

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 3 (63) 2022



ISSN 2075-3500

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»
Институт психологии, педагогики и социальной работы
РГУ имени С. А. Есенина

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

№ 3 (63)

Научно-методический журнал

Издается с 2004 года

2022

УЧРЕДИТЕЛЬ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Реестровая запись о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС77-73785 от 05 октября 2018 г.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

О. А. Сулица, кандидат филологических наук, и. о. ректора РГУ имени С. А. Есенина (*председатель*);
И. В. Гайдамашко, доктор психологических наук, профессор, академик РАО; **Л. А. Байкова**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. К. Гребенкина**, доктор педагогических наук, профессор; **М. К. Кабардов**, доктор психологических наук, профессор; **В. И. Казаренков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. А. Калмыкова**, доктор психологических наук, профессор (Украина); **Е. А. Петрова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. Е. Рубцова**, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Н. А. Фомина, доктор психологических наук, профессор (*главный редактор*); **А. К. Белоусова**, доктор психологических наук, профессор; **Т. Н. Волковская**, доктор психологических наук, профессор; **Н. И. Демидова**, доктор педагогических наук, профессор; **Е. Е. Дмитриева**, доктор психологических наук, профессор; **И. А. Донина**, доктор педагогических наук, профессор; **О. В. Еремкина**, доктор педагогических наук, доцент; **И. М. Ильичева**, доктор психологических наук, профессор; **Л. Н. Кулешова**, доктор психологических наук, профессор; **И. Ю. Левченко**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Мартишина**, доктор педагогических наук, доцент; **Т. Г. Мухина**, доктор педагогических наук, профессор; **П. А. Петряков**, доктор педагогических наук, профессор; **Л. Е. Солянкина**, доктор психологических наук, профессор; **С. Н. Сорокоумова**, доктор психологических наук, профессор; **А. Н. Сухов**, доктор психологических наук, профессор; **С. В. Феоктистова**, доктор психологических наук, профессор; **Н. В. Харченко**, доктор психологических наук, доцент (Украина); **О. Б. Широких**, доктор педагогических наук, профессор; **Н. В. Яковлева**, кандидат психологических наук, доцент.

Журнал входит в перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук и соискание ученой степени кандидата наук по следующим научным специальностям и соответствующим им отраслям науки: 5.8.1 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки) (13.00.01 — Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)); 13.00.05 — Теория, методика и организация социально-культурной деятельности (педагогические науки); 5.8.7 — Методология и технология профессионального образования (педагогические науки) (13.00.08 — Теория и методика профессионального образования (педагогические науки)); 19.00.05 — Социальная психология (психологические науки); 19.00.13 — Психология развития, акмеология (психологические науки).

Журнал выходит 4 раза в год

АДРЕС РЕДАКЦИИ

390000, Рязань, ул. Свободы, 46
Тел. (4912) 28-43-32

© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», 2022

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

Богомолова Е. В., Сергеева О. И.

Модель формирования готовности к профессиональному диалогу
в контексте гуманитарной образовательной парадигмы 7

Грицай Л. А.

Методологические основания концепции развития
типов родительской культуры
в историко-педагогическом знании 18

Портнова В. Н.

Педагогическая модель формирования информационной культуры курсантов
в образовательном процессе военного вуза 27

Прошляков В. Д., Левин П. В., Ериков В. М., Кудряшов С. В.

Поиск путей повышения уровня физической подготовленности студентов 35

Хачатурова К. Р., Донина И. А.

Смешанный формат обучения: творчество учителя в эпоху цифровизации 44

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аронова М. А., Колосова Т. Ю., Кубасова Л. В., Сычев И. А.

Довузовская подготовка и продуктивность обучения старшеклассников 54

Байкова Л. А., Сучкова О. А.

Методы и средства педагогического коучинга в системе
педагогического сопровождения профессионального становления
будущих педагогов в вузе 61

Иванова Д. С., Серов А. А.

Практический опыт реализации возможностей
искусственного интеллекта в начальном образовании 75

Кишко О. Н.

Формирование профессионально значимых творческих способностей
как актуальная педагогическая задача профессиональной подготовки в вузе 84

Круглова М. С.

Применение кейс-метода в практике обучения студентов —
менеджеров по управлению персоналом 98

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Еременко Т. В.

Система норм работы с информацией как детерминанта
формирования у студентов ценностей академической морали 109

Еремкина О. В. Развитие профессионально важных качеств будущего педагога для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде	119
Отраднава А. С., Канунников Р. И. Роль ценностно-смысловых и смысложизненных ориентаций в процессе адаптации курсантов к учебно-служебной деятельности в образовательных организациях МВД России	129
СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ	
Мелекесова Р. М., Окулова Л. П. Развитие педагогического потенциала городской многофункциональной консультационной службы поддержки семей, имеющих детей, как результат трансформации образования	139
АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ	
Кисова В. В. Формирование нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости	151
Феоктистова С. В., Васильева Н. Н., Шнейдер Л. Б. Модель повышения профессиональной компетенции педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья	160
Информация для авторов	172

TABLE OF CONTENTS

THEORETICAL AND APPLIED ISSUES OF MODERN PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Bogomolova E. V., Sergeyeva O. I.

Ensuring One's Readiness for Professional Communication
in the Context of Humanitarian Education Paradigm 7

Gritsay L. A.

Methodological Foundation of the Concept
of Parental Culture Types Development
in History of Pedagogy 18

Portnova V. N.

A Pedagogical Model of Military Students' Information Culture Formation
in a Military University 27

Proshlyakov V. D., Levin P. V., Erikov V. M. Kudryashov S. V.

Attempting to Improve Students' Physical Fitness 35

Khachaturova K. R., Donina I. A.

Blended Learning: Teachers' Creativity in the Digital Era 44

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ISSUES AND PROSPECTS OF MODERN EDUCATION

Aronova M. A., Kolosova T. Ju., Kubasova L. V., Sychev I. A.

Pre-University Training and the Effectiveness
of Senior Schoolchildren's Training 54

Baykova L. A., Suchkova O. A.

Methods and Means of Pedagogical Coaching in the System
of Pedagogical Support Provided to Novice Teachers
in Universities 61

Ivanova D. S., Serov A. A.

Using the Potential of Artificial Intelligence in Primary Education 75

Kishko O. N.

Developing Professionally Significant Creative Skills
as an Urgent Task of Vocational Training in Universities 84

Kruglova M. S.

Using the Case Method in Novice HR Managers Training..... 98

RELEVANT ISSUES OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

Yeremenko T. V.

The System of Information Processing Standards as a Prerequisite
to Fostering Students' Academic Ethics Development 109

Yeremkina O. V. Developing Novice Teachers' Professionally Significant Traits as a Prerequisite to Professional Success in Digital Learning Environment	119
---	-----

Otradnova A. S., Kanunnikov R. I. The Role of Values and Moral Guidelines in the Process of Military Students' Adaptation to Studying in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia	129
---	-----

MODERN SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Melekesova R. M., Okulova L. P. The Development of the Educational Potential of the Municipal Multifunctional Counseling Service Aimed at Supporting Families with Children as a Result of Education Transformation	139
--	-----

RELEVANT TRENDS IN CORRECTIONAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Kisova V. V. Developing Moral Consciousness in Primary Schoolchildren with Mild Mental Retardation	151
---	-----

Feoktistova S. V., Vasilyeva N. N., Shneyder L. B. Improving Professional Competence of Teachers Providing Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments	160
--	-----

Information for authors	172
--------------------------------------	-----



Теоретические и практические проблемы современной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 7–17.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 7–17.

Научная статья

УДК 37

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.001

Модель формирования готовности к профессиональному диалогу в контексте гуманитарной образовательной парадигмы

Богомолова Елена Владимировна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

bogomolovaev@yandex.ru

Сергеева Ольга Игоревна

Школа № 15

Рязань, Россия

princessolga-90@mail.ru

Аннотация. Сегодня специалисты должны уметь эффективно вести профессиональный диалог. От умения грамотно общаться зависит карьера, профессиональный статус и имидж. Анализ профессиональных образовательных стандартов Российской Федерации показал, что от специалистов требуются компетенции по ведению диалога и деловых переговоров.

Профессиональный диалог происходит между двумя личностями, процесс его осуществления и полученный результат во многом зависят от системы ценностей, сформированных у специалистов, которые ведут диалог. Современная гуманитарная образовательная парадигма нацелена на формирование у будущих специалистов иерархичной и нелинейной системы ценностных ориентаций и личностных убеждений, поэтому решение стоящей перед российским образованием задачи по подготовке будущих специалистов к профессиональному диалогу возможно на основе идей гуманитарной образовательной парадигмы. В нашем исследовании была поставлена цель — теоретически обосновать и спроектировать модель формирования готовности будущих специалистов к профессиональному диалогу в контексте гуманитарной образовательной парадигмы.

Мы предположили, что разработка модели, основанной на системном, аксиологическом, личностно ориентированном, синергетическом подходах, принципах формирования системы ценностей, создании психолого-педагогических условий, необходимых для эффективного развития и саморазвития личности обучающихся, открытости, субъект-субъектном взаимодействии и ее реализации в процессе подготовки будущих специалистов будут способствовать эффективному формированию готовности к профессиональному диалогу.

С опорой на результаты теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, документов образования, наблюдения и анкетирования участников образовательного процесса, его моделирования была построена модель формирования готовности будущих специалистов к профессиональному диалогу, которая включает социальный заказ, обоснованные подходы и принципы, формы и методы обучения, результат и позволяет на практике эффективно формировать у будущих специалистов готовность к профессиональному диалогу.

Ключевые слова: современный специалист, гуманитарная образовательная парадигма, профессиональный диалог, готовность к профессиональному диалогу, модель, моделирование, модель формирования готовности к профессиональному диалогу.

Для цитирования: Богомолова Е. В., Сергеева О. И. Модель формирования готовности к профессиональному диалогу в контексте гуманитарной образовательной парадигмы // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 7–17. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.001.

Original article

Ensuring One's Readiness for Professional Communication in the Context of Humanitarian Education Paradigm

Bogomolova Elena Vladimirovna

Ryazan State University
named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
bogomolovaev@yandex.ru

Sergeyeva Olga Igorevna

School no. 15
Ryazan, Russia
princessolga-90@mail.ru

Abstract. Modern specialists should be able to effectively communicate on professional topics. This soft skill is a crucial prerequisite to career development, professional status and image. The analysis of educational standards of the Russian Federation shows that modern specialists should be able to communicate and negotiate.

Professional dialogue is professional communication whose results depend on its participants' system of values. Modern humanitarian education paradigm is aimed at the formation of novice specialists' hierarchical and non-linear system of values and personal convictions. Therefore, the major task of Russian education is to equip novice specialists with skills of professional communication on the basis of humanitarian education paradigm. The aim of the research is to theoretically substantiate and outline practices that will ensure novice specialists' readiness for professional communication in the context of humanitarian education paradigm.

The authors believe that in order to ensure that novice specialists are ready to efficiently participate in professional communication, it is essential to outline a model which is based on systemic, axiological, personality-oriented, synergetic approaches, takes into consideration principles of systemic values formation, creates psychological and pedagogical prerequisites for effective development and self-development of a learner, is open and ensures subject-subject communication.

The analysis of psychological, pedagogical and methodological literature, education-related documents, observations and questionnaire data enables the authors of the article to create a model of ensuring novice specialists' readiness for professional communication, which takes into consideration social demand, is based on reliable approaches and principles, forms and methods of education, and its results. The model secures novice specialists' readiness for professional communication.

Key words: modern specialist, humanitarian education paradigm, professional dialogue, readiness for professional dialogue, model, modelling, ensuring readiness for professional dialogue.

For citation: Bogomolova E. V., Sergeyeva O. I. Ensuring One's Readiness for Professional Communication in the Context of Humanitarian Education Paradigm // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 7–17. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.001.

Актуальность. Современные специалисты должны уметь эффективно осуществлять деловое общение, вести профессиональный диалог. Сегодня формы ведения профессионального диалога расширяются. Он может осуществляться при непосредственном общении (очно), по телефону или с использованием специальных сред, а также опосредованно, в процессе переписки — по обычной почте, электронной почте, в чате и т. д., поэтому у будущих специалистов должны быть знания, умения и навыки ведения профессионального диалога в различной форме.

От умения грамотно общаться и вести профессиональный диалог зависит не только эффективность взаимодействия с другими людьми, конструктивность принимаемых решений, но и карьера будущих специалистов, их профессиональный статус и имидж.

Профессиональные образовательные стандарты Российской Федерации, в которых описываются знания и умения специалистов различных профессий с учетом установленных критериев, предполагают формирование компетенций профессионального взаимодействия, ведения диалога и деловых переговоров. Так, среди квалификационных требований профессионального стандарта специалиста в сфере информационного моделирования в строительстве выделены знание современных методов коммуникации, в том числе средств дистанционной коммуникации, и умение использовать современные коммуникационные средства для взаимодействия с участниками процессов информационного моделирования и проведения совещаний (Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 16 ноября 2020 года № 787н «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист в сфере информационного моделирования в строительстве”»).

Будущие специалисты должны знать приемы эффективной коммуникации на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей собеседника, правила делового общения и речевого этикета, методы убеждения и аргументации, основы психологии общения и уметь использовать эти знания в процессе ведения профессионального диалога. Однако проведенное нами анкетирование выпускников, беседы с ними и их преподавателями, общение с работодателями выявили недостаточный уровень готовности будущих специалистов к ведению профессионального диалога, что актуализирует вопросы подготовки к нему в рамках обучения в вузе.

Готовность к профессиональному диалогу мы определяем как интегративное качество личности, включающее в себя сформированную систему ценностей (социальные, профессиональные, общения и диалога), интерес к совместной деятельности; знания в области теории диалога, техники ведения профессионального диалога; способности создавать атмосферу и микроклимат в ходе профессионального диалога, а также обеспечивающее успешное осуществление профессионального диалога в будущей профессиональной деятельности.

