkönnen.
- «Kluge Elternbekommeneher Kinder, die etwaswenigerklugsind».
- Steigert dieses Hype-Spielzeugwirklich die Konzentration?
- Der Sinn des Immergleichen: WarumRituale so wichtigsind.

Тексты и названия являются аутентичными, взяты с актуального немецкого сайта https://www.geo.de/magazine. Для нас является особенно ценностным использование оригинальных текстов на профессиональные темы в процессе изучения иностранного языка и передачи стратегий понимания, т.к. «оригинальные источники содержат языковой материал, заимствованный из реальной коммуникативной практики; информация таких текстов воспринимается как более достоверная и интересная; чтение аутентичных текстов уже включает в себя мотив последующего обмена впечатлениями» [6, с. 11]. Обоснование заданий и комментарии к заданиям наглядно приведены в таблице 1.

Резюмируя полученные теоретические и практические результаты, отметим, что оперирование стратегиями чтения и понимания является обязательным условием профессиональной деятельности современного специалиста. Анализ литературы по вопросу исследования стратегией понимания профессионально ориентированных текстов как сложной речевой деятельности показал существование прямой зависимости между успешностью смысловой обработки иноязычных текстов, фоновыми знаниями и умением анализировать заголовок. Прогнозирование смысла текста через первичную обработку заголовка профессионально ориентированного иноязычного текста – это особый вид когнитивной деятельности, которым необходимо управлять – сначала преподавателю, далее самостоятельно обучающемуся. Во-вторых, принимая во внимание значимость интеллектуальной работы над заголовком как опорным элементом текста, концентрирующего основную информацию текста и предопределяющего его содержание, необходимо рассматривать работу с заголовком текста/статьи как обязательный этап при обучении стратегиям прогнозирования.

Таблица 1

Примеры предтекстовых заданий и комментарии

Предтекстовые задания	Комментарии
Сделайте анализ заголовка. Знакома ли вам эта тема?	Данный прием повышает степень участия студентов в обсуждении темы, активизирует речемыслительную деятельность, придает первичному ознакомлению с произведением и анализу текста целенаправленный характер
Обсуждалась ли ранее эта тема в вашем кругу? Есть ли у Вас свой взгляд на эту тему?	Данный прием позволяет актуализировать имеющиеся знания, полученные на других профильных дисциплинах, освежить в памяти имеющийся профессиональный Wortschatz по обозначенной теме. Позволяет предопределить лексику, грамматические формы
Поставьте вопросы к заголовку	Вопросы могут касаться как общего содержания, так и отдельных деталей, целевой группы, последовательности событий. После ознакомления с текстом студентам предложено отметить те вопросы, на которые были получен ответы
Спрогнозируйте содержание текста на основе заголовка. Предположите, как будет раскрываться в тексте данная тематика	Располагая минимальной информацией, в данном случае ключевыми словами, терминами, студенты могут предвосхитить, спрогнозировать основные моменты раскрытия обозначенной в тексте тематики, доказать или обосновать свои мысли. Как вариант, студенты могут составить предварительный план в виде вопросов с учетом характера заголовка и проверить свои ожидания после прочтения текста. Полнота предварительного плана будет зависеть от имеющихся знаний по данной теме
Все ли слова, термины вам понятны в заголовке? Приведите еще примеры специальной терминологии из соответствующей профессиональной области	Первичная гипотеза понимания заголовка зависит от лингвистического фактора – тезауруса обучающегося. Чем богаче тезаурус, тем легче обучающемуся понимать смысл текста. Для преподавателя этот прием является показателем интенсивности оказания помощи студенту

Список литературы

1. Абдулмянова И.Р. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2010. № 2 (92). С. 36–39.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб.: Златоуст, 1999.

3. Брейгина М.Е., Щепилова А.В. Обучение чтению / Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность: коллективная монография; под ред. А.А. Миролюбова. Обнинск: Титул, 2010. 462 с.
4. Бутеева В.Е. Подходы к формированию стратегической компетенции при обучении профессионально ориентированному чтению // Вестн. Нижневарт. гос. ун-та. 2016. № 4. С. 11–18.
5. Кирсанова И.В. Эмоциональная составляющая «контр-текста» как элемент смыслообразования в теории текста и смысла. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-sostavlyayuschaya-kontrteksta-kak-element-smysloobrazovaniya-v-teorii-teksta-i-smysla (дата обращения: 08.09.2020).
6. Комарова Л.И. Текст как основа обучения личностно-ориентированному общению в старших классах средней школы (на материале немецкого языка): дис. … канд. пед. наук. МПГУ, 1992. 480 с.
7. Коряковцева Н.Ф. Роль и статус иностранного языка в профессиональной подготовке инновационных кадров // Вестн. МГЛУ. Сер.: Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 1 (830). С. 20–32.
8. Лебединский С.И. Общие и индивидуальные стратегии понимания устной научной информации. URL: http://elib.bsu.by/handle/123456789/5343 (дата обращения: 08.09.2020).
9. Похабова В.М. Обучение профессионально-ориентированному чтению будущих инженеров-строителей // Вестн. ТГПУ. 2010. Вып. 10(100). С. 66–70.
10. Сметанникова Н.Н. Стратегиальный подход к обучению профессионально-специализированному чтению. URL: cyberleninka.ru/article/n/strategialnyy-podhod-k-obucheniyu-professionalno-spetsializirovannomu-chteniyu (дата обращения: 08.09.2020).
11. Соловьева М.В. Стратегии понимания иноязычного текста: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2006. 15 с.
12. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пособие. 2-е изд., испр. М.: Высшая школа, 2005. 255 с.

Об авторах:

МОРОЗОВА Галина Александровна – преподаватель иностранного языка, аспирант кафедры романской филологии, Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4); e-mail: morozovagala@yandex.ru

ГРИГОРЬЕВА Елена Яковлевна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры романской филологии, Институт иностранных языков ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, 4); e-mail: egrig@inbox.ru

STRATEGIES FOR COMPREHENSION OF PROFESSIONALLY ORIENTED TEXTS: HEADER AS AN ELEMENT OF THE FORECASTING STRATEGY

G.A. Morozova, E.Ya. Grigoryeva

Moscow City Pedagogical University, Moscow

The article discusses the issues of teaching students of non-linguistic faculties strategies for comprehension a professionally oriented text, taking into account the profile of the specialty, as well as the personality of a student interested in obtaining professional knowledge, including of using foreign sources of information. The definition of the comprehension strategy is given and the emphasis is made on the forecasting strategy. Using the forecasting strategy as an example, namely the analysis of the text title as an element of the forecasting strategy,it is clearly demonstrated that mastering strategies accelerates and facilitates the mental processes of perception and the efficiency of information processing. Forecasting, being the actualization of existing knowledge, is the main component of mature reading.

Keywords: *comprehension strategies, the meaning of the text, activation of knowledge, heading, background knowledge.*

УДК 378

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ, УМЕНИЙ, КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Т.Г. Сепик, А.А. Компаниец

ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» – филиал в г. Уссурийске (Школа педагогики), Уссурийск

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.213

Изучены российские и зарубежные требования к подготовке будущих учителей. Проведено эмпирическое исследование в области подготовки будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности в условиях цифровизации школьного образования. Проанализированы результаты опроса 175 студентов – будущих учителей – о владении навыками, необходимыми для современного учителя, определена их готовность к использованию инновационных цифровых технологий, ресурсов, устройств в учебной и научной деятельности.

Ключевые слова: *подготовка студентов педагогических вузов, цифровизация образования, цифровые компетенции учителя, навыки современного учителя, педагогические умения, качества выпускника педагогического вуза, учитель цифровой школы, приоритетные проекты.*

Бурное развитие информационных технологий приводит образование к новому формату – цифровому. В настоящее время цифровизация охватывает различные сферы деятельности, активно вовлекается в этот процесс и система образования.

Достижение одной из главных целей, поставленных В.В. Путиным перед сферой образования, а именно – обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение России в топ-10 стран мира по качеству общего образования [2] – невозможно без создания современной цифровой образовательной среды и подготовки педагогических кадров для работы в ней. Об этом говорят многочисленные нововведения, затрагивающие экономику страны, систему образования и, в частности, цифровые проекты в образовании.

В 2016 г. запущены приоритетные проекты «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации», «Цифровая школа», направленные на формирование у обучающихся навыков цифрового мира, умения создавать цифровые проекты в любой сфере деятельности. Концепция «Цифровой школы» основана на идее интеграции образовательных технологий с цифровыми технологиями таким образом, чтобы поднять образовательные задачи на более трансформативный и творческий уровень, где учитель может

использовать новые возможности цифровых технологий для перераспределения способов обучения.

В 2018 г. утвержден паспорт национального проекта «Образование», в который входит ряд федеральных проектов, в том числе проекты «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы (Повышение конкурентоспособности профессионального образования)». Эти проекты будут реализованы с 2019-го по 2024 годы.

Профессия учителя сталкивается с быстро меняющимися требованиями, которые затрагивают новые, более широкие и более сложные компетенции. Повсеместное распространение цифровых устройств требует, чтобы учителя развивали свою цифровую компетентность.

Таким образом, возникает потребность в учителях, готовых и способных работать в условиях будущего цифрового общества. И в свете активно развивающегося цифрового пространства поднимается вопрос: каким сегодня представляется портрет современного учителя как субъекта педагогической деятельности?

Отметим, что в научном сообществе мнения по этому поводу еще только формируются. Однако, изучив немногочисленные научные и исследовательские работы в данной области, уже можно сделать вывод, что в отношении данного вопроса отечественные и зарубежные исследователи во многом имеют схожее мнение.

Так, комитет по образованию Европейского союза разработал профиль цифровых компетенций учителя Digital Competence of Educators (DigCompEdu), который включает следующие области [7]:

– использование цифровых технологий в профессиональной педагогической среде;

– развитие профессиональных навыков поиска, создания и совместного использования цифровых образовательных ресурсов;

– формирование у учителей необходимых навыков использования цифровых инструментов в обучении и преподавании;

– владение цифровыми инструментами для оценки результатов обучения;

– использование цифровых инструментов для расширения образовательных возможностей учащихся;

– определение содержания деятельности учителя по сопровождению процесса развития цифровой компетентности учащихся.