Профессиональный диалог происходит между двумя личностями, процесс его осуществления и полученный результат во многом зависят от системы ценностей, сформированных у специалистов, которые ведут диалог. Современная гуманитарная образовательная парадигма нацеливает на формирование у будущих специалистов иерархичной и нелинейной системы ценностных ориентаций и личностных убеждений с опорой на субъективную важность той или иной ценности для личности и с учетом того, что ценности обусловлены социализацией и развитием личности в онтогенезе. Данная парадигма предполагает, что сформированная система ценностей должна способствовать повышению качества профессиональной деятельности, особенно той, которая реализуется в системе «человек — человек». К ней относится и деятельность по организации и проведению профессионального диалога (Богомолова, Сергеева, 2020). В связи с этим решение стоящей перед российским образованием задачи по подготовке будущих специалистов к профессиональному диалогу возможно на основе идей гуманитарной образовательной парадигмы. Для этого необходимо построение модели формирования готовности к профессиональному диалогу в контексте данной парадигмы.

Цель исследования — теоретически обосновать и спроектировать модель формирования готовности будущих специалистов к профессиональному диалогу в контексте гуманитарной образовательной парадигмы.

Гипотеза исследования — предположение о том, что эффективному формированию готовности будущих специалистов к профессиональному диалогу в процессе их профессиональной подготовки в вузе будет способствовать работа с ними в соответствии с разработанной нами моделью на основе системного, аксиологического, личностно ориентированного, синергетического подходов с учетом принципов формирования системы ценностей, открытости, субъект-субъектного взаимодействия; создания психолого-педагогических условий, необходимых для эффективного развития и саморазвития личности обучающихся.

Методы исследования. В ходе исследования были использованы методы теоретического анализа психолого-педагогической и методической литературы, документов образования, наблюдения, моделирования, анкетирования участников учебного процесса.

Обсуждение результатов исследования. Инновационные задачи профессионально-педагогической деятельности решаются на основе применения педагогического моделирования.

По мнению Н. М. Борытко, для построения модели необходимо выделить закономерную логику процесса, внутренние и внешние условия ее реализации, описать этапы процесса, структуру и компоненты, состояние процесса в «пограничных ситуациях», определить его внутренние и внешние силы (Борытко, 2009).

П. А. Бехар считает, что модели возникают в ядре парадигм. Каждая модель имеет свое собственное выражение в рамках каждой парадигмы и дифференцируется по целям, к достижению которых она стремится, с учетом окружающей среды и ожидаемых результатов, приводящих к дифференциации используемых стратегий. Педагогические модели представляют собой отношение к обучению, поддерживаемое теориями обучения, основы которых лежат в различных эпистемологических областях (Behar, 2022).

В связи с тем что формирование готовности к профессиональному диалогу осуществляется в контексте гуманитарной образовательной парадигмы, основные идеи и цели данной парадигмы должны найти отражение в модели.

Гуманитарная парадигма ставит в центр образовательного процесса человека во всем многообразии его связей и отношений с окружающим миром. Основной характеристикой гуманитарного характера позиции педагога выступает диалогичность. Гуманитарная парадигма означает признание целостного характера педагогических процессов и явлений; их обусловленности внутренними закономерными причинами самодвижения; нелинейного, кризисного характера саморазвития; необходимости оказания помощи (содействия) в поступательном развитии человека. Гуманитарная стратегия предполагает активное и заинтересованное участие обучающегося в педагогическом процессе, направленном на совместное преодоление затруднений в его индивидуально-личностном становлении и субъектном развитии (Борытко, 2014). Гуманитарную парадигму определяют как такую модель постановки проблем и их решения, при которой человек рассматривается во всей его целостности, многообразии связей и отношений с окружающим миром, а становление человека — в контексте национальной и общечеловеческой культуры, понимаемой как «мир воплощенных ценностей»; процесс познания регулируется не только принципами научной рациональности, но и иррациональными феноменами (интуиция, инсайт, учет случайностей и т. п.), которые составляют неотъемлемую часть человеческого мышления (Соловцова, 2008).

Ведущей в гуманитарной парадигме является идея о необходимости формирования у личности системы ценностей и личностных убеждений (Соловцова, 2008; Борытко, 2014; и др.), поэтому личность, ее система ценностей должны находиться в центре модели.

Гуманитарная образовательная парадигма во многом определяет внутренние и внешние условия реализации модели, а также подходы и принципы ее построения.

Педагогическим подходом, в основе которого лежит совокупность теоретических идей о системе ценностей, путях и способах ее формирования, является аксиологический. В связи с этим данный подход выступает одним из основных методологических подходов построения нашей модели.

Вопросами аксиологического подхода, его применения в образовании занимались В. А. Кан-Калик, В.А. Слостенко Т. П. Жуйкова, И. Б. Бичева, О. М. Филатова, Б. Шамсематова, Ш. Шварц и др.

Аксиологический подход отражает ценностные установки и является актуальным направлением исследования проблем социальной практики, связанных с личностным развитием обучающихся, их творческой самореализацией в целостном процессе профессиональной подготовки (Бичева, Филатова, 2018).

Б. Шамсематова определяет аксиологический аспект взаимоотношений индивида с окружающей действительностью в виде ценностной картины мира, которая представляет собой упорядоченную совокупность знаний, формируемых когнитивным сознанием народа о ценностной значимости предметов и явлений внешней действительности, а также совокупность стереотипных представлений о внешнем мире (Shamsematova, 2021).

Ш. Шварц в теории ценностей выделяет десять основных человеческих ценностей: самонаправление, стимуляцию, гедонизм, достижение, власть, безопасность, соответствие, традицию, благожелательность, универсализм (Schwartz, 2012).

Анализ психолого-педагогических трудов, в которых представлен аксиологический подход в педагогике и его применение в процессе подготовки специалистов, позволил сделать выводы о том, что данный подход направлен на формирование качеств и параметров личности специалиста, ориентированной на социальные и профессиональные ценности. В центре внимания находятся не просто знания, умения и навыки специалиста, а целая система ценностей, которая необходима для дальнейшей профессиональной жизни, установления различных взаимосвязей, формирования желаемой модели поведения. Аксиологический подход к формированию готовности к профессиональному диалогу обеспечивает подготовку будущих специалистов к такому уровню взаимодействия, при котором проявляется личностно-ценностная позиция каждого участника, влияющая на качество ведения профессионального диалога.

Опора на идеи гуманитарной парадигмы образования позволила также определить, что в комплексе с аксиологическим подходом в процессе подготовки будущих специалистов к ведению профессионального диалога необходимы личностно ориентированный и синергетический педагогические подходы.

Современные теории личностно ориентированного образования рассмотрены в работах Н. А. Алексеева, Б. М. Бим-Бада, Е. В. Бондаревской, Э. Ф. Зеера, В. А. Слостенко, А. В. Петровского, В. В. Серикова, И. С. Якиманской и др. *Личностно ориентированный подход* направлен на развитие личностной, интеллектуальной активности обучающихся, их познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик (Зимняя, 2003) и создает условия для учета в образовательном процессе национальных, возрастных, индивидуально-психологических особенностей обучающихся через использование определенного содержания, форм и методов обучения, способов общения. В процессе подготовки специалистов к профессиональному диалогу он помогает подобрать содержание обучения на основе учета особенностей участников профессионального межличностного взаимодействия, психологического аспекта, предметного окружения участников взаимодействия во времени и пространстве (Богомолова, 2011, с. 90). Мы под личностно ориентированным подходом понимаем создание психолого-педагогических условий, необходимых для эффективного развития и саморазвития личности обучающихся, проявления и реализации их возможностей в соответствии с интересами, подготовкой, способностями и психофизиологическими особенностями на основе применения личностно ориентированных педагогических технологий (Богомолова, 2011).

Профессиональное общение и профессиональный диалог часто протекают по непредсказуемому сценарию, в условиях снижения возможности точного прогнозирования профессиональных ситуаций, нарастания неопределенности, поэтому наряду с аксиологическим и личностно ориентированным следует использовать *синергетический подход* с опорой на следующие принципы и правила, выделенные на основе анализа идей и закономерностей синергетики: личность, общество и его подсистемы представляют собой открытые сложные, нелинейные системы, способные развиваться по различным альтернативным путям; настоящее состояние этих систем определяется их прошлым, историей и формируется в соответствии с будущим порядком; макросоциальные процессы в особых состояниях неустойчивости социальной среды могут изменять действия отдельного человека; изменения самого индивида и/или коллектива могут приводить к развитию системы образования, обучения и всего общества; самыми результативными состояниями для управления системами (образовательными) являются точки неустойчивости этих систем (принцип неустойчивости); во встречающихся процессах самообразования и образования, самообучения и обучения, самовоспитания и воспитания происходит синтез многофакторных взаимодействий; взаимное согласование, взаимное сочетание, взаимное дополнение элементов педагогической системы приводит к объединению элементов этой системы в структурное целое (Богомолова, 2011).

Формирование готовности к профессиональному диалогу на основе идей синергетического подхода позволяет учитывать в процессе обучения сложность личности обучающегося и нелинейность ее развития, создавать особые условия для самообразования, самообучения, самовоспитания, а также готовить к организации профессионального общения, ведению профессионального диалога в свете понимания того, что личность и общество представляют собой открытые, нелинейные, непредсказуемые системы, способные изменять макросоциальные процессы. Кроме того, применение синергетического подхода создаст условия для более эффективного применения аксиологического и личностно ориентированного подходов через взаимное сочетание, дополнение элементов педагогической системы и гармонизации ее элементов (Богомолова, 2011), поэтому в комплексе данные подходы будут способствовать развитию образовательного пространства, в котором осуществляется подготовка будущих специалистов к профессиональному диалогу.

Целостное и системное формирование готовности будущих специалистов к реализации профессионального диалога в профессиональной деятельности определяет также применение системного подхода (Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.).

Педагогические подходы конкретизируются через педагогические принципы — основные идеи, которые помогают эффективно достигать целей учебного процесса; руководящие положения, требующие последовательности действий в значении не «поочередности», а «постоянства» при различных условиях и обстоятельствах и являющиеся мостиком из теории в практику (показывают, как воплотить теорию в жизнь). Принципы действуют в системе, дополняя и развивая друг друга (Богомолова, 2011).

Методологическими принципами построения модели формирования готовности к профессиональному диалогу в контексте гуманитарной образовательной парадигмы являются такие принципы, как формирование системы ценностей; создание психолого-педагогических условий, необходимых для эффективного развития и саморазвития личности обучающегося; открытость и субъект-субъектное взаимодействие.

Принцип формирования системы ценностей проистекает из понимания того, что ценностные ориентации регулируют человеческую деятельность, включая профессиональную. Вместе с этим каждая профессиональная сфера характеризуется своей системой ценностей (Климов, 1993, 1995, 2005). Ценности представляют собой внутренний, эмоционально освоенный ориентир деятельности (Каган, 1997; Поломошнова 2015), а ценностные ориентации — иерархическую систему ценностей индивида, которая отражает совокупность его представлений о действительности и определяет направленность деятельности и поведения (Ясеницкий, 2016). Принцип формирования системы ценностей предпо-

лагает, что педагог так организует процесс обучения, что появляется возможность управления социализацией и саморазвитием обучающихся, совершенствованием взаимодействия двух социальных субъектов (Ясеницкий, 2016), в результате чего формируется общественное сознание и личность индивида. Мотивационные подструктуры учебной деятельности обучающихся изменяются при реализации принципа равенства позиций педагога и обучающегося в связи с тем, что доступность и открытость знаний на сегодняшнем этапе развития ИТ-технологий нивелирует значение педагога как единственного источника знаний (Богомолова, Сергеева, 2020).

Принцип создания психолого-педагогических условий, необходимых для эффективного развития и саморазвития личности обучающегося, обусловлен пониманием того, что от свойств личности во многом зависит развитие системы подготовки к профессиональному диалогу. В связи с этим развитие системы подготовки необходимо начинать с личности обучающегося, готовя эту личность, в свою очередь, к развитию личностей обучающихся; создавать условия для воспитания самоактуализирующейся личности, способной к самообучению, самовоспитанию, саморазвитию. Реализация данного принципа требует применения развивающих, проблемно ориентированных, личностно ориентированных методов обучения и взаимного сотрудничества, организации таких форм и методов отработки педагогической техники, как моделирование, ролевые игры и т. д., и проявляется через интеграцию оценивания эффективности подготовки будущих специалистов, результатов психологического исследования механизмов развития личности и оценки итогов сформированных ценностей и ценностных ориентаций.

Принцип открытости предусматривает развитие педагогической системы на основе взаимосвязи внешней среды и социума, создание пространства межиндивидуальных связей. Обучающиеся вовлекаются в процессы, в которые включены по меньшей мере два индивида. При подготовке применяются деловые игры (имитация отдельных элементов диалога или целых профессиональных диалогов), дискуссии и т. п.

Принцип субъект-субъектного взаимодействия проявляется в процессе подготовки и обучения будущих специалистов следованию данному принципу при ведении профессионального диалога. В процессе подготовки предполагается переход с субъект-объектных на субъект-субъектные диалоговые отношения преподавателей и обучающихся, что способствует максимально полной самореализации потенциала каждым из обучающихся и отвечает требованиям личностно ориентированного обучения. Самообучение рассматривается в контексте сознательной самостоятельной деятельности индивида, а не как результат внешнего воздействия на него. Главным является осознание субъектом учения своих потребностей и осуществление сознательной активной деятельности по их удовлетворению. Субъект-субъектный тип взаимодействия реализуется через совместную деятельность, активное участие обучающихся в учебном процессе. Вместе с тем обучающий и обучающийся имеют собственные мотивы, цели деятельности и соответствующие возможности для их осуществления. Обучение строится на стремлении учащихся получить образование, необходимое для успешной профессиональной деятельности по ведению диалога.

Педагогические принципы определяют общую организацию педагогического процесса, содержание, формы и методы обучения.

Формами подготовки к профессиональному диалогу являются индивидуальные, парные и групповые занятия, которые могут быть организованы и дистанционно. К индивидуальным формам относятся кейс-технологии, работа с литературой, выполнение самостоятельных работ и тестов. Преимущество этой формы заключается в адаптации содержания, методов и темпов обучения, создании индивидуальных образовательных маршрутов. Формы обучения в паре представлены взаимообучением, организацией учебного диалога (например, в виде деловой игры), консультированием. К групповым формам относятся метод проектов, работа в парах, семинары, деловые игры, дискуссии. При интенсивной групповой работе ее участники вступают в диалог, обмениваются идеями и мыслями, тем самым проходит непосредственный обмен информацией в процессе получения и усвоения знаний. В дистанцион-

ном обучении используются вебинары, видео- и аудиоматериалы, интерактивные задания, игры, викторины, веб-занятия, веб-квесты, телеконференция и др. Преимуществами дистанционного обучения является мгновенный доступ к образовательным платформам, экономия времени, внедрение элементов геймификации.

С опорой на обоснованные и описанные подходы и принципы с учетом социального заказа, цели подготовки, внешних условий нами обоснована и спроектирована модель формирования готовности к профессиональному диалогу в контексте гуманитарной образовательной парадигмы (рис.).

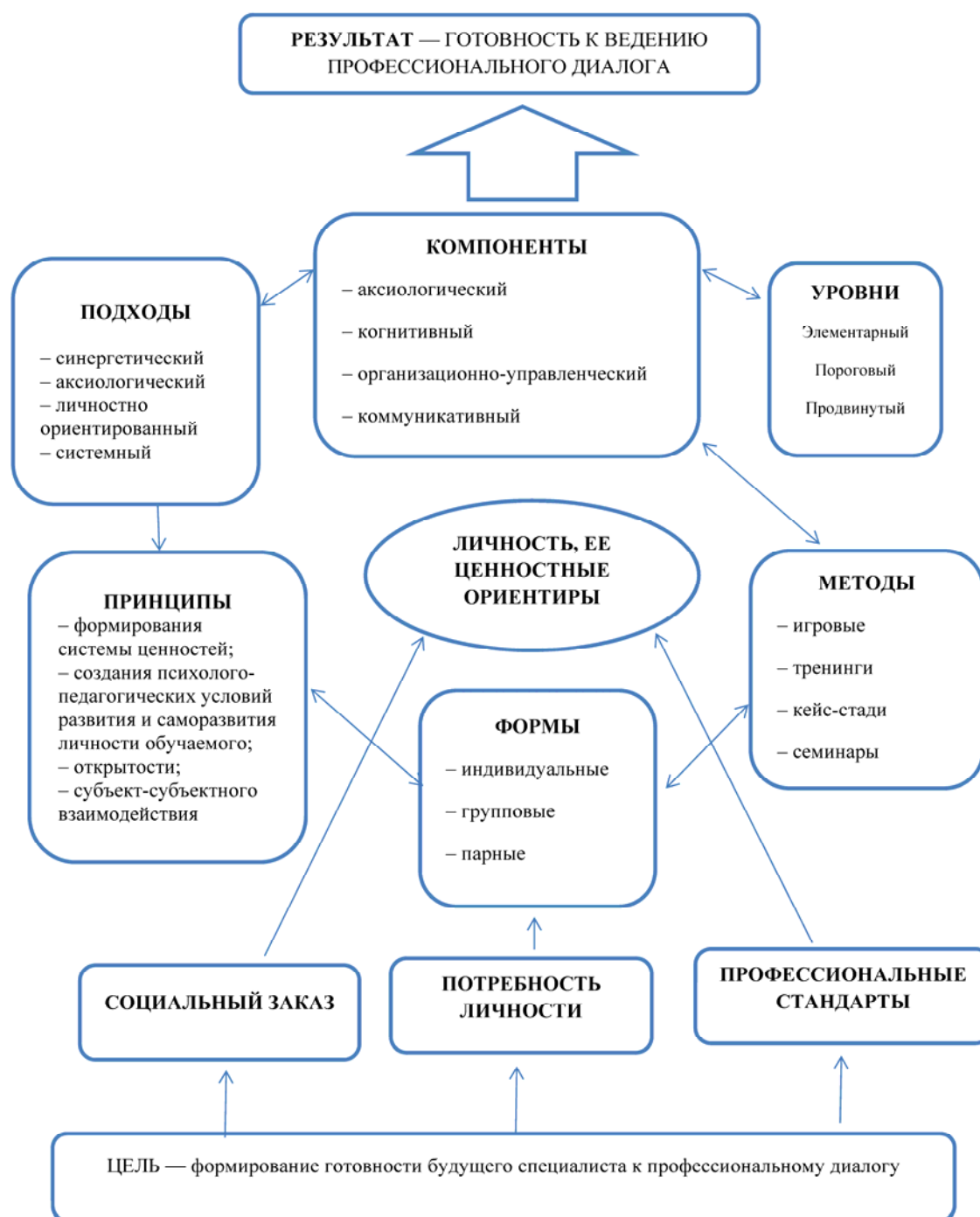


Рис. Модель формирования готовности к профессиональному диалогу в контексте гуманитарной образовательной парадигмы

Созданная педагогическая модель является когнитивной и включает теоретические конструкции, опирающиеся на теории обучения (Гутак, Козырев, Козырева, 2019), разделяет обучение на фазы и позволяет увидеть как весь образовательный процесс в целом, так и его детали, способствуя реализации конкретных стратегий обучения (Борытко, 2009).

Выводы. Разработанная модель формирования готовности к профессиональному диалогу будущих специалистов представляет собой сложную целостную систему, которая включает целенаправленную работу в нескольких направлениях: формирование мотивации и ценностных ориентаций к профессиональной деятельности; формирование понимания, знаний о личности как субъекте образования в разных возрастах; развитие поведенческо-коммуникативных навыков субъектно-субъектного диалога, деятельностно-творческих навыков ведения диалога, рефлексивно-управленческих навыков и качественного оценивания результатов собственной профессиональной деятельности, которые конкретизируются прежде всего в образовательных результатах субъектов педагогического воздействия. Реализация данной модели на практике позволит эффективно формировать у будущих специалистов готовность к профессиональному диалогу.

Список источников

1. Бичева И. Б., Филатова О. М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. — 2018. — Т. 6, № 2. — С. 3.
2. Богомолова Е. В., Сергеева О. И. Подготовка современного специалиста в аспекте гуманитарной парадигмы // Гуманизация образования. — 2020. — № 6. — С. 4–14.
3. Богомолова Е. В. Методология непрерывной профессиональной подготовки учителя информатики к комплексному использованию личностно ориентированного и синергетического подходов : дис. ... д-ра пед. наук. — 2011. — 443 с.
4. Борытко Н. М. Моделирование педагогического процесса: гуманитарно-целостный подход // Известия Чеченского государственного педагогического института. — 2009. — № 2. — С. 11–21.
5. Борытко Н. М. Воспитание Человека: гуманитарная парадигма образования // Грани познания. — № 3 (30). — 2014. — URL : www.grani.vspu.ru (дата обращения: 26.04.2022).
6. Гутак О. Я. Козырев Н. А., Козырева О. А. Педагогическое моделирование как метод и технология продуктивно-инновационного решения задач профессионально-педагогической деятельности // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2019. — № 5 (74). — С. 154–160.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. для вузов. — 2-е изд., доп., испр. и перераб. — М. : Логос, 2003. — 384 с.
8. Каган М. С. Философская теория ценностей. — СПб. : Петрополис, 1997. — 205 с.
9. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях. — М. : МГУ, 1995. — 222 с.
10. Климов Е. А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиеведа // Психологический журнал. — 1993. — Т. 24, № 4. — С. 230–236.
11. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М. : Академия, 2005. — 304 с.
12. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в сфере информационного моделирования в строительстве» : приказ Мин-ва труда и соц. защиты РФ от 16 нояб. 2020 г. № 787н. — URL : <https://base.garant.ru/400211681/> (дата обращения: 26.04.2022).
13. Поломошнова С. А. Проблема ценностей в социально-гуманитарном познании // Молодой ученый. — 2015. — № 1 (81). — С. 471–476. — URL : <https://moluch.ru/archive/81/14600/> (дата обращения: 26.04.2022).
14. Соловцова И. А. Гуманитарная педагогическая парадигма как модель исследовательской деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. — 2008. — № 6. — С. 11–15.
15. Ясеницкий И. А., Большакова Л. С. Пути формирования систем ценностей личности // Science Time. — 2016. — № 10 (34). — С. 450–458.

16. Behar P. A. Constructing Pedagogical Models // For E-learning August 2011 International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC). — Vol. 4 (3). — Pp. 16–22. — URL : https://www.researchgate.net/publication/220619945_Constructing_Pedagogical_Models_For_E-learning (accessed: 26.04.2022).
17. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. Retrieved from. — 2012. — URL : <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11> (accessed: 26.04.2022).
18. Shamsematova B. Value as an axiological component of the linguistic picture of the world. Conferences. — 2021. — N 1 (1). — P. 38. — URL : <https://doi.org/10.47100/conferences.v1i1.1019x> (accessed: 26.04.2022).

References

1. Bicheva I. B., Filatova O. M. Prospects of Teachers' Professional Training: Axiological Approach. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2018, vol. 6, no. 2, pp. 3.
2. Bogomolova E. V., Sergeeva O. I. Modern Specialist Training through the Prism of Humanitarian Paradigm. *Gumanizacija obrazovanija* [Education Humanization]. 2020, no. 6, pp. 4–14.
3. Bogomolova E. V. *Metodologija nepreryvnoj professional'noj podgotovki uchitelja informatiki k kompleksnomu ispol'zovaniju lichnostno orientirovannogo i sinergeticheskogo podhodov* [Methodology of IT Teachers' Continuous Professional Training for the Complex Use of Personality Oriented and Synergetic Approaches]. 2011, 443 p. (In Russian).
4. Borytko N. M. Modelling Pedagogical Process: Comprehensive Humanitarian Approach. *Izvestija Chechenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta* [Bulletin of Chechen State Pedagogical Institute]. 2009, no. 2, pp. 11–21. (In Russian).
5. Borytko N. M. Human Education: Humanitarian Paradigm of Education. [Cognition Facets]. 2014, no. 3 (30). URL : www.grani.vspu.ru (accessed: 26.04.2022). (In Russian).
6. Gutak O. Ja., Kozyrev N. A., Kozyreva O. A. Pedagogical Modelling as a Method and Technology of Productive and Innovative Solutions to Professional Pedagogical Tasks. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta* [Bulletin of North Caucasus Federal University]. 2019, no. 5 (74), pp. 154–160. (In Russian).
7. Zimnjaja I. A. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Logos Publ., 2003, 384 p. (In Russian).
8. Kagan M. S. *Filosofskaja teorija cennostej* [Philosophical Theory of Values]. St. Petersburg, Petropolis Publ., 1997, 205 p. (In Russian).
9. Klimov E. A. *Obraz mira v raznotipnyh professijah* [The Image of the World in Different Professions]. Moscow, Moscow State University Publ., 1995, 222 p. (In Russian).
10. Klimov E. A. Universal Human Values as Viewed by a Vocational Psychologist. *Psihologiceskij zhurnal* [Psychological Journal]. 1993, vol. 24, no. 4, pp. 230–236. (In Russian).
11. Klimov E. A. *Psihologija professional'nogo samoopredelenija* [Psychological Professional Self-Determination]. Moscow, Academy Publ., 2005. — 304 s.
12. *Ob utverzhenii professional'nogo standarta «Specialist v sfere informacionnogo modelirovanija v stroitel'stve : prikaz Ministerstva truda i social'noj zashhity RF ot 16 nojabrja 2020 g. N 787n* [Statute of the Ministry of Labour and Social Defence of the Russian Federation of November 16, 2020 of 787n “On the Introduction of the “Specialist in the Sphere of Informational Modelling in Construction” Professional Standard”. URL : <https://base.garant.ru/400211681/> (accessed: 26.04.2022). (In Russian).
13. Polomoshnova S. A. The Problem of Values in Social and Humanitarian Cognition. *Molodoj uchenyj* [Young Researcher]. 2015, no. 1 (81), pp. 471–476. URL : <https://moluch.ru/archive/81/14600/> (accessed: 26.04.2022). (In Russian).
14. Solovcova I. A. Humanitarian Pedagogical Paradigm as a Model of Research Activities. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of Volgograd State Pedagogical University]. 2008, no. 6, pp. 11–15. (In Russian).
15. Jasenickij I. A., Bol'shakova L. S. The Formation of Personal Value Systems. *Science Time*. — 2016, no. 10 (34), pp. 450–458. (In Russian).
16. Behar P. A. Constructing Pedagogical Models. *For E-learning August 2011 International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, vol. 4 (3), pp. 16–22. URL : https://www.researchgate.net/publication/220619945_Constructing_Pedagogical_Models_For_E-learning (accessed: 26.04.2022).

17. Schwartz S. H. An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. Online Readings in Psychology and Culture, Unit 2. Retrieved from. 2012. URL : <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/11> (accessed: 26.04.2022).

18. Shamsematova B. Value as an axiological component of the linguistic picture of the world. Conferences. 2021, no. 1 (1), pp. 38. URL : <https://doi.org/10.47100/conferences.v1i1.1019x> (accessed: 26.04.2022).

Сведения об авторах

Богомолова Елена Владимировна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Сергеева Ольга Игоревна — преподаватель английского языка Школы № 15 г. Рязани.

Information about the authors

Bogomolova Elena Vladimirovna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor in the Department of IT, Computer Engineering and IT Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Sergeyeva Olga Igorevna — English Teacher at School no. 15, Ryazan.