Западный исследователь J. Cox [5], анализируя в своей статье требования, предъявляемые нынешним обществом к учителю, предлагает 15 основных навыков профессионального развития XXI века, которыми должны обладать учителя в современном обществе. В

свете современных тенденций развития цифрового образовательного пространства особый интерес среди них представляют следующие:

1. Профессиональное развитие: адаптивность. В этот современный цифровой век учителя должны проявлять гибкость и уметь приспосабливаться к тому, что им предлагает современное общество. Каждый день разрабатываются новые цифровые технологии, которые могут изменить способ обучения и способ преподавания. Умение адаптироваться к данным технологиям – это навык, которым должен обладать каждый современный учитель. Коммуникативность. Умение общаться не только со своими учениками, но и с родителями, коллегами, персоналом является необходимым навыком. Учителю очень важно уметь говорить четко и кратко, чтобы донести свою мысль. Особенно актуальным данный навык является сейчас, в период активного внедрения дистанционных форм обучения, вебинаров, видеоконференций с использованием цифровых технологий, обеспечивающих удаленное взаимодействие учителя и его слушателей через «экраны мониторов».

2. Командоориентированность. Один из важных навыков современного учителя – это способность работать сегодня как часть команды или группы. Совместные коллективные проекты, реализуемые сегодня в сети Интернет с помощью различных цифровых ресурсов, дадут учителю больше возможностей в успешном решении проблем как с учащимися, так и с коллегами.

3. Инновативность. Современный учитель готов попробовать что-то новое – от новых образовательных приложений до навыков преподавания и электронных устройств. Быть инновационным означает иметь мышление, обеспечивающее склонность человека или компании к внедрению инноваций.

4. Возможность управлять онлайн-репутацией. Этот современный педагогический навык XXI века считается безусловно новым. В наш век цифровых технологий большинство учителей находятся в сети Интернет. Это значит, у них есть «онлайн-репутация». Современным учителям необходимо знать, что собой представляет онлайн-репутация, как ею управлять.

5. Непрерывное обучение на протяжении всей жизни. Меняется мир, меняются образовательные технологии, и учитель постоянно должен идти в ногу со временем.

6. Понимание технологии. Технология развивается быстрыми темпами. Хотя, возможно, трудно поспевать за нынешней технологизацией и цифровизацией, но это тот навык, который необходим всем современным учителям. Им нужно не только понимать новейшие технологии, но и знать, какие из цифровых инструментов подходят обучающимся для реализации определенной образовательной цели.

7. Способность актуального поиска. В наш цифровой век очень важно найти материалы и ресурсы для обучающихся, которые их заинтересуют, замотивируют и повысят познавательную активность. Это означает, что нужно быть в курсе новых технологий обучения и приложений, просматривать веб-страницы и общаться с коллегами-учителями.

8. Способность передавать полномочия. Современные учителя должны дать обучающимся возможность критически мыслить, быть инновационными, творческими, адаптируемыми и гибкими. Учителя должны давать им возможность самостоятельно решать проблемы, размышлять и руководить, предоставляя для этого цифровые и образовательные инструменты, чтобы добиться успеха не только в школе, но и в жизни.

По мнению другого западного исследователя, M. Kharbach [6], современному педагогу необходимо обладать следующими педагогическими умениями и навыками, формирующими в совокупности портрет учителя будущей цифровой школы: находить и оценивать учебные онлайн-материалы; создавать визуально интересные материалы; создавать виртуальные площадки для своего класса: блоги, сайты, wiki-платформы; уметь эффективно искать информацию в глобальной сети Интернет; использовать возможности социальных сетей для своего профессионального развития; рекомендовать и распространять учебные ресурсы; создавать, редактировать и распространять цифровые портфолио; создавать, редактировать и распространять мультимедийный контент; использовать онлайн-инструменты для внедрения таких современных педагогических практик, как перевернутый класс, смешанное обучение, мобильное обучение, проектное обучение; налаживать связи с другими преподавателями.

В России за последние годы сильно изменился как подход к учебному процессу, так и требования к работникам образования. Согласно новому профстандарту 2019 года [3], имеющему четкую структуру с прописанными в нем требованиями, выдвигаемыми к педагогам, к навыкам и умениям, которыми должен современный российский учитель добавляются следующее:

– проектирование специальных видов учебных работ для учеников с особыми образовательными потребностями, одаренностью на основе типовых, авторских и собственных программных разработок;

– определение наклонностей и талантов ребенка для дальнейшего их развития;

– владение ИКТ-компетентностями, эффективное использование современных информационных образовательных технологий в учебном процессе; знание и использование социальных сетей;

– владение базовыми знаниями в смежных областях и других предметах (педагогика, психодидактика, экология, экономика, безопасность жизнедеятельности, социология);

– освоение навыков преподавания в поликультурной среде; использование иноязычных источников информации;

– владение основами возрастной психологии, физиологии ребенка в определенном возрастном периоде; проведение учебных занятий с учетом психолого-педагогических, санитарных требований;

– создание для учеников комфортной и безопасной среды для обучения;

– умение устанавливать контакты со всеми участниками образовательного процесса; совместно использовать педагогическо-психологические инструменты в образовательном процессе.

Отечественные исследователи Е.А. Дьякова и Г.Г. Сечкарева [1] обращают внимание на изменение процесса подготовки будущих учителей в условиях цифровизации, перечисляя следующие ожидаемые качества выпускника педагогического вуза. Как видим, некоторые из них напрямую связаны с цифровизацией образования:

– самостоятельный, ответственный, инициативный;

– компетентный, умеющий решать проблемы, творческий;

– коммуникабельный, эффективно взаимодействующий, организующий разные виды деятельности и партнерства;

– владеющий ИКТ и цифровыми технологиями, постоянно самообразовывающийся;

– конкурентоспособный, способный действовать в условиях сложности и неопределенности;

– адаптированный к цифровому пространству и цифровому обществу, «живущий» и работающий в Сети и через Сеть;

– мобильный, легко выстраивающий образовательную и профессиональную траекторию, адекватно оценивающий свой потенциал;

– духовно-нравственный, имеющий гражданскую позицию.

При этом авторы обращают внимание на тот важный факт, что цифровизация образования и деятельности будущего учителя должна стать эффективным инструментом, не осложняя жизнь в профессии, а облегчая ее; не снижая коммуникативные умения, а расширяя их, не отстраняя учителя от работы учащихся, а позволяя более интенсивно ее активизировать.

Результаты социологического исследования, проводимого Н.П. Ячиной и О.Г.Г. Фернандез [4] среди будущих педагогов на предмет подтверждения важности формирования у студентов цифровых компетенций, способности проектировать учебный процесс с использованием цифровых мобильных устройств, также

свидетельствуют о тенденциях формирования нового образа современного учителя, отвечающего требованиям цифровизации. Авторы делают вывод, что в настоящее время при подготовке будущих педагогов необходимо планировать, организовывать и направлять процесс их обучения в соответствии с меняющимися представлениями о готовности обучаемого к выполнению профессиональных функций и социальных ролей. Кроме того, уже сегодня необходимо обеспечивать для студентов такие условия, которые будут способствовать качественной, эффективной, отвечающей современным веяниям подготовке к их жизни в изменяющихся социально-экономических условиях цифрового общества. Такая подготовка должна включать разнообразие применения информационных сред, цифровых инструментов и получаемых базовых знаний. Изучение новых информационных сред, цифровых технологий и инструментов дает возможность будущему педагогу еще в процессе своего обучения в вузе выявить достоинства и недостатки этих средств и тем самым определить степень их эффективного использования в будущей педагогической деятельности.

Таким образом, учителю цифровой школы необходимо многое знать и уметь, используя цифровые ресурсы и технологии. Однако эти инструменты должны применяться в его профессиональной деятельности лишь как вспомогательный инструмент, но ни в коем случае не быть заменой самого учителя.

В процессе работы использованы методы теоретического анализа, обобщения, конкретизации и классификации информации научно-педагогического характера.

Целью исследования являлось изучение предполагаемой сформированности основных навыков, которыми сегодня обладают будущие педагоги.

В 2019 г. нами был проведен опрос 175 студентов 1–5 курсов Школы педагогики Дальневосточного федерального университета по профилям подготовки «Математика», «Математика и информатика», «Физика и информатика», «Русский язык», «Дошкольное образование». В качестве исследуемых навыков выборочно была взята система требований к современному учителю, предложенная J. Cox.

В ходе проводимого исследования проверялось гипотетическое владение студентами навыками адаптивности к использованию в их учебной и научной деятельности новых, не изученных ранее технологий, коммуникативности, командоориентированности, «цифрового самообразования».

Также необходимы были следующие качества: готовность студентов к использованию инноваций в их учебной и научной деятельности; готовность студентов к непрерывному обучению на

протяжении всей жизни; понимание студентами сути понятия «онлайн-репутация» и ее необходимости для учителя.

Проведенное нами пилотажное исследование среди студентов 1–5 курсов Школы педагогики Дальневосточного федерального университета по профилям подготовки «Математика», «Математика и информатика», «Физика и информатика», «Русский язык», «Дошкольное образование» дало следующие результаты.

Большая часть опрошенных студентов считает себя способными адаптироваться к требованиям по использованию в их учебной и научной деятельности новых технологий или ранее не изученных компьютерных программ. Причем 36 % приспособились бы к новым условиям по причине заинтересованности в чем-то новом, а 53 % лишь ввиду возникшей в этом необходимости. Среди студентов оказался лишь 1 % тех, кто не готов адаптироваться к новым условиям, а 10 % предпочли бы в данной ситуации обойтись аналогичными, но известными им вариантами (рис. 1).

Рис. 1. Показатели навыка адаптивности студентов к использованию в их учебной и научной деятельности новых, не изученных ранее технологий

Большая часть опрошенных студентов считает себя способной выстраивать коммуникации с другими студентами (слушателями, обучающимися) при публичном выступлении или необходимости донесения своей мысли. Однако только 34 % сделали бы это легко и без затруднений, а вот 63 % испытывали бы при этом некоторую скованность. Небольшое количество опрошенных – 2 % – попробовали бы переложить эту задачу на кого-то другого и 1 % – категорически отказались бы от выступления (рис. 2).

Рис. 2. Показатели навыка коммуникативности студентов

Практически все опрошенные студенты продемонстрировали готовность работать в команде, совместно решая проблемные задачи. Так, 79 % стали бы одним из активных участников, обсуждая возможность использования как своих идей, так идей других участников. 15 % в своем ответе также продемонстрировали командоориентированность, хотя и отметили, что при этом излишнюю активность проявлять не стали бы (рис. 3).