Статья поступила в редакцию 27.04.2022; одобрена после рецензирования 04.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 27.04.2022; approved after reviewing 04.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 37.018.26

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.002

Методологические основания концепции развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании

Грицай Людмила Александровна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

usan82@gmail.com

Аннотация. Изучение педагогического наследия позволяет обосновать многоступенчатость процесса трансформации традиции родительского воспитания в нашей стране и понять причины кризисных явлений, наблюдаемых в настоящий период в воспитательном пространстве современной семьи, что определяет актуальность данного исследования для развития педагогической науки.

Противоречие между богатым педагогическим потенциалом отечественной традиции воспитания детей в семье и отсутствием в педагогике научно обоснованной концепции развития типов родительской культуры, интегрирующей эти знания в единое целое, порождает проблему, связанную с назревшей необходимостью анализа исторического наследия отечественной педагогики.

Отечественная педагогика конца XVII–XVIII веков обладает теоретическими положениями, позволяющими обосновать концепцию развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании. Исследование было проведено с применением системного (Б. Г. Ананьев, Б. Ф. Ломов и др.), культурологического (В. И. Андреев, К. Ю. Богачев, О. С. Газман, И. Ф. Исаев, В. А. Разумный), герменевтического (В. И. Загвязинский, С. В. Сергеева, А. С. Роботова и др.) подходов.

Автором представлены результаты исследования, доказывающие, что педагогическая концепция развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании представляет собой методологически сложную конструкцию, состоящую из взаимосвязанных элементов и обеспечивающую целостное и всестороннее исследование родительской культуры как мультисмыслового феномена.

Раскрытие сущности предлагаемой концепции обогащает современную область педагогического научного знания, позволяет определить перспективные пути его развития с учетом положительных тенденций историко-педагогического опыта и определяет теоретическую значимость результатов исследования.

Использование концепции в сфере истории педагогики может способствовать более эффективному духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения, осуществлению «связи времен и поколений».

Перспективы исследования связаны с конкретизацией концептуальных положений на основе расширенной эмпирической базы.

Ключевые слова: родительская культура, типы родительской культуры, родительское воспитание, система родительского воспитания, концепция, историко-педагогическое знание, педагогическая эпоха конца XVII–XVIII веков.

Для цитирования: Грицай Л. А. Методологические основания концепции развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 18–26. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.002.

Original article

Methodological Foundation of the Concept of Parental Culture Types Development in History of Pedagogy

Gritsay Lyudmila Aleksandrovna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

usan82@gmail.com

Abstract. The investigation of pedagogical heritage allows one to substantiate the multilevel character of the process of parental education transformation in Russia and to better understand the problems associated with modern family education, which accounts for the relevance of the research.

Despite the luscious potential of Russian traditions of family education, the concept of parental culture types is largely underdeveloped, which causes a problem associated with the necessity to analyze historical heritage of Russian pedagogy in order to integrate the extensive knowledge into a coherent whole.

Theoretical contributions of Russian educators of the late 17th–18th centuries enable one to substantiate the concept of parental culture types development. The present research uses systemic (B. G. Ananyev, B. F. Lomov, et al.), culturological (V. I. Andreyev, K. Yu. Bogachev, O. S. Gazman, I. F. Isayev, V. A. Razumny), and hermeneutical (V. I. Zagvyazinsky, S. V. Sergeyeva, A. S. Robotova et al.) approaches.

The author of the article present the results of the research which prove that the pedagogical concept of different parental culture types is a methodologically complex entity composed of interconnected elements and securing a comprehensive investigation of parental culture as a multiconceptual entity.

A closer investigation of the concept enriches modern pedagogy, enables one to identify prospective ways of development on the basis of positive historical and pedagogical experience, which determines the theoretical significance of the research.

Using the concept in the sphere of history of pedagogy, one secures a more effective moral and spiritual education of the young, ensuring intergenerational interconnectedness.

The prospects of the research are connected with a more detailed investigation of the postulates within a wider empirical paradigm.

Key words: parental culture, types of parental culture, family education, family education system concept, history of pedagogy, pedagogy in the late 17th–18th centuries.

For citation: Gritsay L. A. Methodological Foundation of the Concept of Parental Culture Types Development in History of Pedagogy // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 18–26. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.002.

Введение. Актуальность проблемы исследования определяется тем, что институт родительского воспитания требует пристального изучения в современных условиях кризиса семьи и родительства, ретроспективного изучения родительского воспитания в нашей стране для определения путей преодоления данного кризиса и концепции развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании.

Решение обозначенной проблемы обуславливает **цель исследования**, которая заключается в том, чтобы на основе целенаправленного изучения наследия отечественной педагогики конца XVII–XVIII веков в целостном виде представить процесс развития типов родительской культуры и обосновать концептуальные основы данного процесса.

Выбор *методов исследования* обусловлен особенностями изучения историко-педагогического процесса и спецификой объекта исследования. В качестве основополагающих были использованы метод логического анализа общенаучной литературы и первоисточников, системно-структурный анализ, методы обобщения и систематизации, метод сравнительно-исторического анализа.

Обсуждение основных результатов. Понятия научной концепции и научной теории определенным образом связаны друг с другом.

Под теорией понимают «комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления» (Философский словарь, 2001, с. 560). «По своему строению теория представляет собой внутренне дифференцированную, но целостную систему знания, которую характеризует логическая зависимость одних элементов от других, выводимость *содержания теории* из некоторой совокупности утверждений и понятий — исходного *базиса теории* — по определенным логико-методологическим принципам и правилам» (Там же).

Концепцию в научной литературе чаще всего рассматривают как наиболее значимую часть теории, передающую авторское понимание ее сути. Она является базисом педагогической теории, ее содержательным ядром, выполняет функцию своеобразного предтеоретического оформления и описания научного знания. Отличие педагогической концепции от педагогической теории заключается в том, что в теории есть законы и закономерности и соответственно их нет в концепции (Бобрышов, 2006, с. 21).

Само понятие «концепция» имеет многозначный характер.

Концепция рассматривается как ведущая идея, представляющая собой авторскую точку зрения на то или иное явление; «сложная, целенаправленная, динамическая система теоретико-методологических и/или методико-технологических знаний об объекте исследования, базирующаяся на тех или иных методологических основаниях» (Яковлев, Яковлева, 2010, с. 91).

С. В. Бобрышов полагает, что педагогическая концепция представляет собой теоретико-методологическую и эмпирическую систему взглядов, суждений и идей, которая обуславливает целостное понимание и интерпретацию педагогических явлений и процессов; раскрывает их сущность, структурно-содержательные особенности, механизмы и общие правила целенаправленного осуществления, организации и преобразования; операционализирует предполагаемые в них изменения через раскрытие сути технологического пути преобразований (Бобрышов, 2006, с. 21) (табл. 1).

Таблица 1

Понимание термина «концепция» в современном научном знании

Авторы трактовки	Краткая характеристика
А. М. Новиков	Ведущая идея, основная мысль чего-нибудь, синоним теории (Новиков, 1999)
А. И. Кочетов	Система взглядов на что-либо, основная, руководящая идея, ведущий замысел (Кочетов, 1996)
Л. В. Байбородова, М. И. Рожков, А. П. Чернявская, И. Г. Харисова	Система взглядов на явление, процесс, ведущая идея или замысел (Байбородова, Рожков, Чернявская, Харисова, 2016)
С. М. Вишнякова	Система взглядов на процессы и явления в природе и обществе (Вишнякова, 1999)
В. И. Ваганова	Совокупность идей и принципов научно-исследовательской деятельности в конкретной области науки (Ваганова, 2005)

Таким образом, исследователи сходятся на том, что концепция представляет собой «высшую форму теоретического знания», логически выверенную авторскую теоретическую конструкцию, все части которой объединены принципами целостности и иерархичности.

Следовательно, как форма научного познания, концепция имеет структуру, включает в себя систему научных понятий (концептов), их обоснование, ведущие научные идеи, методологические подходы к их исследованию, принципы, установки, которые несут в себе смысловое ядро нового знания, а также факторы, обуславливающие их развитие и т. п.

Предлагают рассматривать следующую совокупность педагогической концепции как системы научных знаний: общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое выражение, педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого явления и границы применимости (Яковлев, 2010, с. 91).

Рассматривая необходимость создания научной концепции применительно к историко-педагогическому исследованию, С. В. Бобрышов называет следующие элементы педагогической концепции: ведущая *проблема* образования и воспитания; *идеи*, в которых выражается основополагающий замысел концепции; *понятия*, через которые вводятся смысловые значения её базовых концептов; *принципы*, показывающие направления и логику возможных действий по успешному осуществлению процессов развития, воспитания и образования с целью решения заявленной в концепции проблемы; *суждения о* требуемом *содержании* воспитания и образования и об оптимальных *формах и методах* их осуществления (Бобрышов, 2006, с. 58).

Применительно к исследованию концепция представляет собой инструментальную основу для целостного познания историко-педагогического процесса и позволяет обосновать процесс развития типов родительской культуры в педагогическом знании.

Под *концепцией развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании* мы понимаем совокупность базовых положений по решению исследуемой проблемы, объединенную целью, ведущей идеей и представленную в определенной логической последовательности.

Педагогическая концепция развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании представляет собой методологически сложную конструкцию, состоящую из взаимосвязанных элементов, обеспечивающую целостное и всестороннее исследование родительской культуры как мультисмыслового феномена.

Представим последовательное обоснование концепции развития типов родительской культуры через подробное описание ее блоков, среди которых выделяют следующие (рис.):

- проблемный блок (цель концепции, ее согласованность с общепризнанными научными идеями, источники построения (предпосылки, влияющие на начало ее разработки), описание методов построения педагогической концепции, ведущей идеи, места данной концепции в истории педагогики, границ ее применимости);
- понятийно-категориальный аппарат концепции (основные, вспомогательные и междисциплинарные понятия, представляющие собой научный результат исследования);
- теоретико-методологические основания концепции (совокупность методологических подходов);
- ядро педагогической концепции (закономерности и принципы исследуемого педагогического феномена типов родительской культуры);
- содержательно-смысловое выражение концепции (основные периоды развития изучаемого феномена, определение основного критерия и показателей процесса выделения различных типов родительской культуры) (Яковлев, Яковлева, 2010, с. 95).

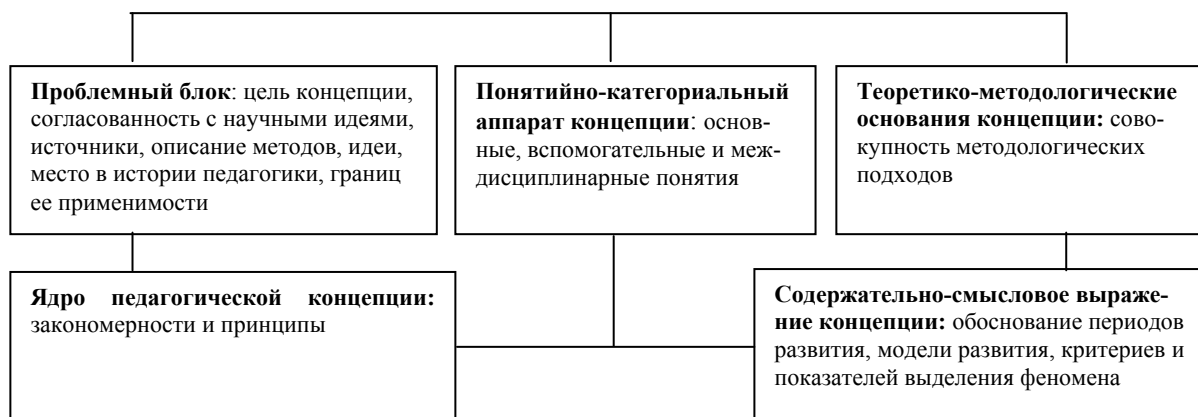


Рис. Структура педагогической концепции развития типов родительской культуры

Проблемный блок включает в себя цель концепции, призванную обосновать процесс развития типов родительской культуры в отечественном педагогическом наследии конца XVII–XVIII веков. Учитывается согласованность концепции с общепринятыми педагогическими идеями, что обеспечивается ее опорой на идеи ученых (Ф. Арьес, В. И. Блинов, Н. В. Богачева, О. С. Газман, А. Н. Ганичева, И. Н. Гребенников, С. Н. Гавров, А. Н. Джурицкий, М. И. Демков, О. Л. Зверева, П. Ф. Каптерев, Г. Б. Корнетов, М. В. Короткова, Т. А. Куликова, В. М. Межуев, Н. Д. Никандров, Р. В. Овчарова, Э. А. Орлова, А. Г. Харчев и др.).

Источниками построения концепции могут считаться *социальные* источники (социальный заказ, обусловленный необходимостью сохранения и укрепления института современной семьи через обращение к национальной педагогической традиции воспитания детей; осознание социальной необходимости решения исследуемой проблемы, которая исходит из актуальности изучения истории детско-родительских взаимоотношений в их исторической ретроспективе); *исторические* источники (понимание недостаточной изученности отечественной педагогической традиции воспитания детей в семье; важность изучения письменных текстов дидактического, нравоучительного, художественного, эпистолярного, публицистического характера эпохи конца XVII–XVIII веков, характеризующихся сформированной системой педагогических ценностей и наличием воспитательных идеалов) и *теоретические* источники (востребованность обоснования новой педагогической категории родительской культуры, которая включит в себя весь спектр воспитательного взаимодействия родителей и детей в семье, а также сопровождающих понятий, необходимость выявления и концептуализации основных типов родительской культуры).

Методами построения педагогической концепции развития типов родительской культуры стали понятийно-терминологический анализ, теоретико-методологический анализ, дискурсивная рефлексия, каузально-функциональный анализ, педагогическая экстраполяция, диверсификационное планирование.

В основу разработки концепции была положена *идея*, согласно которой типы родительской культуры как историко-педагогические явления были сформированы на определенных этапах развития отечественной педагогической мысли. Данные типы, выраженные в педагогическом наследии изучаемой эпохи, отражают исторически обусловленные традиции воспитания детей в семье, представления о сущности такого воспитания и базовых ценностях воспитания, накопленные знания в области родительства, а также определяют отношения между семьей и обществом в определенный исторический период.

Выявляя *место концепции* в истории педагогики, необходимо отметить, что концепция опирается на изучение истории семейного воспитания в России в рассматриваемый период. Существенное значение имеют теории семьи и семейного воспитания, теории раз-

вития историко-педагогического процесса, изучения педагогического наследия, педагогической традиции, структурно-логического обоснования историко-педагогического знания и общие теории воспитания.

Границы применимости концепции позволяют определить сферу ее использования. Концепция позволяет сформулировать новый уровень знаний в области истории родительского воспитания в определенный период развития России, рассмотреть функционирование различных типов родительской культуры, изучить типы с точки зрения их направленности, определения воспитательных целей и задач, стоящих перед родителями, средств решения воспитательных задач, методов и принципов родительского воспитания, а также представлений об идеале личности ребенка.

Второй блок концепции включает *понятийно-категориальный аппарат* — основные, вспомогательные и междисциплинарные понятия, представляющие собой научный результат исследования. Основными понятиями являются родительская культура, родительское воспитание, система родительского воспитания, тип родительской культуры, домостроевский тип родительской культуры, тип государственного наставничества, православно-педагогический тип родительской культуры, просветительно-гуманистический тип родительской культуры, свободоцентрический тип родительской культуры, педагогическая эпоха конца XVII–XVIII веков. К вспомогательным понятиям, раскрывающим суть основных понятий, мы отнесли цель, принципы, методы родительского воспитания, средства решения родителями воспитательных задач, идеал личности ребенка как результат родительского воспитания и др. Понятиями, имеющими междисциплинарный характер, являются культура, родительство, семья, детско-родительские отношения, развитие.

Третий блок концепции определяет *теоретико-методологические основания концепции*, которыми выступают системный, культурологический, герменевтический подходы.

Четвертый блок рассматривает *ядро педагогической концепции* и включает в себя закономерности и принципы историко-педагогического феномена типов родительской культуры.

Первая закономерность устанавливает связь между развитием типа родительской культуры и историческим контекстом эпохи: появление определенного типа родительской культуры обусловлено системой социальных ценностей, запросом общества на ведущие качества личности ребенка, формирующиеся в семье, определением общего вектора социального развития в конкретный исторический период.

Вторая закономерность определяет взаимосвязь процесса развития типов родительской культуры и социальной среды: социальной средой для развития просветительно-гуманистического и свободоцентрического типов родительской культуры и типа государственного наставничества становится дворянское сословие, представители которого активно обращаются к западноевропейским педагогическим идеям; социальной средой для развития православно-педагогического типа родительской культуры — среда русского духовенства; социальной средой для функционирования домостроевского типа родительской культуры — семейный быт низшего сословия.

Третья закономерность определяет взаимосвязь доминирующих в данную эпоху педагогических идей и активного функционирования того типа родительской культуры, который этим идеям в большей степени соответствует. Согласно ей, доминирующие педагогические идеи не только рожают определенный тип родительской культуры, но и формируют к нему интерес со стороны родительской общественности, которая претворяет теоретические воспитательные подходы в практическую деятельность.

Четвертая закономерность отражает взаимосвязь новых педагогических представлений о родительском воспитании и использования в семьях традиционных воспитательных практик. Она означает, что новый тип родительской культуры формируется при возникновении противоречий между традиционными практиками воспитания детей в семье и появлением новых общественных целей и ценностей, при этом традиционные практики

воспитания сохраняют актуальность в течение жизни нескольких поколений родителей, обеспечивая процесс редукции надсистемной регуляции родительского воспитания, когда характер взаимодействия детей и родителей в семье меняется постепенно под воздействием новых общественных целей и ценностей.

Выявленным закономерностям соответствует система принципов развития типов родительской культуры.

Пятый блок обосновывает *содержательно-смысловое выражение концепции*. В нем определены основные периоды развития типов родительской культуры, а также хронологический, содержательный, социальный критерии и показатели процесса выделения этих типов.

Качественные изменения развития типов родительской культуры позволили выделить пять основных периодов: 1) период кризисных явлений в развитии домостроевского типа родительской культуры, итогом которого стало обращение части русской элиты к новым педагогическим идеям (конец XVII века); 2) период критики домостроевского типа родительской культуры в сочинениях сподвижников Петра I, стремление обосновать тип государственного наставничества, возникновение православно-педагогического типа родительской культуры (первая половина XVIII века); 3) период просвещенного абсолютизма Екатерины II, стремление обновить содержание типа государственного наставничества (1760-е — 1780-е годы); 4) период зарождения просветительно-гуманистического и свободоцентрического типов родительской культуры в произведениях представителей русской интеллектуальной элиты, близкой идеалам Просвещения (1770-е — 1780-е годы); 5) период параллельного развития типов родительской культуры (конец XVIII века).

Хронологический критерий позволяет проследить изменение взглядов на проблему развития типа родительской культуры с течением исторического времени; содержательный — увидеть внутренние изменения сущностной и содержательных сторон изучаемого педагогического феномена типов родительской культуры; социальный — проследить социальные изменения, которые определили развитие типов родительской культуры.

Критерии и показатели выделения разных типов родительской культуры могут быть выделены на надсистемном, системном и подсистемном уровнях (табл. 2).

Таблица 2

Критерии и показатели выделения типов родительской культуры

Критерии	Показатели и уровни
Надсистемный уровень	
Понимание социальных целей и ценностей воспитания детей в семье	Мировоззренческие установки, определяющие социальные цели и ценности воспитания детей в семье.
	Представления о взаимодействии родительского и общественного воспитания.
Системный уровень	
Особенности процесса развития личности ребенка в семье	Представления о способах воздействия на развитие личности ребенка в семье
	Представления об особенностях внутрисемейного устройства, обеспечивающего процесс развития личности ребенка в семье
Подсистемный уровень	
Представление родителей о своей роли в процессе формирования личности ребенка в семье	Осознание родителями себя как воспитателей
	Определение родителями важных личностных качеств, которые необходимо сформировать в ребенке

Таким образом, представленная концепция позволяет рассмотреть типы родительской культуры, сформировавшиеся в педагогическом наследии конца XVII–XVIII веков как сложные конструкции, обеспечивающие всестороннее исследование родительской культуры.

Выводы. Концепция развития типов родительской культуры в историко-педагогическом знании понимается как совокупность базовых положений по решению исследуемой проблемы, объединенных целью и ведущей идеей, представленных в определенной логической последовательности. Она включает в себя 5 блоков. Содержание данной концепции определяется проблемным блоком, определяющим ведущую идею, цель концепции, описание ее места в истории педагогики, границ применимости, согласованность с общепризнанными научными идеями, источники построения, описание методов. Понятийно-категориальный аппарат концепции включает в себя основные, вспомогательные и междисциплинарные понятия, определяющие научный результат исследования. Теоретико-методологические основания концепции включают в себя совокупность методологических подходов, ее ядро — закономерности и принципы, содержательно-смысловое выражение — основные периоды развития, критерии и показатели процесса выделения различных типов родительской культуры.

Список источников

1. Байбородова Л. В., Рожков М. И., Чернявская А. П., Харисова И. Г. Теория воспитания и технологии педагогической деятельности (в схемах и таблицах) : учеб. пособие / под ред. Л. В. Байбородовой, И. Г. Харисовой. — Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т, 2016. — 190 с.
2. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. ... д-ра пед. наук. — 2006. — 477 с.
3. Ваганова В. И. Система профессионально-методической подготовки преподавателя физики в классическом университете. — М. : Прометей, 2005. — 200 с.
4. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : слов. : ключевые понятия, термины, актуальная лексика. — М. : НМЦ, 1999. — 538 с.
5. Кочетов А. И. Культура педагогического исследования. — Мн. : Адукацыя і выхаванне, 1996. — 312 с.
6. Новиков А. М. Докторская диссертация : пособие для докторантов и соиск. уч. степ. д-ра наук. — М. : Эгвес, 1999. — 120 с.
7. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. — 7-е изд. перераб. и доп. — М. : Республика, 2001. — 719 с.
8. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. — Челябинск : РБИУ, 2010. — 317 с.

References

1. Bajborodova L. V., Rozhkov M. I., Chernjavskaja A. P., Harisova I. G. *Teorija vospitanija i tehnologij pedagogičeskoj dejatel'nosti (v shemah i tablicah)* [Theory of Education and Pedagogical Technologies (in Schemes and Tables)]. Bajborodova L. V., Harisova I. G. (ed.). Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University Publ., 2016, 190 p. (In Russian).
2. Bobryshov S. V. *Metodologija istoriko-pedagogičeskogo issledovanija razvitija pedagogičeskogo znanija* [Methodology of Historical and Pedagogical Research of the Development of Pedagogical Knowledge]. 2006, 477 p. (In Russian).
3. Vaganova V. I. *Sistema professional'no-metodičeskoj podgotovki prepodavatelja fiziki v klassičeskom universitete* [The System of Professional and Methodological Training of Physics Teachers in Classical Universities]. Moscow, Prometheus Publ., 2005, 200 p. (In Russian).
4. Vishnjakova S. M. *Professional'noe obrazovanie : Slovar'. Ključevye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika* [Professional Education: Dictionary. Key Notions, Terms and Relevant Vocabulary]. Moscow, NMC Publ., 1999, 538 p. (In Russian).
5. Kochetov A. I. *Kul'tura pedagogičeskogo issledovanija* [Culture of Pedagogical Research]. Minsk, Adukacyja i vyhavanne Publ., 1996, 312 p. (In Russian).

6. Novikov A. M. *Doktorskaja dissertacija : posobie dlja doktorantov i soiskatelej uchenoj stepeni doktora nauk* [Doctoral Theses: a Manual for PhDs]. Moscow, Jegves Publ., 1999, 120 p. (In Russian).

7. Frolov I. T. (ed.). *Filosofskij slovar'* [Philosophical Dictionary]. Moscow, Republic Publ., 2001, 719 p. (In Russian).

8. Jakovlev E. V., Jakovleva N. O. *Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov* [Pedagogical research: Content and Result Presentation]. Chelyabinsk, RBIU Publ., 2010, 317 p. (In Russian).

Информация об авторе

Грицай Людмила Александровна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Gritsay Lyudmila Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Pedagogy and Education Management at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 06.06.2022; одобрена после рецензирования 02.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 06.06.2022; approved after reviewing 02.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 27–34.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 27–34.

Научная статья

УДК 355.232.6

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.003

Педагогическая модель формирования информационной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза

Портнова Валентина Николаевна

Рязанское гвардейское высшее воздушно-десантное
командное училище имени генерала армии В. Ф. Маргелова
Рязань, Россия
myliakina@yandex.ru

Аннотация. В статье обоснована актуальность и необходимость разработки педагогической модели формирования информационной культуры личности курсантов. Автором проанализированы отечественные и зарубежные научно-философские источники и подходы к определению понятия «информационная культура». Отмечается, что существенное влияние на процесс формирования информационной культуры курсантов оказывает их взаимодействие со сверстниками, военными и гражданскими преподавателями, командирами в информационной сфере и реальной жизни.

В проекте модели выделены три блока: целевой, организационно-деятельностный, результативный, а также раскрыты методологические основания построения педагогической модели: цель, принципы, компоненты, этапы, методы и технологии, критерии, результат. Детально описано содержание каждого блока рассматриваемой модели, которое определяет конкретные задачи, направления работы по формированию информационной культуры курсантов. Перечислены формы такой работы.

Обозначены этапы реализации модели в образовательном процессе военного вуза, приведены результаты экспериментальной работы.

Выборку исследования составили курсанты военного вуза. Результатом реализации модели является переход курсантов к качественно более высокому уровню информационной культуры, формирование интереса и мотивации к овладению новыми методами и технологиями работы с информацией и современными военными системами, понимания важности, личностной и социальной значимости информации в управлении подразделениями.

Ключевые слова: модель, моделирование, педагогическая модель, информационная культура, курсанты, образовательный процесс военного вуза, эксперимент.

Для цитирования: Портнова В. Н. Педагогическая модель формирования информационной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 27–34. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.003.

Original article

A Pedagogical Model of Military Students' Information Culture Formation in a Military University

Portnova Valentina Nikolayevna

General V. F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne
twice Red Banner Order of Suvorov Command School
Ryazan, Russia
myliakina@yandex.ru

Abstract. The article substantiates the relevance and the necessity of developing a pedagogical model of military students' information culture formation. The author has analyzed Russian and foreign philosophical and scholarly works and has investigated various approaches to the concept of information culture.

The author maintains one of the most significant factors that influence the process of military students' information culture formation is military students' communication with their peers, military and civilian educators, and commanding officers in the information sphere and in real life.

The author outlines three structural elements (values, activities and results) and methodological foundations (aims, principles, stages, methods, technologies, criteria, results) of the model. The author provides a detailed description of each structural component of the model, focusing on specific tasks aimed at the formation of military students' information culture.

The author singles out the stages of the model implementation in the educational environment of a military university, describes the results of experiments that have been carried out.

The respondents of the survey are students of a military university who have managed to gain a better grasp on information culture, have become more motivated to master new skills, methods, and strategies of processing information and working with modern military systems, have gained a better understanding of the importance of personal and social significance of information in military management.

Key words: model, modelling, pedagogical model, information culture, military students, education process in a military university, experiment.

For citation: Portnova V. N. A Pedagogical Model of Military Students' Information Culture Formation in a Military University // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 27–34. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.003.

Введение. В настоящее время развитие образования России, в частности военного, характеризуется фундаментальными переменами, связанными с новым пониманием целей и ценностей, повсеместным внедрением и использованием современных информационных технологий, увеличением роли информационных потоков в функционировании сложных военно-технических систем. Указ Президента Российской Федерации от 09 мая 2017 года № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» одним из приоритетов развития информационного общества определяет необходимость формирования «информационного пространства знаний».