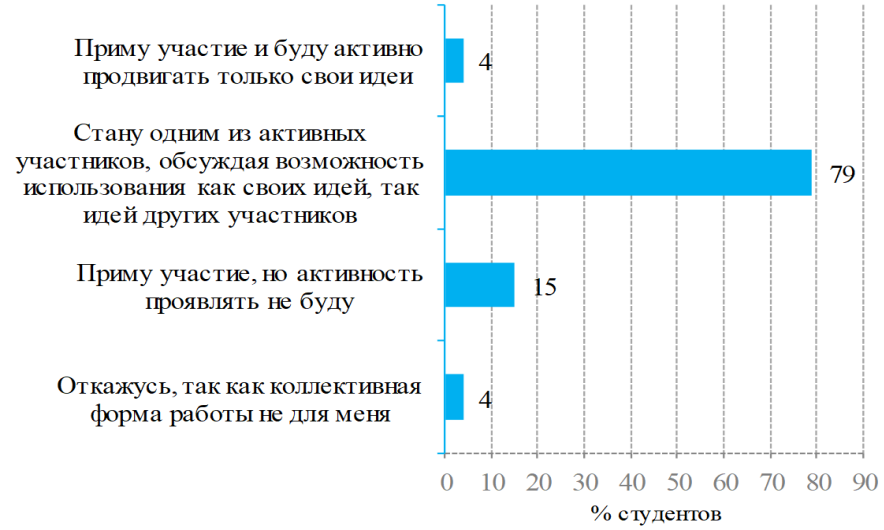


Рис. 3. Показатели навыка командоориентированности студентов

Большая часть опрошенных студентов (74 %) – отметила, что специально не следит за новыми цифровыми технологиями, цифровыми информационными ресурсами, но проявляет интерес к встречающейся им по данному вопросу информации. При этом регулярно читают новости, форумы в интернет-источниках, статьи в научных журналах; смотрят тематические научные передачи по данной тематике лишь 14 %. Совершенно не следят за развитием цифровых технологий и ресурсов 12 %, полагая, что если им это потребуется, то их об этом

проинформируют (рис. 4).

Рис. 4. Показатели навыка «цифрового самообразования» студентов

Исследуя готовность студентов к инновациям, выявили, что 70 % готовы в своей учебной и научной деятельности, по своему собственному желанию использовать новые образовательные приложения, электронные устройства, инновационные технологии обучения. Данное количество опрошенных студентов объяснили свой выбор заинтересованностью в личностном развитии и самосовершенствовании. Однако 29 % отметили, что обратятся к использованию инноваций в их учебной и научной деятельности, только если от них этого потребуют в вузе, на работе.

Исследование вопроса готовности студентов к непрерывному обучению показало, что лишь больше половины опрошенных – 60 % – считают, что для успешного саморазвития и самосовершенствования обучение должно проходить через всю жизнь. Оставшаяся часть опрошенных студентов полагает, что достаточно только высшего образования по специальности (5 %), а также периодических семинаров и курсов повышения квалификации (34 %). Не видят необходимости даже в курсах повышения квалификации 1 %.

Современный учитель, активно используя в своей профессиональной деятельности цифровые технологии и ресурсы, связанные с глобальной сетью Интернет, неизбежно формирует свою «онлайн-репутацию» и должен уметь ею управлять. Студенты как будущие педагоги прежде всего должны понимать суть данного понятия, необходимость положительной «онлайн-репутации» и ее основные составляющие. Опрос показал, что 52 % не знают, что означает это понятие. Из оставшихся опрошенных студентов 25 % считают, что «онлайн-репутация» является необходимой составляющей в жизни современного педагога, а 23 % полагают, что современному

педагогу «онлайн-репутация» не нужна.

Анализируя варианты ответов студентов о составляющих «онлайн-репутации» современного педагога, выявили следующее: 31 % студентов имеют верное представление о понятии и его составляющих, 13 % имеют неверное представление о понятии и его составляющих, больше половины опрошенных (56 %) – затруднились с ответом.

Из анализа ответов 31 % опрошенных студентов, имеющих верное представление о понятии и его составляющих, наиболее популярными вариантами составляющих были названы: профессионально грамотные материалы, статьи, выкладываемые в сети Интернет (их выбрали 15 из 54 человек); отсутствие вызывающих фото и видео в сети Интернет (их выбрали 12 из 54 человек) (рис. 5).

Рис. 5. Варианты элементов «онлайн-репутации» педагога в сети Интернет, по мнению студентов, имеющих правильное представление о данном понятии, количество человек

По результатам проведенного опроса можно сделать выводы о том, что данные исследования подтвердили гипотетическое владение большинством студентов такими необходимыми для современного педагога навыками, как:

– навык адаптивности к использованию в учебной и научной деятельности студентов новых, не изученных ранее технологий, но при дальнейшем развитии у студентов данного навыка необходимо делать упор на положительную мотивацию умения адаптироваться, а не на ситуации принуждения;

– навык коммуникативности, но при дальнейшем развитии у студентов данного навыка необходимо также прорабатывать со студентами позитивные методы коррекции скованности и волнения;

– навык активной командоориентированности; а также преобладающую готовность к использованию инновационных цифровых технологий, ресурсов, устройств в учебной и научной деятельности.

Однако в ходе подготовки студентов к их будущей профессиональной деятельности необходимо делать акценты на нужность и важность непрерывного обучения на протяжении всей жизни как одной из главных компетенций современного учителя.

Кроме того, очень важно ввести в терминологический словарь студента понятие «онлайн-репутация»; в ходе соответствующих занятий детально объяснять необходимость «онлайн-репутации» и возможности для управления ею.

И конечно, живя в обществе, которое в ближайшем будущем придет к новому цифровому формату, нельзя не уделять пристальное внимание его цифровым инструментам, тенденциям, требованиям и веяниям. Студенту важно хорошо ориентироваться в современном информационно-образовательном пространстве, обладая для этого навыком «цифрового самообразования». Задача же вуза – создать благоприятные условия для формирования этого важного навыка будущего цифрового общества.

Список литературы

1. Дьякова Е.А., Сечкарева Г.Г. Цифровизация образования как основа подготовки учителя XXI века: проблемы и решения // Вестн. Армавир. гос. пед. ун-та. 2019. № 2. С. 24–35.
2. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 12.12.2019).
3. Проект Актуализированного профессионального стандарта педагога начального общего, основного общего, среднего общего образования URL: http://профстандартпедагога.рф/профстандарт-педагога/ (дата обращения: 20.10.2020).
4. Ячина Н.П. Фернандез О.Г.Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 1. С. 134–138.

5. Cox J. 15 Professional Development Skills for Modern Teachers, 2019. [Электронный ресурс]. URL: https://www.teachhub.com/15-professional-development-skills-modern-teachers (дата обращения: 25.04.2020).
6. Kharbach M. 10 digital skills for teachers, 2016. URL: https://www.educatorstechnology.com/2016/02/another-excellent-poster-featuring-10-digital-skills-for-teachers.html (дата обращения: 25.04.2020).
7. Redeker K., Poonie J. European framework for the digital competence of Educators: DigCompEdu. Luxembourg: Joint Research Centre, European Union, 2017. URL: https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu (дата обращения: 16.04.2019).

Об авторах:

СЕПИК Тина Геннадьевна – старший преподаватель кафедры математики, физики, информатики и методики преподавания ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» – филиал в г. Уссурийске (Школа педагогики) (692500, Приморский край, Уссурийск, ул. Некрасова, 35); e-mail: sepik.tg@dvfu.ru

КОМПАНИЕЦ Алина Александровна – ассистент кафедры математики, физики, информатики и методики преподавания ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» Филиал в г. Уссурийске (Школа педагогики) (692500, Приморский край, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35), e-mail: kompanietc.aa@dvfu.ru

SYSTEM OF PROFESSIONAL SKILLS, ABILITIES, COMPETENCIES OF FUTURE TEACHERS IN THE DIGITALIZATION OF EDUCATION

T.G. Sepik, A.A. Kompaniets

Branch of Far Eastern Federal University in Ussuriysk
(School of Education), Ussuriysk

The Russian and foreign requirements for the training of future teachers have been studied. An empirical study was carried out in the field of preparing future teachers for the implementation of professional activities in the context of the digitalization of school education. The results of a survey of 175 students - future teachers on the skills necessary for a modern teacher were analyzed, their readiness to use innovative digital technologies, resources, devices in educational and scientific activities was determined.

***Keywords**: training of students of pedagogical universities, digitalization of education, digital competencies of a teacher, skills of a modern teacher, pedagogical skills, qualities of a graduate of a pedagogical University, a teacher of a digital school, priority projects.*

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛИТЕТА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОЕКТНОГО МЕТОДА ОБУЧЕНИЯ

Е.Е. Шестернинов, Н.С. Ефимова

ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», Москва

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.225

Рассмотрена проблема менталеобразующих технологий, в том числе технологий формирования педагогического менталитета. В качестве важной характеристики педагогического менталитета выделена способность к овладению новыми компетенциями, технологиями и новыми знаниями. Приведен пример формирования менталитета субъектов образовательного процесса высшей школы для реализации проектного обучения студентов.

***Ключевые слова**: менталитет, проектный метод обучения.*

По всеобщему признанию, начало XXI века – это период глобальных инноваций во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Инновации преобразуют всю систему отношений человека с миром и с самим собой. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что чрезвычайно обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Возможности преодоления этого противоречия необходимо рассматривать в рамках двух альтернативных стратегий организации образования.

Первый путь намечается традиционной стратегией организации обучения, которая в принципе не меняет место и роль человека в культуре, его ментальность, меру его готовности к глобальным переменам в жизни. При всех своих реформаторских попытках традиционная система образования лишь углубляет указанное противоречие. Усиливается и ее деструктивная роль по отношению к личности: социальное отчуждение, отход учеников от ценностей образования.

На втором пути реальную перспективу преодоления противоречий между темпами общественного и индивидуального развития создает стратегия проектного обучения. Новый тип организации учебного процесса, раскрепощающий личность субъектов процесса, в настоящее время широко разрабатывается и осваивается практиками организации проектного образования как норма, соответствующая времени.

Вместе с тем говорить о наличии менталеобразующих технологий, в том числе технологий формирования педагогического менталитета, пока нельзя. Именно междисциплинарный характер этой проблемы требует проведения специальных научных исследований, концептуализации и моделирования происходящих в реальной жизни процессов менталеобразования.

Одним из важных качеств любой образовательной системы является ее ориентация на формирование ментальности. Как пишет известный в области философии образования исследователь Б.С. Гершунский, без целенаправленных преемственно связанных и по целям, и по содержанию, и по собственно педагогическим технологиям менталеобразующих усилий, без их координации и многопланового (кадрового, правового, материально-технического, информационного, научно-методического) обеспечения рассчитывать на успех не приходится [1].