Усиливается ответственность будущих офицеров за точность и эффективность принимаемых решений в условиях нехватки времени. На вооружение в войска поступает сложная военная техника и компьютеризированное оборудование, поэтому выпускники должны уметь находить нужную информацию и владеть навыками управления и дифференциации информацией. Ввиду этого возникает потребность Вооруженных Сил Российской Федерации в инициативных и грамотных военных специалистах, способных быстро реагировать на изменяющиеся социальные условия, умеющих перерабатывать и использовать информацию в различных формах ее представления, что указывает на необходимость формирования такого социально значимого качества личности, как информационная культура.

Вопросам изучения понятия «информационная культура» учеными уделяется особое внимание на протяжении последних пяти десятилетий, но актуальность и значимость их до сих пор сохраняется. Информационная культура личности рассматривается в работах И. М. Андреевой, М. Г. Вохрышевой, Н. И. Гендиной, Е. В. Данильчук, Н. Б. Зиновьевой, Ю. С. Зубова, Т. А. Поляковой, Н. А. Слядневой, Н. В. Ходяковой и др.

Существуют разные подходы к развитию информационной культуры как многогранного и профессионально значимого феномена, противоречивые трактовки его содержания и интерпретации.

Многие ученые сходятся во мнении, что информационная культура — интегративное качество личности, которое включает в себя этические нормы поведения в современном мировом обществе, систему внутренних регуляторов и форм поведения в информационной среде, высокую степень владения информационными технологиями (Беляев, 2017; Козлов, 2017; Глузман, 2018).

Информационная культура является составляющей общей культуры личности, которая позволяет свободно ориентироваться в информационном пространстве, осуществлять создание, поиск, обработку информационных ресурсов с помощью средств вычислительной техники с перспективой практического использования в своей профессиональной деятельности и самообразовании.

Акцентируя внимание на профессиональной составляющей, под информационной культурой курсантов понимают качественную характеристику их личности, представляющую собой систему профессионально важных качеств и свойств, определяющую успешность исполнения должностных обязанностей, способность к творческому познанию и саморазвитию (Григорьев, 2015).

Ученые ищут наиболее эффективные пути внедрения в содержание образования электронных образовательных ресурсов и информационных технологий (Портнова, 2018), применение которых в процессе обучения способствует обновлению содержания образования, формированию у каждого обучающегося информационных способностей и позволяет достичь значительно больших успехов в образовательной деятельности. Учеными также затрагиваются вопросы, имеющие непосредственное отношение к профессиональной подготовке будущих офицеров, использованию специальных программ и технологий в обучении (Gupta, 2015; Malcolm, 2009; Youssef, 2018).

Целью исследования являлось создание и апробация педагогической модели формирования информационной культуры курсантов в образовательном процессе военного вуза.

Мы полагаем, что создание и внедрение данной модели, определение психолого-педагогических условий, критериев и показателей ее реализации способствует эффективному формированию информационной культуры личности курсантов как будущих офицеров.

Методы и методики исследования. Были использованы методы теоретического анализа научных работ по проблемам информационной культуры и эмпирические методы.

Обсуждение основных результатов. В эмпирическом исследовании информационной культуры, проводившемся на базе военного вуза, приняли участие 167 курсантов 1–2-го курсов.

В основе разработанной модели лежат взаимодополняющие друг друга системный, аксиологический, личностно-деятельностный методологические подходы. В рамках системного подхода все составляющие формирования информационной культуры можно представить в единой, эффективно действующей и динамично развивающейся системе. Аксиологический подход позволяет подойти к формированию информационной культуры с точки зрения общечеловеческих ценностей. Личностно-деятельностный подход учитывает мотивы, цели, взгляды курсантов в процессе вовлечения их в различные виды деятельности. Совокупность данных подходов позволяет исследовать формирование информационной культуры с позиций целостной системы компонентов в многообразных связях и отношениях.

В структуру модели входят три взаимосвязанных блока: целевой, организационно-деятельностный и результативный.

Целевой блок представляет собой систему взаимодействия субъектов учебно-воспитательного процесса военного вуза и включает в себя следующие структурные элементы:

– военно-социальный заказ, который предполагает устойчивое комплектование войск высококвалифицированными военными кадрами на основе совершенствования содержания и организации военного образования в новых социально-экономических условиях;

– цель, которая является смысло- и системообразующим компонентом любой деятельности и обуславливает создание оптимальных условий для формирования информационной культуры курсантов, определяет вектор деятельности профессорско-преподавательского состава военного вуза на обучение и воспитание военного специалиста;

– принципы развития информационной культуры курсантов (научности, системности, продуктивности, практической ориентации, сотрудничества), базирующиеся на взаимодействии всех элементов представленной модели и учитывающие требования, которые предъявляются государством, обществом и личностью к качеству военного образования.

В составе целевого блока модели выделены когнитивный, эмоционально-ценностный, рефлексивный, коммуникативный, технологический компоненты развития информационной культуры.

Развитие когнитивного компонента информационной культуры курсантов связано с усовершенствованием тематического плана и обновлением содержания дисциплин. Совершенствование эмоционально-ценностного компонента происходило за счет дополнения занятий материалом, который раскрывает отдельные аспекты информационной культуры. Для развития рефлексивного компонента были организованы интерактивные практические занятия, беседы, дебаты (в основном за счет консультаций и часов самостоятельной работы) по формированию информационного поведения, толерантности, ответственности, критического мышления, информационного мировоззрения и рефлексии. Развитие коммуникативного компонента информационной культуры курсантов проходило за счет их привлечения к научно-исследовательской работе, участию в военно-научных секциях и выступлениях на научных конференциях. Развитие технологического компонента в основном связано с практическими занятиями, часами самоподготовки и консультаций.

Организационно-деятельностный блок педагогической модели включал в себя психолого-педагогические условия, формы, методы и средства обучения, способствующие формированию у курсантов устойчивых навыков взаимодействия с информацией. Предполагалось изменение в содержании различных дисциплин, прежде всего информатики, специального программного обеспечения, а также самостоятельной работы курсантов.

Результативный блок модели определял уровень сформированности информационной культуры курсантов в соответствии с разработанными критериями: информационная компетентность на уровне профессиональной культуры, ценностно-смысловое отношение к профессиональной деятельности, этика информационного взаимодействия, рефлексивная культура.

Определялись три уровня сформированности информационной культуры курсантов:

1) высокий (характеризуется стремлением к постоянному обновлению своих знаний; знанием принципов работы с информационными технологиями, обеспечивающими оперативный уровень управления, перспектив их развития; пониманием ценности защиты и безопасности информации; умениями эффективно и творчески использовать полученные знания в процессе решения профессиональных и образовательных задач, коммуникативными умениями и культурой межличностного взаимодействия);

2) средний (курсант имеет базовые знания в области информационных технологий и технологий обработки информации при неосознанном понимании значимости и ценности информации, владеет навыками поиска информации, умениями работы с персональным компьютером, но испытывает трудности в налаживании диалога с сослуживцами и командирами);

3) низкий (соответствует основным требованиям к качествам и характеристикам выпускника командного вуза, но сигнализирует о необходимости текущей или дальнейшей (в ходе службы) коррекции отдельных компонентов информационной культуры).

Результат внедрения модели проявлялся в положительной динамике развития информационной культуры курсантов, то есть поэтапном переходе с низкого уровня на высокий, благодаря чему устанавливался баланс между собственными информационными потребностями, требованиями военно-образовательного процесса и вызовами современного информационного общества (Портнова, 2019).

Модель является динамической, а ее сущность заключается в установлении связей между целями формирования каждого блока модели в конкретный момент времени и фиксации определенных изменений в них.

На *констатирующем этапе эксперимента* была осуществлена диагностика исходного уровня сформированности данного качества у всей выборки обучающихся.

На *формирующем этапе* курсантов одной роты в возрасте от 17 до 27 лет разделили на экспериментальную (30 человек) и контрольную (29 человек) группы, что обеспечивало одинаковые требования к ним со стороны командиров; характер отношений командиров к подчиненным; морально-психологический климат коллектива и преподавательский состав.

Курсанты контрольной группы обучались по традиционной методике, а с курсантами экспериментальной группы проводились специальные организационно-методические мероприятия по формированию информационной культуры на основе разработанной педагогической модели.

Динамика показателей информационной культуры курсантов двух групп на различных этапах эксперимента представлена в таблице и на рисунке.

Таблица

Сравнительный анализ показателей информационной культуры курсантов двух групп на различных этапах эксперимента, в %

Блоки	Группы	Средние показатели и этапы			Средняя динамика прироста	Уровень сформированности и этапы		
		Начальный этап	Промежуточный этап	Итоговый этап		Начальный этап	Промежуточный этап	Итоговый этап
Когнитивный	ЭГ	15,22	20,12	35,78	20,56	Низкий	Средний	Высокий
	КГ	18,44	21,04	22,09	3,65	Низкий	Низкий	Низкий
Коммуникативный	ЭГ	15,05	23,61	33,91	18,86	Низкий	Средний	Высокий
	КГ	16,2	17,11	18,6	2,4	Низкий	Низкий	Низкий
Эмоционально-ценностный	ЭГ	18,74	26,12	33,26	14,52	Низкий	Средний	Высокий
	КГ	20,39	22,09	22,09	1,7	Низкий	Низкий	Низкий
Технологический	ЭГ	17,13	24,56	37,6	20,47	Низкий	Средний	Высокий
	КГ	18,6	19,4	20,94	2,34	Низкий	Низкий	Низкий
Рефлексивный	ЭГ	15,56	18,13	24,17	8,61	Низкий	Средний	Высокий
	КГ	20,02	20,14	22,15	2,13	Низкий	Низкий	Низкий

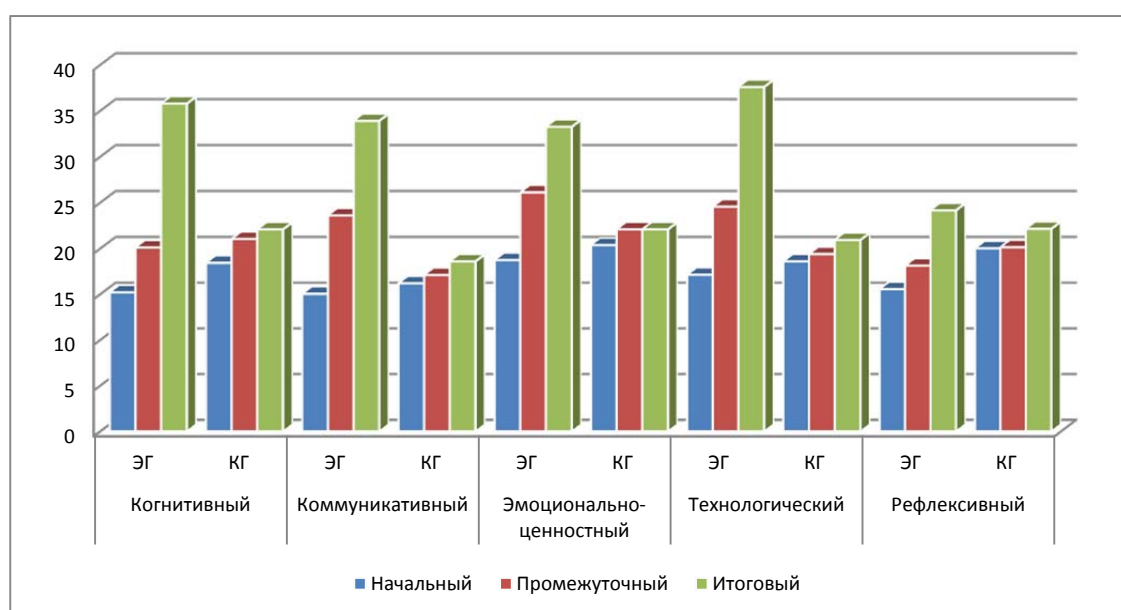


Рис. Динамика показателей различных блоков информационной культуры курсантов ЭГ и КГ на констатирующем и итоговом этапах эксперимента

Исходя из общих показателей сформированности компонентов процесса обучения, воспитания, развития и включенности в научно-исследовательскую деятельность, был рассчитан общий показатель динамики сформированности всех объектов педагогической диагностики за время опытно-экспериментальной работы.

Для расчета были взяты общие показатели сформированности компонентов по формуле $P = \frac{\sum X_i}{N}$, где

X_i — результат одного респондента,

N — количество респондентов,

Σ — суммирование.

Эффективность проделанной с курсантами работы на формирующем этапе эксперимента подтверждена данными, полученными в ходе математической и статистической обработки результатов исследования.

Выводы. Таким образом, современные Вооруженные Силы Российской Федерации нуждаются в офицерах-командирах, владеющих сформированной информационной культурой.

Осуществлять процесс формирования данного качества у курсантов необходимо и возможно в учебно-воспитательной системе военного вуза, реализуя систему специальных педагогических условий и технологий. Этому способствует разработанная нами педагогическая модель формирования информационной культуры курсантов, которая основывается на принципах научности, системности, продуктивности, практической ориентации; субъектном и личностно-деятельностном подходах и представляет собой систему взаимодействия субъектов образовательного процесса военного вуза. Эта модель включает в себя цель, определяющую основную направленность процесса формирования информационной культуры курсантов; логику организации этого процесса и средства, определяющие особенности информационной культуры.

Доказательством эффективности проведенной работы является более значительная динамика показателей различных блоков информационной культуры у курсантов экспериментальной группы по сравнению с контрольной.