Необходимость выделения и теоретического осмысления проблемы менталитета и менталеобразования является бесспорной. Ментальные ориентиры придают движению к достижению целей образования общую направленность, тем самым выступая условием эффективного целеполагания. Ментальность представляет собой высшую ценность образования, предопределяющую все другие компоненты цепочки образовательных результатов, включая профессиональную компетентность и культуру.

Сущность категории «менталитет» может быть раскрыта на основе анализа ее статуса в системе научного знания, в междисциплинарном понятийном поле. На сегодняшний день данная категория рассматривается и используется в рамках социальной психологии, социальной истории, философии, культурологии, политологии (А.Г. Асмолов, И.Г. Дубов, П.С. Гуревич, С.И. Королев, Ж.В. Ковалевская, В.В. Манекин, и др.). Психологический анализ менталитета проведен И.Г. Дубовым, который, обобщив определения, содержащиеся в работах отечественных и зарубежных ученых, предложил в качестве его наиболее существенных признаков считать систему взглядов, оценок, норм и умонастроений, задающую вместе с доминирующими потребностями иерархию ценностей, а значит, и характерные для представителей той или иной общности убеждения, идеалы, склонности, интересы и другие социальные установки.

Ключевыми словами, используемыми для психологической характеристики менталитета, выступают: «образ мыслей», «склад ума», «мировосприятие», «перцептивные эталоны», «социальные установки», «доминирующие мотивы» и т.д. Особое внимание обращается на то, что как умственное состояние, выраженное на личностном уровне и на уровне социальных общностей, менталитет не тождественен общественному сознанию, поскольку характеризует лишь его

специфику относительно сознания других групп людей, и одновременно не является индивидуальной особенностью сознания личности, так как его содержание определяется теми знаниями, которыми владеет та или иная общность (И.Г. Дубов) [2].

Историческая наука в отличие от психологической рассматривает менталитет в пространственно-временном измерении – как фактор поддержки или противодействия историческим изменениям в общественной жизни (А.Я. Гуревич, Е.О. Зубков, А.И. Куприянов, Л.Н. Пушкарев и др.). Менталитет для «историка» – это образ мира, существующий в сознании людей определенного исторического периода и определенного общества, восприятие и освоение мира в рамках той или иной эпохи, своеобразный «мыслительный инструментарий», используемый в процессе понимания событий («умонастроения», «ценностные ориентации», «навыки сознания» и т.п.). Близким по смыслу к «менталитету» является понятие «народной культуры», которое в рамках социальной истории трактуется как система разделяемых абсолютным большинством общества понятий, ценностей, представлений, имеющих множество региональных вариантов, различающихся в соответствии с общим образовательным уровнем ее носителей.

В философском, культурологическом и политологическом планах исследование проблем ментальности фокусируется на категории «менталитет социума». По мнению П.А. Сорокина, менталитет обладает устойчивостью именно потому, что он связан с социальными традициями [3].

Акцентируя внимание на тех или иных аспектах проблемы ментальности и менталеобразования, исследователи выделяют ее различные уровни и виды, говоря о ментальности «государственной», «национальной», «семейной», «языковой», о «менталитете современной молодежи», о ментальности региона, города, коллектива людей, «ментальности эпохи» и т. п. В этом смысле предметом анализа может являться и «профессионально-педагогический менталитет». В основе профессиональной ментальности учителя лежат, по мнению В.А. Сонина, такие его качества, как педагогическое целеполагание, эрудиция, практическое мышление, наблюдательность, педагогический оптимизм, долг, предвидение, рефлексия и др. По мнению автора, учительский менталитет тесно связан с его концепцией педагогического «Я» и формируется под влиянием различных факторов (места профессиональной деятельности, возраста, социальной среды в том числе) [4].

На наш взгляд, в качестве одной из характеристик педагогического менталитета можно выделить способность к овладению новыми компетенциями, технологиями и новыми знаниями. В настоящее время в процессе обучения приобретает особую значимость проектный метод обучения. Наше время можно определить

как время всепроникающий в общество проектности. Проекты пришли в школу и составляют основу требований ФГОСов. Проекты пронизывают все отрасли нашей жизни, экономику, производства, технологии, политику. Данный метод стал сегодня во всем мире ведущим в социальной сфере (международных отношениях).

В соответствии с приоритетным направлением сегодняшнего образования, мы не можем обойтись без обучения школьников и студентов основам проектной деятельности. Исследовательские и проектные компетенции мы должны сформировать и у преподавательского корпуса, и у специалистов всех областей современного общества. Программы всех уровней обучения – от школьного до послевузовского – должны быть проникнуты данной тематикой. Вместе с тем обучение данной компетенции должно идти параллельно у всех субъектов образовательной деятельности в процессе организации данной деятельности через реальную практическую деятельность. Безусловно, практика формирования основ проектной деятельности придаст ускорение конвергентным процессам в системе образования, что наиболее полно будет отражать потребность реальных секторов общественной деятельности. В системе ценностных ориентаций студентов и профессорско-преподавательского состава это придает специфику их мировосприятию, процессам идентификации, образу мышления. Одним из свидетельств этого служит интенсивное развитие проектной составляющей в обществе в целом.

В рамках конкретной образовательной практики сегодня необходимо создавать и обосновывать эффективность и целесообразность перехода на проектный метод обучения, связанный с целенаправленным многоплановым воздействием на менталитет всех субъектов образовательной деятельности, и зафиксировать показатели, по которым можно судить об эффективности этих воздействий. Так, например, к менталеобразующим факторам следует отнести:

– включение в реальную деятельность прописанных в основных документах требований к проектной деятельности при разработке планов по внедрению проектной технологии в реальные образовательные программы, концепции, положения;

– выделение признания и поддержки технологии проектной деятельности как одной из приоритетных задач в нормативно-правовой базе, определяющей развитие системы;

– в механизмах стимулирования конкретных мер, обеспечивающих поощрение организации обучения на основе проектной технологии (через аттестацию, гранты, фонды, конкурсы и т.п.);

– организационные изменения в структуре управления учебными заведениями, дающие возможность для творческого профессионального общения и сотрудничества преподавателей и студентов, формирования

соответствующей социально-педагогической среды (создание матричных и сетевых структур, «ассоциаций», «банков проектов», «панорам информационных образовательных технологий» и др.);

– переориентацию структур основного, высшего и последипломного образования на реализацию акмеологически ориентированных программ и научно-методическое сопровождение инновационной деятельности педагогов и педагогических коллективов;

– использование системно-деятельностного подхода в реализации технологии проектного обучения;

– включение во все информационные ресурсы, социальные сообщества, соответствующие темы и разделы, пропагандирующие методику проектной деятельности;

– увеличение количества конкурсов, фестивалей, клубных молодежных объединений и форм в целях рассмотрения передового опыта, продвижения идей данной проектной технологии.

Оценка менталеобразующего эффекта всех этих мер, несомненно, является весьма сложной задачей. Ментальные изменения личности, а тем более ментальные трансформации социума не могут быть «измерены» и описаны традиционными системами критериев и показателей. Требуется опосредованная, пролонгированная, основанная на междисциплинарном подходе критериальная оценка этих параметров при дальнейшем их использовании в системе отношений личности и социума к тем или иным жизненным ситуациям.

Именно эти действия дадут возможность формировать ментальность педагогического сообщества и выстраивать их корректировку и траекторию развития в определенно заданном направлении по развитию проектной технологии. Выстраивая систему обучения кадров, проводя различные мероприятия, обеспечивая научное и научно-методическое сопровождение проектной деятельности, мы, кроме формирования заданного умственного состояния (ментальности), включая субъект в проектную деятельность, создаем необходимые предпосылки для развития внутренней мотивации.

Всесторонняя поддержка данной работы, системное планирование ее и организация практических усилий и действий на внедрение проектной технологии в практику образовательного процесса неизменно принесут свои плоды, позволят изменить менталитет всех участников образовательной деятельности.

Базируясь на системном подходе к формированию менталитета субъектов образовательного процесса высшей школы для реализации проектного обучения, мы предлагаем ввести в курс подготовки студентов-бакалавров дисциплину «Основы проектной деятельности» в первом семестре первого года обучения, для магистрантов – «Тьютор проектной деятельности», для профессорско-преподавательского

состава – курс повышения квалификации «Организация проектной деятельности студентов».

В реальной практике внедрения проектной деятельности в обучение студентов РХТУ им. Д.И. Менделеева была определена такая стратегия, по которой данный подход начал отрабатываться на примере одного из факультетов университета. Таким факультетом стал факультет нефтегазохимии и полимерных материалов.

Для оценки готовности студентов 1-го курса к ведению проектной деятельности в вузе на первом занятии были опрошены 176 первокурсников, участвующих в экспериментальном проекте. По результатам опроса мы выяснили, что чуть более половины (55,1 %) респондентов занимались проектной деятельностью в школе.

Студентам также было предложено оценить деятельностный и личностный компоненты готовности к проектной деятельности (рис. 1, 2).

Рис. 1. Деятельностный компонент готовности
на различных этапах работы над проектом

Студенты считают, что они умеют планировать проектную деятельность, реализовывать и оформлять проект, но испытывают проблему при формулировании темы 59,1 %.

Оценивая личностный компонент готовности, преобладают роли исследователя, генератора идей, оформителя и руководителя.

Мотивацией для студентов служит возможность научиться самостоятельно решать задачи, а наиболее интересным направлением проекта студенты считают исследование.

В экспериментальной работе приняли участие около 180 бакалавров 1-го курса и 30 магистрантов 1 курса. В рамках расписания им были предложены практические занятия по организации групповой работы, отработке приемов проектной деятельности с преподавателями гуманитарного факультета, а также лекции и семинары по теории проектной и исследовательской деятельности.

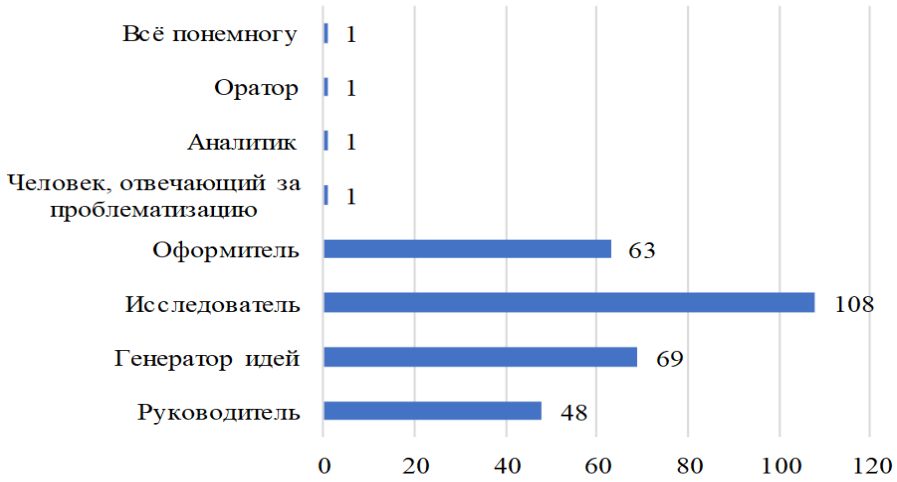


Рис. 2. Оценка личностного компонента готовности к работе над проектом

Темы практических занятий с бакалаврами представляли собой приемы, которые непременно будут использованы в реальной работе по проектам. Упор был сделан на организацию коммуникаций и отработку приемов группового взаимодействия: работа в парах, «мозаичная группа», «групповой чат» и другие. В качестве первой презентации работы своей группы студенты защитили проекты на темы: «Профессия исследователя химика в современном обществе» «Профессиональная компетентность химика», «Химическое образование: каким должно быть?», «Социальная ответственность инженера-химика» и др.

Совместная работа по реализации проекта позволила студентам за короткий период времени не только хорошо познакомиться, но и обучиться групповой работе, проявить свои возможности.

Параллельно с занятиями по формированию команды у бакалавров и магистрантов проходила теоретическая подготовка в онлайн-режиме. Были рассмотрены темы:

1. Основы проектной деятельности. Исторические аспекты проблемы.
2. Аксиологические аспекты проектной деятельности.
3. Организация коллективной творческой деятельности. Групповая работа.
4. Целеполагание в проектной деятельности. Аналитическая и рефлексивная деятельность.
5. Методы и приёмы работы над проектом. Паспорт проекта.

В сентябре, пока студенты-бакалавры проходили тренинги по формированию команды, для магистрантов этого же факультета в рамках расписания были запланированы занятия по подготовке их к работе тьюторами с бакалаврами на основе практических занятий в рамках микрогрупп по 5 человек по темам:

1. Коллективная творческая деятельность и отработка приёмов

работы над учебным проектом.

2. Методы работы по выбору темы проекта. Актуализация и проблематизация на этапе разработке проекта.

3. Формирование паспорта проекта, применение методов целеполагания, формулировки задач, составления плана работы над проектом.

4. Создание условий для реализации проекта. Предзащита учебного проекта. Выход на выполнение проекта.

Отличительной чертой данных занятий была практическая направленность работы. Все магистранты, около 30 человек, были сформированы в микрогруппы и работали в их составе. После обучения работе тьютора микрогруппы магистрантов были распределены и закреплены за группами бакалавров. Смысл закрепления заключался в следующем: каждый из магистрантов возглавит работу в микрогруппе бакалавров, причем всей командой магистранты закрепляются за одной группой бакалавров. Вместе с этим магистранты изучали дисциплину «Управление проектом».

Через месяц интенсивного обучения магистранты встретились с группой бакалавров, была проведена «Ярмарка идей», где магистранты представили себя и темы научного химического исследования, в рамках которого они работают сами. Задача бакалавров заключалось в том, что они должны выбрать себе тьютора, с которым продолжат работу. Таким образом, каждый магистрант возглавил микрогруппу бакалавров. Одновременно с этим бакалавры обозначили предполагаемые темы возможных проектов. Но работа по выбору тем для учебных проектов на этом не завершилась, а продолжилась, потому что окончательный выбор тем мог состояться после того, как кафедры и преподаватели факультета нефтегазохимии и полимерных материалов внесут свои предложения по возможным темам учебных проектов.

Итогом второго этапа стала конференция, на которой бакалавры представили свои презентации по пройденным темам. Такая конференция дала возможность добиться понимания между членами команды и тьютором. Видеоконференции в записи и презентации студентов также были оценены преподавателями, и это дало возможность оценить студентов, их продвижение к готовности командной работы над проектом. Бакалавры в своих командах должны были решить следующие задачи:

1. Охарактеризовать стадии коллективной творческой деятельности.

2. Оценить сходства и различия проектной и исследовательской деятельности. Обозначить вопросы, на которые отвечает каждый этап работы над проектами.

3. Представить особенности работы в микрогруппе. Описать

правила, законы, плюсы и минусы работы в микрогруппе (в команде).

4. Представить различия в направлениях рефлексивных приемов работы. Описать особенности и ценность метода анализа проектной деятельности.

5. Представить и аргументировать ценность приема «Мозговой штурм». Показать различные виды данного метода.

6. Описать актуальность проектной деятельности исходя из идей «Педагогики сотрудничества».

Тьюторы по итогам представленной презентации решения задачи группой бакалавров должны были обсудить дополнительные вопросы. Список вопросов, на которые тьюторы могли опираться в процессе обсуждения с бакалаврами:

1. Какие стадии есть в организации деятельности по методике коллективной творческой деятельности?

2. Назовите компетенции, формируемые в процессе проектной деятельности?

3. Опишите метод «Мозговой атаки». Каковы особенности его применения?

4. Какие есть варианты выхода на тему проекта?

5. Какими правилами надо руководствоваться в работе команды?

6. Назовите компетенции, которые формируются в процессе проектной деятельности?

7. Перечислите различия проектной и исследовательской деятельности.

8. Охарактеризуйте приём «дерево целей и задач». Каков смысл его применения?

9. Какие разделы должны составлять паспорт проекта?

10. Выделите общее и различия в понятиях: «структура», «раздел», «паспорт проекта»?

11. В чём заключаются особенности проектной деятельности?

12. Сколько и какие стадии есть в организации деятельности по методике коллективной творческой деятельности?

13. Насколько верно утверждение, что в проектной деятельности непременно присутствуют элементы исследовательской деятельности?

14. Какие риски могу возникнуть в командной (групповой) работе? Как их избежать?

Магистранты в своей работе опирались на методические пособия «Учебный проект» [5] и «Навигатор исследователя» [6].

Основным итогом второго этапа работы стал выход на тему учебного проекта. Впереди – месяц работы над проектом и предзащита работы в составе полной группы бакалавров. Предзащита пройдет в форме «Турнир-альтернатива». Это даст возможность командам утвердиться в правильности выбора направления и способов

деятельности в рамках доведения проекта до логического завершения. И в конце первого семестра состоится защита проекта, которая завершит первый этап работы в рамках созданной программы. В данный момент работа по реализации продолжается, но уже сейчас можно сказать о том, что внедряемая программа и схема оказались жизнеспособными и эффективными.

Список литературы

1. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Совершенство, 1998. 608 с.
2. Дубов И.Г. Феномен менталитета: психологический анализ. // Вопросы психологии. 2016. № 5. С. 22.
3. Тюгашев Е.А., Попков Ю.В. П.А. Сорокин о менталитете. Наследие. 2018. № 1 (12). С. 16–27.
4. Дёмкина Е.В. Ментальные характеристики современного российского студенчества: монография. Новосибирск: Изд-во ЦНРС, 2013. 125 с.
5. Шестернинов Е.Е., Арцев М.Н. Учебный проект. М., 2019. 123 с.
6. Шестернинов Е.Е., Арцев М.Н., Ефимова Н.С. Навигатор исследователя. М., 2020. 89 с.

Об авторах:

ШЕСТЕРНИНОВ Евгений Евгеньевич – кандидат педагогических наук, заслуженный учитель России, доцент кафедры социологии ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», (125047, Москва, Миусская пл., 9), e-mail: depobraz@mail.ru

ЕФИМОВА Наталия Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент, декан Гуманитарного факультета ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет им. Д.И. Менделеева», (125047, Москва, Миусская пл., 9); e-mail: efimova@muctr.ru

FORMATION THE MENTALITY OF SUBJECTS IN THE HIGHER SCHOOL EDUCATIONAL PROCESS FOR REALIZATION PROJECT LEARNING METHOD

E.E. Shesterninov, N.S. Efimova

D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia, Moscow

The article deals with the problem of mental technologies, including technologies for the formation of a pedagogical mentality. The ability to master new competencies, technologies and new knowledge is highlighted as an important characteristic of the pedagogical mentality. An example, formation of the mentality subjects in educational process of higher education for the implementation of project training of students is given.

Keywords: *mentality, project method learning.*

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 378:811.161.1:004.9

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ НАУЧНОЙ КОММУНИКАЦИИ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

А.М. Григоренко

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», Новосибирск

DOI: 10.26456/vtpsyped/2020.4.235

Изучается проблема обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке с использованием электронной информационно-образовательной среды вуза. Проведён анализ составляющих электронной информационно-образовательной среды университета и результатов обучения с использованием электронного курса по иноязычному академическому письму (на примере жанра академического эссе). Проанализированы ожидания обучающихся о целях обучения, результаты входных и контрольных эссе, а также рефлексии обучающихся на собственную учебную деятельность. Делается вывод об обоснованности необходимости организации электронной информационно-образовательной среды вуза с целью формирования навыков иноязычной письменной научной коммуникации.

Ключевые слова: *электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС), информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), иноязычная письменная научная коммуникация.*

Повышение интереса к теме обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке обусловлено актуализацией проблемы интегрирования России в международное научное сообщество. Существующие требования к изучению иностранного языка находят отражение в федеральных государственных образовательных стандартах и учебных программах университетов. Однако на данный момент остается открытым вопрос о поиске эффективных подходов, методов и средств обучения данному виду иноязычной коммуникативной деятельности.

Обращаясь к результатам работ исследователей в области академического письма на иностранном языке, можно сказать, что акцент делается на развитии академической грамотности и последовательном совершенствовании навыков иноязычной письменной научной коммуникации. В России процесс обучения данному виду деятельности базируется на традиционных концепциях, рассматривающих «письмо как продуктивную речевую деятельность» [6, с. 135]. Как можно заключить из невысокого уровня владения навыками иноязычного академического письма у обучающихся многих вузов, применение

только традиционного подхода не является эффективным. К другим проблемам в обучении данному виду деятельности можно отнести отсутствие понимания стратегической важности совершенствования данного вида навыков у обучающихся, непонимание специфики коммуникации в рамках академического дискурса, смешение норм культур родного и иностранного языков [12, с. 60].

Формирование развития навыков письменной научной коммуникации на иностранном языке должно происходить поэтапно. На ранних ступенях обучения в вузе представляется целесообразным начинать обучение данному виду деятельности с написания академического эссе, поскольку данный жанр академического текста предполагает развитие навыков логики построения текста, аргументации, работы с научными источниками, использования формального стиля изложения, критического мышления. Таким образом, комплекс навыков, которым является академическое письмо, и в частности жанр эссе, включает не только лингвистические умения, но и металингвистические компетенции [11, с. 69].