Список источников

1. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения : моногр. — Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т, 2014. — 288 с.
2. Беляев Р. В. Формирование информационной культуры курсантов военных вузов средствами социально-культурной деятельности : дис. ... канд. пед. наук. — 2017. — 193 с.
3. Борщенко В. В. Политическое манипулирование в интернет-пространстве как угроза информационной безопасности : дис. ... канд. пед. наук. — 2021. — 374 с.
4. Глузман Н. А. Становление и развитие информационной культуры будущих учителей начальных классов // Информатика и образование. — 2018. — № 2. — С. 51–58.
5. Григорьев А. Н. Формирование информационной культуры специалиста в системе непрерывной профессиональной подготовки кадров МВД России : дис. ... канд. пед. наук. — 2015. — 247 с.
6. Гузенко А. Ю. Педагогические условия формирования умения критически оценивать информацию в сети интернет у курсантов военных институтов войск национальной гвардии : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — 2020. — 27 с.
7. Гусева Н. В. Педагогическая диагностика обучения иностранному языку курсантов военных вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2021. — 24 с.
8. Козлов О. А. Совершенствование профессиональной подготовки курсантов войск национальной гвардии РФ при помощи современных информационных технологий : дис. ... канд. пед. наук. — 2017. — 238 с.
9. Массалова А. Э. Профессионально ориентированное обучение русскому языку иностранных военнослужащих инженерного профиля : дис. ... канд. пед. наук. — 2019. — 213 с.

10. Машин В. Н., Свиридов А. А. Коммуникативная культура курсантов военных вузов как междисциплинарный феномен // Вестник Тамбовского университета. Сер. «Гуманитарные науки». — 2013. — № 11 (127). — С. 143–148. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=21031127> (дата обращения: 11.03.2022).
11. Меркулова О. Г. Информационная этика курсантов военного вуза : опыт диагностики методом кейс-стади // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 5. — С. 26–30. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566349> (дата обращения: 11.03.2022).
12. Портнова В. Н. Критерии сформированности информационной культуры курсантов военного вуза командного профиля // Психолого-педагогический поиск. — № 2 (50). — 2019. — С. 188–195. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=388936909> (дата обращения: 13.03.2022).
13. Портнова В. Н. Структурно-компонентный состав информационной культуры курсантов как профессионально значимого качества личности // Бизнес. Образование. Право. — 2018. — № 1 (46). — С. 449–453. — URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=37023568> (дата обращения: 13.03.2022).
14. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы : указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 № 203. — URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002> (дата обращения: 13.03.2022).
15. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. — Челябинск : РБИУ, 2012. — 316 с.
16. Gupta M. Information systems in the 21st century: culture, agility and big data. — Iowa State University, 2015. — 125 p.
17. Malcolm T. Military computer games and the new American militarism: what computer games teach us about war — University of Nottingham, 2009. — URL : http://eprints.nottingham.ac.uk/10672/1/Matt_Thomson_PhD_Thesis_Pdf.pdf (accessed: 20.03.2021).
18. Youssef T. Investigating an interactive technological self study conceptual framework for on-board maritime education and training — Liverpool John Moores University, 2018. — URL : <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/9149/1/2018AhmedPhD.pdf> (accessed: 20.03.2021).

References

1. Bajkova L. A. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy gumanizacii pedagogicheskoy sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [Theoretical and Methodological Foundation of Pedagogical System Humanization]. Ryazan, Ryazan State Pedagogical University Publ., 2014, 288 p. (In Russian).
2. Beljaev R. V. *Formirovanie informacionnoj kul'tury kursantov voennyh vuzov sredstvami social'no-kul'turnoj dejatel'nosti* [Military Students' Information Culture Formation by Means of Social and Cultural Activities]. 2017, 193 p. (In Russian).
3. Borshhenko V. V. *Politicheskoe manipulirovanie v Internet-prostranstve kak ugroza informacionnoj bezopasnosti* [Political Manipulation in the Internet Space as an Information Security Threat]. St. Petersburg, 2021, 374 p. (In Russian).
4. Gluzman N. A. Novice Primary Teachers' Informative Culture Formation and Development. *Informatika i obrazovanie* [Information Technology and Education]. 2018, no. 2, pp. 51–58. (In Russian).
5. Grigor'ev A. N. *Formirovanie informacionnoj kul'tury specialista v sisteme nepreryvnoj professional'noj podgotovki kadrov MVD Rossii* [Specialists' Information Culture Formation in the System of Continuous Professional Training of Internal Affairs Officers in Russia]. 2015, 247 p. (In Russian).
6. Guzenko A. Ju. *Pedagogicheskie uslovija formirovanija umenija kriticheski ocenivat' informaciju v seti internet u kursantov voennyh institutov vojsk nacional'noj gvardii* [Pedagogical Conditions Pertaining to the Formation of Critical Assessment Skill in National Guards Military Students]. 2020, 27 p. (In Russian).
7. Guseva N. V. *Pedagogicheskaja diagnostika obuchenija inostrannomu jazyku kursantov voennyh vuzov* [Pedagogical Diagnostics in Foreign Language Classrooms in Military Universities]. Moscow, 2021, 24 p. (In Russian). Kozlov O. A. *Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki kursantov vojsk nacional'noj gvardii RF pri pomoshhi sovremennyh informacionnyh tehnologij* [Improving National Guards Military Students' Vocational Training in Information Technology Classrooms]. Saratov, 2017, 238 p. (In Russian).
8. Massalova A. Je. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie russkomu jazyku inostrannyh voennosluzhashchih inzhenerenogo profilja* [Foreign Military Engineers' Vocational Training in Russian Language Classroom]. 2019, 213 p. (In Russian).

9. Mashin V. N., Sviridov A. A. Military Students' Communicative Culture as an Interdisciplinary Phenomenon. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: gumanitarnye nauki* [Bulletin of Tambov University]. 2013, no. 11 (127), pp. 143–148. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=21031127> (accessed: 11.03.2022). (In Russian).
10. Merkulova O. G. Military Students' Information Ethics: Case Study Diagnostics. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern Issues of Science and Education]. 2014, no. 5, pp. 26–30. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566349> (accessed: 11.03.2022). (In Russian).
11. Portnova V. N. Novice Officers' Information Culture Formation Criteria. *Psichologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2019, no. 2 (50), pp. 188–195. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=388936909> (accessed: 13.03.2022). (In Russian).
12. Portnova V. N. Structural and Componential Composition of Military Students' Information Culture as a Professionally Significant Personality Trait. *Biznes. Obrazovanie. Pravo* [Business. Education. Law]. 2019, no. 1 (46), pp. 449–453. URL : <https://elibrary.ru/item.asp?id=37023568> (accessed: 13.03.2022). (In Russian).
13. *O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody : ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.05.2017 no. 203* [Development Strategy of the Information Society of the Russian Federation for 2017–2030: Statute of the President of the Russian Federation of 09.05.2017 no. 203]. URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201705100002> (accessed: 13.03.2022). (In Russian).
14. Jakovlev E. V., Jakovleva N. O. *Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov* [Pedagogical Research: Contents and Result Presentation]. Chelyabinsk, RBIU Publ., 2012, 316 p. (In Russian).
15. Geng H., Tian M. Integration of Modern Information Technologies and Mathematics Teachingю *Advanced Materials Research*. 2011, vol. 225–226.
16. Gupta M. *Information Systems in the 21st Century: Culture, Agility and Big Data*. Iowa State University, 2015, 125 p.
17. Malcolm T. *Military Computer Games and the New American Militarism: What Computer Games Teach us about War*. University of Nottingham, 2009. URL : http://eprints.nottingham.ac.uk/10672/1/Matt_Thomson_PhD_Thesis_Pdf.pdf (accessed: 20.03.2021).
18. Youssef T. *Investigating an Interactive Technological Self Study Conceptual Framework for On-board Maritime Education and Training*. Liverpool John Moores University, 2018. URL : <http://researchonline.ljmu.ac.uk/id/eprint/9149/1/2018AhmedPhD.pdf> (accessed: 20.03.2021).

Информация об авторах

Портнова Валентина Николаевна — преподаватель кафедры математических и естественно-научных дисциплин Рязанского гвардейского высшего воздушно-десантного командного училища имени генерала армии В. Ф. Маргелова.

Information about the author

Portnova Valentina Nikolayevna — Teacher in the Department of Mathematics and Natural Sciences at General V.F. Margelov Ryazan Guards Higher Airborne twice Red Banner Order of Suvorov Command School.

Статья поступила в редакцию 28.12.2022; одобрена после рецензирования 07.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 28.12.2022; approved after reviewing 07.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 35–43.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 35–43.

Научная статья

УДК 796.015.682:378.172

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.004

Поиск путей повышения уровня физической подготовленности студентов

Прошляков Владимир Дмитриевич

Рязанский государственный медицинский университет

имени академика И. П. Павлова

Рязань, Россия

d.proshlyakov3006@stud.rsu.edu.ru

Левин Павел Викторович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

p.levin@365.rsu.edu.ru

Ериков Владимир Михайлович

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

v.erikov@365.rsu.edu.ru

Кудряшов Сергей Вячеславович

Рязанский государственный медицинский университет

имени академика И. П. Павлова

Рязань, Россия

7429536119@mail.ru

Аннотация. В статье раскрыта актуальность проблемы оптимизации современного состояния здоровья и уровня физического развития учащейся молодежи, особое внимание уделено вопросам воспитания здорового подрастающего поколения, в частности недостаточному уровню физической подготовленности молодежи, поступающей в вузы, а также студентов младших курсов, что отражено в рамках ключевых задач национального проекта № 1 «Демография».

Проанализированы результаты сдачи студентами младших курсов контрольных тестов, характеризующие уровень их физической подготовленности. Раскрыты модельные характеристики сдачи норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО).

Дан сравнительный анализ сдачи студентами контрольных нормативов, отражающих динамику уровня развития их физических качеств за последние годы. Отмечено влияние последствий реализации дистанционной формы обучения, являвшейся основной в период пандемии COVID-19.

Приведены результаты анкетирования студентов первого курса по вопросам различных сторон организации процесса их физического воспитания в 11 классе школы.

Представлены практические рекомендации по оптимизации процесса физического воспитания школьников, усилению контроля со стороны администрации школ за организацией и проведением уроков физической культуры, а также по повышению значимости внеклассной физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы.

Ключевые слова: физическое развитие, физическая подготовленность, уровень физической подготовленности абитуриентов, динамика уровня физической подготовленности, комплекс норм ГТО, состояние здоровья школьников, студенческая молодежь, физическое воспитание, организация физического воспитания.

Для цитирования: Прошляков В. Д., Левин П. В., Ериков В. М., Кудряшов С. В. Поиск путей повышения уровня физической подготовленности студентов // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 35–43. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.004.

Original article

Attempting to Improve Students' Physical Fitness

Proshlyakov Vladimir Dmitriyevich

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
d.proshlyakov3006@stud.rsu.edu.ru

Levin Pavel Viktorovich

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
p.levin@365.rsu.edu.ru

Erikov Vladimir Mikhaylovich

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
v.erikov@365.rsu.edu.ru

Kudryashov Sergey Vyacheslavovich

Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov
Ryazan, Russia
7429536119@mail.ru

Abstract. The article focuses on the relevance of the issue of optimizing modern students' health and physical development. Special attention is given to the issues of ensuring university applicants' and freshmen's health and physical fitness, which is one of the key tasks of the Demography project, national project no. 1

The article analyzes the results obtained by freshman students in tests aimed at assessing their physical readiness and describes basic characteristics of the All-Russian physical culture and sport standards "Ready to Labour and Defence".

The article provides a comparative analysis of students' results which show the dynamics of students' physical development in recent years. The author highlights the effect of distance learning, which was the predominant type of learning during the COVID-19 pandemic, on students' physical state.

The article provides the results of polling freshmen on issues related to the organization of physical education classes in high school.

The article provides practical recommendations pertaining to the optimization of physical education in secondary schools, increased supervision of physical education classes by school administration, and promotion of extra-curricular sports activities.

Key words: physical development, university applicants' physical readiness, physical fitness dynamics, All-Russian physical culture and sport standards "Ready to Labour and Defence", schoolchildren's health, students, physical education.

For citation: Proshlyakov V. D., Levin P. V., Erikov V. M., Kudryashov S. V. Attempting to Improve Students' Physical Fitness // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 35–43. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.004.

Введение. Состояние здоровья и физического развития современной учащейся молодежи заставляет уделять особое внимание проблеме воспитания здорового подрастающего поколения, что отражено в рамках ключевых задач национального проекта № 1 «Демография».

По данным экспертов Научно-исследовательского института гигиены и охраны здоровья детей и подростков ФГАУ «Научный центр здоровья детей» Министерства здравоохранения Российской Федерации, состояние здоровья школьников, по сравнению с началом 1990-х годов, ухудшилось в 2,4–2,7 раза, а хронические болезни стали встречаться у них на 40–70 % чаще (Намазова-Баранова, Баранов, Антонова, Терлицкая, Альбицкий, Слипка, Конова, 2017). В первые классы школы поступает около 10% детей с отклонениями в состоянии здоровья, а оканчивают 11 класс только около 10 % здоровых выпускников. Получается, что школа «отбирает» у обучающихся здоровье, что является недопустимым.

После принятия Федерального закона от 31 июля 2020 года № 304-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» и Федерального закона от 30 декабря 2020 года «О молодежной политике в Российской Федерации» заметных перемен в воспитательной работе в образовательных учреждениях нашей страны не произошло, что в значительной степени связано с продолжающейся пандемией COVID-19. Как указано в этих законах, основными направлениями их реализации является организация досуга, отдыха, оздоровления, формирование условий для занятий физической культурой и спортом, содействие здоровому образу жизни детей и молодежи. Все эти мероприятия проводились и в предыдущие годы, но здоровье значительного количества детей, подростков и студенческой молодежи, за период их учебы только ухудшалось. Так, если на 1-м курсе условно уровень здоровья студентов принять за 100 %, то на 2-м курсе оно ухудшается до 91,4 %, на 3-м — до 83,1 %, на 4-м — до 75,8 % (Воронина, Чайченко, 2018; Евсеев, 2014).

Цель исследования — анализ состояния уровня физической подготовленности студентов первого курса РязГМУ имени И. П. Павлова (Рязанский государственный медицинский университет имени академика И. П. Павлова).

Методы и методики исследования. Применены такие методики, как анализ результатов учебной деятельности студентов и анкетирование.