К факторам, влияющим на трансформацию организации процесса обучения в вузе, относятся динамичность развития наукоемких технологий, внедрение современных технологий в образовательную деятельность и гуманитаризация системы образования [1, с. 28]. Безусловно, навыки самостоятельного поиска и саморазвития совершенствуются с помощью внедрения в процесс обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Процесс виртуализации академической коммуникации обусловливает ориентированность процесса обучения на электронную информационную образовательную среду (ЭИОС). ЭИОС вуза становится одним из ключевых компонентов образовательной системы [5, с. 294]. В рамках одного из подходов ЭИОС трактуется как часть педагогической системы, организованной в виде общности информационно-технического и учебно-методического обеспечения и субъекта процесса обучения [8, с. 88]. Необходимо исследовать дидактические возможности ИКТ в области обучения академическому письму на иностранном языке. Использование современных ИКТ в процессе обучение является основой смешанного обучения (blended learning). Смешанное обучение, которое сочетает традиционные методы обучения и средства компьютерного (computer-based learning), дистанционного обучения (distance learning), определяется как педагогический подход, интегрирующий эффективность личного общения между обучающимся и преподавателем с широкими возможностями активного обучения в онлайн-среде [14, с. 136]. Совершенствование навыков мультимодальной функциональной грамотности, включающей не только умения работы с текстовыми редакторами, но и навыки

осуществления поиска информации и ориентации в ЭИОС, приобретает всё большую актуальность среди молодых исследователей [9, с. 542].

Технологический подход к обучению иностранному языку включает постановку целей, подготовку учебных материалов, коррекцию процесса обучения, итоговую оценку результатов. В рамках данного подхода происходит формирование не только лингвистических навыков, но и навыков самостоятельного поиска и работы с информацией в соответствии с темой и поставленной целью [7, с. 92]. Таким образом формируется определенная дидактическая система, которая, на наш взгляд, может быть применима к процессу обучения письменной научной коммуникации на иностранном языке. Во многих исследованиях (С.В. Белим, Л.А. Коняева, А.Р. Еферова, Т.В. Колесова, С.О. Шереметьева и др.) отмечается важная роль создания ЭИОС и применения ИКТ в формировании мотивации к изучению предмета. Современные студенты, многие из которых являются так называемыми цифровыми аборигенами, уверенно чувствуют себя именно в электронной среде. Задачей вуза является создание такой образовательной среды, органическими элементами которой будут выступать условия, формирующие определенные компетенции в связи с информационной компетенцией. Применение ИКТ в процессе обучения иностранному языку может быть средством удовлетворения потребности самоактуализации и познавательной потребности обучающихся. Удовлетворение данных видов потребностей тесно связано с формированием мотивации к изучению академического письма на иностранном языке с использованием современных ИКТ, являющихся компонентом ЭИОС современного вуза.

Создание электронного инструментария является одной из актуальных задач в области обучения иноязычному академическому письму. С.О. Шереметьева предлагает выделить два класса такого инструментария. К первому классу относится иноязычный лексический инвентарь, обеспечивающий работу в рамках некоторых аспектов академического письма, таких как корректная организация ссылок, предотвращение плагиата, проверка грамотности иноязычного текста и т.д. Второй класс электронного инструментария включает интеллектуальную обработку текста (перефразирование, автоматизация композиции текста и др.) и является, с одной стороны, более продуктивным с точки зрения предоставляемых возможностей, с другой – более сложным в разработке и поддержке функционирования [13, с. 40]. На данном этапе развития возможностей образовательного пространства российских вузов целесообразно внедрять в процесс обучения иноязычному академическому письму доступные технологии компьютерного и дистанционного обучения, способствующие формированию релевантных компетенций. По нашему мнению, в ЭИОС вуза могут быть выделены следующие типы ИКТ, применимые к

процессу обучения иноязычной письменной научной коммуникации в настоящее время: электронные учебные пособия, справочники, учебно-методические комплексы; образовательные интернет-ресурсы; электронные библиотечные системы (ЭБС); массовые открытые онлайн-курсы (МООК); локальные электронные курсы и системы.

Электронные учебники и электронные учебно-методические комплексы (ЭУМК) на протяжении нескольких лет используются в процессе обучения иностранному языку в вузе. К преимуществам использования ЭУМК в обучении различным аспектами иностранного языка можно отнести автоматизацию контроля и самоконтроля, широкие возможности для развития навыков самостоятельной работы и наглядного представления, обобщения и систематизации учебных материалов [10, с. 216]. Использование образовательных интернет-ресурсов обеспечивает возможность обновления языкового материала, формирования необходимых компетенций, осуществления межкультурной коммуникации, а также развития личностных навыков, таких как любознательность, гибкость и нестереотипное мышление [4, с. 114].

Значимость использования ЭБС в процессе обучения иноязычному академическому письму трудно переоценить. Овладение навыками работы с научными источниками, специальной литературой, оформлением ссылок, цитированием являются одними из ключевых составляющих обучения данному предмету. ЭБС, являясь элементом ЭИОС, предоставляет доступ к каталогу электронных изданий вуза с любого устройства, имеющего выход в интернет [3, с. 128]. Таким образом, являясь авторизованным пользователем ЭИОС вуза, обучающийся получает возможность удобного и быстрого использования необходимых ресурсов.

Различие дидактического потенциала МООК и локальных образовательных курсов и систем состоит в основном в доступности использования каждого из этих видов ИКТ. МООК с открытым доступом могут быть интегрированы в систему высшего образования легче, чем с закрытым доступом, поскольку не требуют финансовых затрат. Работа в своем темпе, общение с другими обучающимися, доступ к курсам лучших университетов мира являются значимыми преимуществами МООК [2, с. 101]. Локальные образовательные системы также обладают преимуществами, они удобны в использовании, поскольку могут быть специально созданы и адаптированы под потребности обучающихся той или иной специальности на различных ступенях обучения.

Целью нашего эксперимента было формирование навыков письменной научной коммуникации студентов-бакалавров языковой специальности**,** а также проверка эффективности разработанного электронного курса как элемента ЭИОС, выявление его преимуществ и недостатков с целью его дальнейшей доработки. Курс «Academic writing»

имеет практическую направленность и усваивается в активной форме на занятиях, а также в процессе самостоятельной работы с использованием учебных материалов модулей данного курса. Данный курс был внедрен в курс по практике устной и письменной речи. Задания курса выполнялись студентами в период с 6.04.2020 по 4.06.2020.

Прохождение курса предполагает освоение следующих тем: терминология, работа с ресурсами, структура аргументативного эссе, понятие аргументации, научного стиля, типы электронных ресурсов (библиотечные каталоги и веб-сайты), академическое чтение, грамматика и лексика научного текста. С целью осуществления контроля студентам предлагается проходить итоговое тестирование в форме выполнения заданий итогового модуля курса. В процессе обучения приняли участие 17 студентов.

На начальном этапе прохождения курса обучающимся было предложено заполнить анкету с целью выявления их представлений об иноязычном академическом письме и потребностей в изучении иноязычного академического письма.

При анализе ответов на вопрос об опыте написания академических текстов различных жанров на иностранном языке было установлено, что эссе является одним из типов текстов, которые обучающиеся пишут наиболее часто, однако испытывают трудности. Это дает основание полагать, что глубокое изучение написания академического эссе представляет особую актуальность.

Анализируя ответы, полученные на следующий вопрос анкеты, можно отметить трудности, которые испытывают обучающиеся (табл. 1).

Таблица 1

Ответы на вопрос «С какими трудностями Вы сталкиваетесь в процессе написания академических текстов на иностранном языке?»

Трудности при написании иноязычных академических текстов	Количество ответов
Логическое структурирование текста, аргументация	8
Недостаточный лексический запас	6
Недостаточное знание грамматики иностранного языка	4
Недостаток навыков правописания	1
Непонимание правил написания разных типов текстов	1
Недостаточное владение академическим стилем письма	1
Недостаточный уровень владения иностранным языком	1

Согласно ответам на следующий вопрос «Навыки написания каких типов академических текстов на иностранном языке Вам бы хотелось усовершенствовать?», наиболее необходимым типом текста является курсовая работа. Вторым по необходимости для изучения типом академического текста являются эссе, что соответствует направленности курса «Academic writing», и реферат. Поскольку реферат имеет собственную интенцию автора, но является вторичным

текстом, обучение его написанию выходит за пределы интересов нашего исследования. Процесс написания такого сложного по замыслу и структуре текста, как курсовая работа на иностранном языке, предполагает следование требованиям определенного учебного заведения, где происходит обучение, а следовательно, обучение данному процессу не может являться начальной ступенью обучения иноязычному академическому письму. В связи с этим целесообразно утверждать, что академическое эссе – это жанр, которому необходимо обучать уже на ранних этапах обучения в вузе.

67 % обучающихся полагают, что им понадобятся навыки академического письма на иностранном языке на дальнейших ступенях обучения (магистратура/ аспирантура), что коррелирует с направленностью курса «Academic writing». 28 % выбрали вариант «скорее да, чем нет», и 5 % студентов затруднились ответить.

Также были проанализированы ожидания обучающихся о получении необходимых навыков по окончании курса. Полученные ответы включали следующие навыки: «грамотная формулировка мыслей», «построение текста», «подбор аргументов», «формулировка, логика текста», «структура академического текста», «знать различия между разными видами текстов», «написание эссе за наименьшее количество времени», «успешная сдача экзаменов и выпуск из университета». Можно заключить, что прохождение курса «Academic writing» обеспечивает овладение и совершенствование всех отмеченных выше навыков, кроме успешной сдачи экзаменов и выпуска из университета.

Таким образом, можно сделать вывод, что потребности студентов совпадают с возможностями, предлагаемыми в курсе «Academic writing». Следовательно, прохождение данного курса обеспечивает овладение необходимыми навыками иноязычного академического письма, а также соответствует ожиданиям и удовлетворяет потребности обучающихся.

Следующим этапом эксперимента является написание входного аргументативного эссе. При анализе письменных работ обучающихся, выполненных до прохождения курса, были выявлены следующие ошибки (табл. 2). Оценивание эссе осуществлялись на основе критериев оценки академического эссе, разработанных Queen’s University Belfast. Критерии характеризуются следующим образом:

first class (высокий уровень критического анализа, высокое качество аргументов, детальное следование правилам построения академического эссе с учетом жанровых особенностей);

second class first division (высокий уровень критического анализа, среднее качество аргументов, частичное следование правилам написания академического эссе);

second class second division (средний уровень критического анализа, среднее качество аргументов, частичное следование правилам написания академического эссе);

third class (средний уровень критического анализа, среднее или низкое качество аргументов, частичное следование правилам написания академического эссе);

fail (низкий уровень критического анализа, низкое качество аргументов, отсутствие следования правилам написания академического эссе).

Таблица 2

Типы ошибок, выявленных во входных эссе

Категория ошибки	Типы и примеры ошибок
Грамматические	Неправильная форма глагола (people haven`t, they still thinking, everybody know, universities considers и др.), отсутствие глагола (diplomas will useless for them), неверное употребление числа (For instances)
Лексические	Употребление неправильной части речи (I'm definitely agree; they belief, «essentially it is important», «strategically knowledges», «the person itself»), неверное использование предлогов (depend from), лексические повторы
Стилистические	Употребление разговорного стиля (anyway; no more; just don`t forget; But remember, refresher courses won`t be odd anyway; it doesn't really matter; as easy as that; but not at all), неверное использование вводных слов («On the other hand» без «on the one hand»; however – в заключении)
Жанровые	Отсутствие цитирования, речевых клише, тезиса, примеров, подтверждающих аргументы, наличие размытых примеров в аргументации, отсутствие заключения, неверное и недостаточное использование логических связок, слабая аргументация, полное или частичное отсутствие структуры аргументативного эссе

Проанализировав данные эссе, мы получили результаты, представленные в табл. 3. Поскольку студенты, участвовавшие в эксперименте, обучаются на языковой специальности, уровень языковой подготовки не является ключевой причиной преобладания низких оценок. Результаты оценивания эссе показывают необходимость углубления знаний об иноязычном академическом письме.

В связи с этим обучающимся было предложено пройти комплекс разработанных заданий, направленных на совершенствование и развитие навыков академического письма на иностранном (английском) языке, в рамках которого студентам предлагалось ознакомиться с терминологией и спецификой аргументативного эссе, освоить практику работы с ресурсами, понять логику построения текста, выявления ключевых идей, использования логических связок, познакомиться со структурой аргументативного эссе и особенностями данного жанра. Курс включает задания различных типов. Выполнение заданий теоретического модуля позволяет обучающимся легче ориентироваться в терминологии и сущности задач академического эссе. Упражнения,

включенные во второй и третий модули, обеспечивают возможность развития аналитических навыков, навыков аргументации, а также овладения навыками использования необходимых лексических и грамматических структур. Четвертый модуль, содержащий контрольные упражнения, предполагает закрепление полученных знаний и умений.

Таблица 3

Оценки, полученные студентами за входные и контрольные эссе

Оценка	Результаты оценивания входных эссе		Результаты оценивания контрольных эссе	
	Количество студентов	Процент студентов	Количество студентов	Процент студентов
First class	6	35	6	35
Second class first division	2	12	4	24
Second class	2	12	3	17
Third class	4	23	2	12
Fail	3	18	2	12

После прохождения курса «Academic writing» бакалаврам было предложено написать контрольное аргументативное эссе с целью оценки уровня полученных знаний и эффективности данного курса.

Сравнивая результаты написания входных и контрольных эссе (табл. 3), можно сделать вывод о том, что прохождение курса имеет положительный эффект на владение навыками иноязычного академического письма.

После прохождения курса «Academic writing» и написания контрольного эссе студентам предлагалось осуществить рефлексию на прохождение курса и опыт написания аргументативного эссе. Посредством анализа рефлексии было выявлено, что сами обучающиеся оценивают курс как полезный, а информацию, представленную в курсе, как новую. Средний балл, на который студенты оценили свои знания об иноязычном академическом письме до прохождения курса, составил 1,8, после прохождения курса данный балл составил 3,4 из 5.

На основе ответов на один из вопросов рефлексии «Считаете ли Вы, что навыки, полученные в результате прохождения курса «Academic writing», будут полезны Вам при осуществлении дальнейшей учебной, исследовательской, профессиональной деятельности?» был сделан вывод о том, что данный курс будет полезен студентам в их дальнейшей научной и профессиональной деятельности: «Определённо! Уверен, что подобные навыки пригодятся как для последующего обучения, так и для будущей работы», «Возможно», «Конечно, это полезный курс, который поможет в будущем», «Конечно, будут полезны», «Да».

Также было установлено, что студентам хотелось бы видеть больше теоретической информации в рамках данного курса: «Возможно, добавил бы больше теоретической составляющей, включающей в себя некоторое количество работ, с которых можно брать пример в ходе написания собственного эссе», «Больше заданий на повторение и

теоретический материал, который поможет в написании эссе», «Количество информации перед заданиями». Также были отмечены некоторые трудности работы с платформой: технические проблемы, отсутствие данных для входа в систему, нестабильное интернет-соединение.

В настоящее время нельзя отрицать необходимость организации ЭИОС вуза, поскольку образовательная среда данного типа обладает такими преимуществами, как непрерывное взаимодействие между субъектами образовательного процесса, развитие навыков самостоятельного информационного поиска, повышение мотивации к изучению предмета, самоактуализации и рефлексии, мгновенный доступ к необходимым ресурсам, интегрированным в образовательную среду.

В результате экспериментальной работы с курсом «Academic writing» нами была подтверждена гипотеза о том, что процесс формирования готовности студентов к письменной научной коммуникации на иностранном языке будет результативным, если в рамках ЭИОС вуза выявлены потребности обучающихся в изучении иноязычного академического письма, которые были учтены при разработке и апробировании электронного курса, с последующей рефлексивной оценкой обучающимися своей деятельности.

В заключение можно сказать, что разработанный нами курс удовлетворяет потребности обучающихся в овладении навыками академического письма на иностранном языке, способствует осуществлению поэтапного развития навыков иноязычной письменной научной коммуникации. Таким образом, создание локальных электронных курсов является эффективным средством формирования одного из аспектов иноязычной коммуникативной компетенции и является значимым звеном процесса организации ЭИОС вуза для формирования навыков письменной научной коммуникации на иностранном языке.

Список литературы

1. Артемьева О.А., Макеева М.Н., Мильруд Р.П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе межкультурной коммуникации. Тамбов: Тамб. гос. техн. ун-т, 2005. 160 с.
2. Базанова Е.М., Соколова Е.Е. МООК по академическому письму: управление мотивацией обучения студентов // Высшее образование в России. 2017. № 2. С. 99–109.
3. Белим С.В., Ларионов И.Б., Ракицкий Ю.С. Разработка электронной образовательной среды вуза // МСиМ. 2016. № 4 (40). С. 122–132.
4. Воевода Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 110–114.
5. Новикова Л.А. Подготовка студентов магистратуры к межкультурному академическому взаимодействию на основе использования информационно-коммуникационных технологий // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. № 8. С. 294–298.
6. Кащеева А.В. Развитие подходов к обучению письму на иностранном

языке // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 127–138.
7. Коняева Л.А. Внедрение инновационных технологий в лингвистическое образование // Вестн. Кемер. гос. ун-та. 2009. № 4. С. 91–93.
8. Обдалова О.А., Гураль С.К. Концептуальные основы разработки образовательной среды для обучения межкультурной коммуникации // Язык и культура. 2012. № 4 (20). С. 83–96.
9. Розина И.Н. Цифровая грамотность в курсе «Академическое письмо» (на русском языке) // ОТО. 2018. № 4. С. 538–556.
10. Сергеева Н.И., Андреева Л.А. Применение электронного учебно-методического комплекса на занятиях по иностранному языку // Уч. зап. ОГУ. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2017. № 1 (74). С. 216–222.
11. Суслова А.Ю. Проблемы обучения академическому письму на английском языке: лингвокультурологический аспект // Бизнес-образование в экономике знаний. 2018. № 2 (10). С. 68–73.
12. Чуйкова Э.С. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12. С. 59–67.
13. Шереметьева С.О., Бабина О.И., Зиновьева А.Ю., Неручева Е.Д. Информационные технологии и академическое письмо на английском языке // Вестн. ЮУрГУ. Сер. Лингвистика. 2019. Т. 16. № 2. С. 36–43.
14. Klimova B.K. Making academic writing real with ICT // Procedia Computer Science. 2011. № 3. P. 133–137.

Об авторе:

ГРИГОРЕНКО Анна Михайловна – аспирант ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет» (630073, Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20), e-mail: a.m.grigorenko@yandex.ru

FORMATION OF WRITTEN SCIENTIFIC COMMUNICATION SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE IN ELECTRONIC INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A UNIVERSITY

A.M. Grigorenko

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk

The focus of the research is the problem of teaching written scientific communication in a foreign language using the electronic information and educational environment of a university. The purpose of the article is to analyze the components of the electronic information and educational environment of a university and learning outcomes using the electronic course on foreign language academic writing (on example of the academic essay genre). The findings are represented by the results of students' expectations about the goals of learning, input and control essays, as well as students' reflection on their own learning activities. It is concluded that the necessity of organizing an electronic information and educational environment of a university in order to form the skills of written scientific foreign language communication is justified.

Keywords: *electronic information and educational environment, information and communication technologies (ICT), written scientific communication in a foreign language.*

About authors

ARTEMENKO Boris Alexandrovich – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: artemenkoba@cspu.ru

BARANOVA Natalia Alexandrovna – PhD (Education), Associate Professor, Head of the Department for Pedagogics and Psychology, College of Culture named after N.A. Lvov (170002, Tver, pr-t Tchaikovsky, 19), e-mail:barnat353@yandex.ru

BARINOV Vasily Konstantinovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Dmitrov Institute of Continuing Education of the State University «Dubna», (141801, Moscow region, Dmitrov, microdistrict DZFS, 23; 141800, Moscow region, Dmitrov, Kosmonavtov st., 33); e-mail: uni-dmitrov-otd@mail.ru

BELENKOV Dmitry Vladimirovich – post-graduate student of the Department of Automation and Control Systems, Omsk State Transport University (644046, Omsk, Marx Ave., 35), e-mail: belenkov@hotmail.com

BELENKOVA Zhanna Tadeushevna – Associate Professor, Associate Professor of the Department «Mathematics», Military Space Academy named after A.F. Mozhaisky (197198, St. Petersburg, st. Zhdanovskaya, 13), e-mail: vka@mil.ru

BELOVA Larisa Alexandrovna – Candidate of Philological Science, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Germany Language and German Language Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin av., 69), e-mail: belovala@cspu.ru

BOGDANOVA Lidia Petrovna – doctor of geographical sciences, Head of the Department of socio-economic geography and territorial planning, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Bogdanova.LP@tversu.ru

BOKUT Elena Leonidovna – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Theatrical Disciplines, Moscow Information and Technology University – Moscow Architecture and Construction Institute, (109316, Moscow, Volgogradskiy pr., 32, room 11, p. 1), e-mail: bokut@list.ru

BONKALO Tatyana Ivanovna – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department for Comprehensive Expertise and Coordination of Research Projects and Developments of the State Budgetary Institution Scientific Research Institute for Health Organization and Medical Management of the Moscow Health Department (115184, Moscow, st. Bolshaya Tatarskaya, 30), e-mail: bonkalotatyanaivanovna@yandex.ru

BURAKOVA Galina Yurievna – PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya str., 108), e-mail: burakova.galina@inbox.ru

BYSTRAY Yelena Borisovna – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Acting Head of the Germany Language and German Language Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin av., 69), e-mail: bistraieb@cspu.ru

CHEREPANOV Aleksandr Sergeevich – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor at the Department of psychology, Military University (123001, Moscow, B. Sadovaya St., 14), e-mail: a.cherepanow@yandex.ru

DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Associate Professor, Department of Labour & Clinical Psychology, Tver State University, Russia, (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: nndem@list.ru

DILDINA Natalya Alexandrovna – Senior Lecturer of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, FSBEI HE «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail:

dildinana@cspu.ru

DOMBROVSKAYA Veronika Evgenevna – candidate of physical and mathematical Sciences, associate Professor, Department of tourism and nature management, faculty of geography and geoecology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Dombrovskaya.VE@tversu.ru

EFIMOVA Natalia Sergeevna – PHD in Psychology, Professor, Dean of the Humanitarian Faculty of the D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia (125047, Moscow, Miusskaya pl., 9); e-mail: efimova@muctr.ru

EMELYANOVA Irina Evgenievna – Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University) (454080, Russian Federation, Chelyabinsk, Lenina Ave., 69); e-mail: yanova_77@mail.ru

EVTUSHENKO Irina Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Childhood, FSBEI HE «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: evtushenkoin@mail.ru

FEOKTISTOVA Svetlana Vasilievna – Doctor of Psychology, Professor of the Department of General Psychology and Labor Psychology New Russian University, (105005, Moscow, st. Radio, house 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

FILATOVA Elena Anatolievna – Ph.D, associate professor, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski, Russia (248023, Kaluga, Stepana Rasina, 26), e-mail: pchela2000@list.ru

GOLUBEVA Tamara Alexeevna – candidate of psychological sciences, associate Professor of the Department of pedagogy and psychology of primary education, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Golubeva.TA@tversu.ru

GONCHAROVA Natalia Andreevna – PhD in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (198206, 1 Letchika Pilyutova St., Saint Petersburg), e-mail: goncharova_n@bk.ru

GRIGORENKO Anna Mikhailovna – post-graduate student of the Novosibirsk State Technical University (630073, Novosibirsk, K. Marksa Ave., 20), e-mail: a.m.grigorenko@yandex.ru

GRIGORYEVA Elena Yakovlevna – PhD (Education), Professor, Department of Romance Philology Institute of Foreign Languages Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University (Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 4); e-mail: egrig@inbox.ru

GUBINA Elena Vladimirovna – PhD in Psychology, Associate Professor, Leading Researcher of the Research Department of Bibliography of the Russian State Library, (119019, Moscow, Vozdvizhenka St., 1), e-mail: GubinaEV@rsl.ru

HOHLOVA Elena Revoldovna – candidate of geographical sciences, Head of the Department of tourism and nature management, faculty of geography and geoecology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Khokhlova.E.R@tversu.ru

HOLDEEVA Natalya A. – Graduate student Institute of Foreign Languages Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 4), e-mail: naengl@bk.ru

KOMAROVA Oksana Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychological, Pedagogical and Theatrical Disciplines of Moscow Information and Technology University – Moscow Architecture and Construction Institute (109316, Moscow, Volgogradskiy pr., 32, room 11, p. 1), e-mail: okomarova2009@yandex.ru

KOMPANIETS Alina Aleksandrovna – assistant Branch of Far Eastern Federal University in

Ussuriysk, School of Education (692500, Primorsky Krai, Ussuriysk, ul. Nekrasova, 35), e-mail: kompanietc.aa@dvfu.ru

KRATOVICH Pavel Valeryevich – candidate of engineering sciences, Vice Rector for digital development and IT, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Kratovich.PV@tversu.ru

KUZNETSOVA Irina Viktorovna – PhD-candidate (Pedagogy), Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya str., 108), e-mail: gits70@mail.ru

LELCHITSKIY Igor Davidovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogical education and Social Technologies, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Lelchitskiy.ID@tversu.ru

LOGACHEV Nikita Vyacheslavovich – Senior Lecturer of the Department of Physical Education of State University of Management (109542, Moscow, Ryazansky Prospect, 99), applicant for the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University (350040, Krasnodar, st. Stavropolskaya, 149), e-mail: nikonor2002 @ mail.ru

MAKHNOVETS Lyubov Anatolyevna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, leading researcher of the Tver regional Institute of teacher improvement (170008, Tver, Volokolamsk Avenue, 7); e-mail: Lyu1739@yandex.ru

MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Professor, doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology Of the Institute of pedagogical education of the Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: msn-prof@yandex.ru

MITASOVA Elena Vladimirovna – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Department of psychology, Military University (123001, Moscow, B. Sadovaya St., 14), e-mail: evmitasova@gmail.com

MOROZ Maria Vladimirovna – PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

MOROZOVA Galina Aleksandrovna – foreign language teacher, postgraduate student of the Department of Romance Philology, Institute of Foreign Languages, Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 4), e-mail: morozovagala@yandex.ru

MURASHOVA Lada Anatolyevna – candidate of Psychological sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Philosophy and Psychology with courses in bioethics and history of the Fatherland, Tver State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (170100, Tver, 4 Sovetskaya St.); e-mail: lada-murashova@yandex.ru

NEKRASOVA Ekaterina Aleksandrovna – Lecturer at the Department of psychology, Military University (123001, Moscow, B. Sadovaya St., 14), e-mail: kariffa@yandex.ru

RASSKAZOVA Alla Lvovna – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of General and Practical Psychology, Moscow City Teacher Training University (129226, Moscow, 2nd Selskokhozyaistvenny proezd, 4), e-mail: allarasskazova@mail.ru

RESHETNIKOVA Olga Vasilievna – Senior Researcher of the Research Department of Bibliography of the Russian State Library (119019, Moscow, Vozdvizhenka St., 1), e-mail: ReshetnikovaOV@rsl.ru

SAMONENKO Yuri Anatolyevich – doctor of pedagogical sciences, research assistant, scientific director of the technical design laboratory, Dmitrov Institute of Continuing Education of the State University «Dubna», teacher of additional education, (119435, Moscow, Novodevichiy proezd, 10–15), e-mail: m.academia@mail.ru

SARSENOVA Asel Azilbekovna – postgraduate, St. Petersburg University of the Ministry

of Internal Affairs of Russia (198206, 1 Letchika Pilyutova St., Saint Petersburg), e-mail: a.a.sarsenova@bk.ru

SELIVERSTOVA Irina Anatolievna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin av., 69), e-mail: seliverstovaia@cspu.ru

SEMENOVA Marina Leonidovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin av., 69), e-mail: se.ma.le@mail.ru

SEPIK Tina Gennadievna – senior lecturer, Branch of Far Eastern Federal University in Ussuriysk, School of Education (692500, Primorsky Krai, Ussuriysk, ul. Nekrasova, 35) e-mail: sepik.tg@dvfu.ru

SHCHERBAKOVA Svetlana Yuryevna – candidate of physico-mathematical Sciences, Professor, head of the Department of Mathematical and Natural Science Education of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: shchsv@yandex.ru

SHESTERNINOV Evgeny Evgenievich – PHD in Pedagogy, Honored Teacher of Russia, Associate Professor of the Department of Sociology of the D. Mendeleev University of Chemical Technology of Russia. (125047,Moscow, Dmitrovsky proezd, 10); e-mail: depobraz@mail.ru

SHMELEVA Svetlana Vasilievna – Doctor of Medical Sciences, Professor of the Moscow State University of Technology and Management named after K.G. Razumovsky (109004, Moscow, Zemlyanoy Val, 73), e-mail: 89151479832@mail.ru

SILCHENKO Alen Pavlovich – Senior Lecturer of mathematical and natural science education of Tver State University, director of the center of scientific and methodological support of digital school education (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: allentver@gmail.com

SMIRNOVA Oksana Borisovna – Senior Lecturer of the Department of Mathematical and Natural Scientific Disciplines, Omsk State Agrarian University named after P.A. Stolypin (Institutskaya square, 1, Omsk, Russia, 644008), e-mail: oksanacmirnova@mail.ru

TAVED Irina Alekseevna – post-graduate student of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (454080, Russian Federation, Chelyabinsk, Lenin Ave., 69); e-mail: irisha-gu@mail.ru

TEMNOVA Elena Vladimirovna – Candidate of Philology, Senior Lecturer of the Department of English Language № 2, MGIMO University (119454, Moscow, Vernadsky Ave., 76), e-mail: elena.temnova @ gmail.com

TROSHINA Tatiana Lvovna – PhD-candidate (Physics and Mathematics), Associate Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya str., 108), e-mail: ttroshina1961@mail.ru

ZAVRAZHIN Sergey Aleksandrovich – Professor of the Department of personality psychology and special pedagogy of the Vladimir state University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, doctor of pedagogical Sciences, Professor (600000, Vladimir, Gorkogo str., 87), e-mail: zavragin-sa@yandex.ru

ZHALAGINA Tatiana Anatolievna – Doctor of psychology, Professor, Head of the Department of Labour & Clinical Psychology, Tver State University, Russia, (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук направляются в редакцию вместе с сопроводительным письмом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы, электронной почты. В сопроводительном письме научный руководитель рекомендует представляемую статью для публикации с обоснованием ее актуальности, научной новизны, практической знаимости.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания.
4. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: индексы УДК, ББК; название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью); место работы или учебы (развернутое название учреждения с указанием почтового адреса и индекса), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи, служебный адрес – на русском и английском языках).
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате, установленным системой Российского индекса научного цитирования. Список составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий / книг, страниц «от» и «до» для статей.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением doc, docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
8. Параметры: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см; нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см, межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. Гарнитура (шрифт): Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 11 пт.
10. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «,».
11. Рисунки (схемы, графики) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например: (рис. 1).
12. Каждая таблица должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например: (табл. 2).
13. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
14. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117)
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия: Педагогика и психология *№ 4 (53) 2020*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 16.12.2020. Выход в свет 21.12.2020.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 21,88.
Тираж 500 экз. Заказ № 324.
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33.
Отпечатано в редакционно-издательском управлении Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д. 12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная.*