Обсуждение полученных результатов. Начавшаяся в нашей стране в марте 2020 года и продолжающаяся уже более двух лет пандемия COVID-19 вызвала переход к дистанционным формам обучения, значительно снизила двигательную активность обучающихся, что определенным образом отразилось на их здоровье и показателях физической подготовленности.

Вопрос о низком уровне физической подготовленности молодежи, поступающей в вузы, широко обсуждается в периодической печати не один год. Из-за отсутствия у студентов первых курсов элементарных двигательных навыков в последнее время не всегда удается организовать на требуемом уровне в соответствии с учебной программой учебный процесс по дисциплине «Физическая культура и спорт». В связи с этим основное внимание преподавателям кафедр физической культуры (физического воспитания) в вузе приходится уделять общей физической подготовке студентов, чтобы в дальнейшем, на 2-м и 3-м курсах можно было бы обучить их двигательным навыкам в тех видах, по которым сдаются нормативы комплекса ВФСК ГТО, обеспечив тем самым выполнение студентами требуемых результатов для получения знаков отличия (Намазова-Баранова, Баранов, Антонова, Терлицкая, Альбицкий, Слипка, Конова, 2017). Для юношей возрастной группы от 18 до 29 лет (6 ступень) при сдаче нормативов комплекса ГТО обязательными испытаниями являются бег на 3000 и 100 м, подтягивание из виса на высокой перекладине, а для девушек — бег на 2000 и 100 м, сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу. Тестом по выбору является прыжок в длину с места толчком двумя ногами (ГТО. URL : <https://www.gto.ru/>).

Если студенты сдают беговые и силовые тесты на «хорошо» и «отлично» по учебной программе, то могут выполнить их в соответствии с требованиями комплекса ГТО и претендовать на получение знака ГТО.

В сентябре 2021 года нами были проанализированы результаты сдачи студентами первого курса РязГМУ имени академика И. П. Павлова (300 юношей и 300 девушек), занимавшимися в основной медицинской группе, контрольных тестов, характеризующих уровень их физической подготовленности.

Анализ результатов позволил заключить, что самым большим отставанием у студентов 1-го курса является развитие выносливости — главного физического качества, определяющего состояние здоровья. Только 36,7 % юношей смогли пробежать 3000 м за 14 минут и лучше, выполнив этот норматив на один из трех знаков ГТО. Среди девушек 55,3 % показали необходимый для получения знаков ГТО результат в беге на 2000 м (табл. 1).

Таблица 1

Результаты сдачи тестов комплекса ВФСК ГТО (VI ступень) студентами 1-го курса Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова (сентябрь 2021 год)

Юноши — 300 человек	Бег 3000 м		Бег 100 м		Подтягивание из виса на высокой перекладине	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Золотой	15	5,0	27	9,0	64	21,3
Серебряный	30	10,0	60	20,0	60	20,0
Бронзовый	65	21,7	93	31,0	121	40,3
Не сдали	190	63,3	120	40,0	55	18,4
Девушки — 300 человек	Бег 2000 м		Бег 100 м		Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу	
	Количество	%	Количество	%	Количество	%
Золотой	15	5,0	31	10,3	71	23,7
Серебряный	30	10,0	37	12,3	52	17,3
Бронзовый	121	40,3	98	32,7	84	28,0
Не сдали	134	44,7	134	44,7	93	31,0

Сравнение результатов сдачи студентами нормативов осенью 2021 года с результатами прошлых четырех лет показывает, что у выпускников школ 2021 года заметно улучшились показатели выносливости. В 2014–2017 годах среди студентов первого курса на получение знаков ГТО после бега на 3000 м могли претендовать только от 4 % до 15,29 % юношей и после бега на 2000 м — от 7,4 % до 23,2 % девушек (табл. 2).

Результаты студентов в беге на 100 м, характеризующие скоростные качества первокурсников 2021 года, также не отвечают требованиям времени. Только 60 % юношей и 55,3 % девушек пробежали 100 м, выполнив норматив на один из трех знаков ГТО. В прошлые годы такие результаты показывали от 21,74 % до 31,5 % юношей и от 8,4 % до 20,4 % девушек. Таким образом, в настоящее время наметилась определенная тенденция к улучшению скоростных показателей студентов, хотя уровень подготовленности значительной части студентов еще не достигает необходимых значений.

В настоящее время заметно улучшились показатели тестов, характеризующих силовую подготовку. Так, в сентябре 2021 года 81,6 % студентов выполнили норматив в подтягивании из виса на высокой перекладине, а 69 % девушек — более 10 раз сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу, в то время как в сентябре 2014–2017 годов силовой норматив выполняли от 24,8 до 35,96 % юношей и от 37,8 до 50,51 % девушек.

Количество студентов, сдавших нормативы учебной программы на «хорошо» и «отлично»

Юноши	Количество участников	Бег 3000 м		Бег 100 м		Подтягивание из виса на высокой перекладине	
		Количество	%	Количество	%	Количество	%
Сентябрь 2014 года	242	37	15,29	70	28,92	82	35,96
Сентябрь 2015 года	304	12	4,0	66	21,74	85	27,9
Сентябрь 2016 года	325	19	5,8	74	22,8	87	26,7
Сентябрь 2017 года	286	13	4,5	90	31,5	71	24,8
Девушки	Количество участников	Бег 2000 м		Бег 100 м		Сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу	
		Количество	%	Количество	%	Количество	%
Сентябрь 2014 года	683	83	12,15	100	14,64	345	50,51
Сентябрь 2015 года	745	85	11,4	102	13,7	281	37,8
Сентябрь 2016 года	631	47	7,4	53	8,4	297	47,1
Сентябрь 2017 года	615	106	23,2	126	20,4	265	43,1

Понять причины слабой физической подготовки выпускников образовательных школ нам позволило анкетирование 393 студентов 1-го курса лечебного факультета РязГМУ имени И. П. Павлова, среди которых было 25 % выпускников школ областных центров, 56,6 % — районных городов, 9 % — рабочих поселков, 9,4 % — сел, по вопросам, касающимся различных сторон организации процесса их физического воспитания в 11 классе.

У 14,3 % выпускников школ в 11 классе был один урок физической культуры в неделю, у 32 % — два урока, у 53,7 % — три урока.

Требования учителя к посещаемости уроков физической культуры были строгими у 48 %, не очень строгими — у 44 %, безразличными — у 8 % бывших школьников.

Содержание уроков физической культуры у 50 % из них составляла общая физическая подготовка, у 16 % — общая физическая подготовка с обучением отдельным двигательным навыкам, у 34 % — преимущественно игры.

У 27 % студентов были высокие требования к выполнению нормативов школьной программы, у 61 % — не очень высокие, у 12 % — безразличное отношение.

Контроль за проведением уроков физической культуры со стороны директора школы и завучей был на должном уровне у 51,4 % студентов, почти отсутствовал у 48,6 % из них.

У 25 % студентов родители проявляли интерес к занятиям физической культурой на уроках; у 26 % — давали советы, у 49 % — не интересовались этим.

Среди бывших школьников 33 % посещали спортивную секцию в 11 классе, 66,4 % — не посещали. Из студентов, которые в 11 классе посещали спортивную секцию, 11,2 % занимались легкой атлетикой, 41,4 % — волейболом, 13 % — баскетболом, 5,2 % — настольным теннисом, 3 % — плаванием, 2,6 % — футболом и художественной гимнастикой, 2 % — борьбой, 19 % — другими видами спорта. Из них только 17 человек имели спортивные разряды: один студент получил звание мастер спорта России, трое сдали норматив кандидата в мастера спорта и один — первый взрослый спортивный разряд.

На вопрос «Работали ли в школе спортивные секции во внеучебное время?» 82,3 % респондентов ответили «да», другие 17,7 % — «нет».

35 % студентов отметили, что в школах работала секция по волейболу, 26,8 % — по баскетболу, 14,4 % — по футболу, 7,5 % — по настольному теннису, 4,3 % — по легкой атлетике, 12 % — по другим видам спорта.

Регулярные занятия спортом помогали успешной учебе в 11 классе 32 % опрошенных студентов, а 68 % из них не помогали.

На вопрос «Позволит ли имеющийся у Вас уровень физической подготовленности выполнить нормативы комплекса ГТО на серебряный знак отличия?» положительно ответили только 30 % опрошенных, а 70 % — ответили отрицательно.

Учащиеся 11 класса, отнесенные по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, в 12,5 % школ занимались физической культурой в отдельной группе, в 58 % школ вместе с основной медицинской группой, в 29,5 % школ освобождались от занятий.

По мнению 61,8 % студентов на 1-м курсе в вузе, им мешает заниматься спортом нехватка времени, 15 % — лень, 13,8 % — удаленность места занятий от жилья, 9,4 % — другие причины.

Таким образом, анализ ответов студентов показывает, что 75 % из них проживали в районных городах и поселках, и администрация только половины школ контролировала проведение в них уроков физической культуры. Строгие требования учителя физической культуры к посещаемости уроков предъявляли в 48 школ, а к выполнению нормативов школьной программы — в 27 %. Три урока физической культуры в неделю посещали всего лишь 53,7 % опрошенных. Только у половины (51 %) школьников 11 классов родители интересовались успехами своих детей на занятиях по физической культуре, а в спортивных секциях регулярно занимались лишь 33,6 % выпускников школ. Спортивные разряды высокой квалификации (МС, КМС, первый разряд) имели всего лишь 2,1 %, а возможность сдать нормативы комплекса ГТО на серебряный знак отличия — только 30 % опрошенных студентов.

Полученные ответы на поставленные вопросы свидетельствуют о том, что уроки физической культуры проводятся во многих школах не на должном уровне. Это является одной из причин низкого уровня физической подготовленности выпускников школ. Практика работы по физическому воспитанию студентов позволяет заключить, что главным показателем успешности педагогической деятельности школ является количество выпускников, поступивших в вузы, а не состояние их здоровья. И это несмотря на то, что в соответствии с Федеральным законом № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года «Об образовании в Российской Федерации» сохранение и укрепление здоровья обучающихся, формирование у них потребностей в физическом совершенствовании и здоровом образе жизни являются одной из основных задач образовательных учреждений всех типов, входят в круг обязанностей администрации указанных учреждений и каждого педагогического работника.

Выводы. Образовательный процесс на кафедрах физического воспитания в вузах в первую очередь направлен на повышение общего уровня физической подготовленности, так как у многих студентов нет элементарных двигательных навыков. Такой принудительный характер организации учебных занятий не способствует формированию потребности в регулярных занятиях физическими упражнениями, в том числе в свободное время.

Существующая в вузах система внеучебного физического воспитания в рамках спортивных секций в основном организуется для студентов, которые начали систематически заниматься спортом еще в школьные годы, имеют высокий уровень физической подготовленности и способны защищать спортивную честь вуза на спортивных соревнованиях различного уровня. У данной категории студентов за годы учебы отмечается положительная динамика уровня физической подготовленности. Практика вузовской работы показывает, что студенты, сформировавшие спортивные навыки в школьные годы, легче адаптируются к условиям обучения в университете, успешнее овладевают специальными знаниями и прикладными навыками в выбранной профессии, глубже формируют профессиональные компетенции. К сожа-

лению, доля таких студентов-спортсменов, по данным разных авторов, составляет от 14 до 20 % от общего количества обучающихся (Брейкина, Стрельцов, Комарова, Гончарук, 2016; Гилёв, Борисова, Удилова, Харин, 2018).

У студентов с низким уровнем физической подготовленности, которые составляют большую часть студенческой молодежи, после прекращения учебных занятий на кафедрах физического воспитания значительно снижается уровень двигательной активности. Кроме того, на старших курсах почти полностью отсутствует физическая реабилитация студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе.

Учитывая невысокий уровень физического развития и физической подготовленности большинства абитуриентов, поступающих в вузы страны, следует рекомендовать делать акцент на укрепление здоровья подрастающего поколения еще в системе школьного образования. Детский и подростковый периоды в жизни каждого человека являются базовыми для успешного формирования двигательных навыков в силу функционального состояния всех органов и физиологических систем растущего организма.

Проведенное анкетирование студентов показало, что в общеобразовательных школах необходимо повысить значимость физического воспитания школьников, усилить контроль администрации школ за организацией и проведением уроков физической культуры, а также значительно улучшить внеклассную физкультурно-оздоровительную и спортивно-массовую работу.

Важным фактором, способствующим оздоровлению детей и подростков, является информирование родителей о состоянии здоровья и особенностях физического развития школьников, о способах и формах стимулирования их двигательной деятельности, поэтому в общеобразовательных школах необходимо следить за своевременным получением родителями информации от учителей о текущем физическом состоянии их детей с целью оптимизации двигательного режима школьников.

Список источников

1. Брейкина О. А., Стрельцов В. А., Комарова И. Г., Гончарук С. В. Оптимизация образовательного процесса по физической культуре на медицинском факультете // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. — 2016. — Т. 1, № 2. — С. 12–16.
2. Воронина Е. Г., Чайченко М. В. Проблемы физического воспитания в высших учебных заведениях // Проблемы современного педагогического образования. Сер. «Педагогика и психология». — 2018. — № 61. — С. 53–57.
3. Гилёв Г. А., Борисова И. В., Удилова И. В., Харин С. В. Физическое воспитание студентов // Физическое воспитание и спорт. Научный взгляд в будущее. — 2018. — Т. 2, вып. 10. — С. 41–43.
4. ГТО. — URL : <https://www.gto.ru/> (дата обращения: 01.06.2022).
5. Евсеев Ю. И. Физическая культура : учеб. пособие. — 9-е изд. — Ростов-н/Д : Феникс, 2014. — 448 с.
6. Намазова-Баранова Л. С., Баранов А. А., Антонова Е. В., Терлицкая Р. Н., Альбицкий В. Ю., Слипка М. И., Конова С. Р. Проблемы здоровья подростков в Российской Федерации // Альманах Института коррекционной педагогики. — 2017. — № 31. — С. 3–8.
7. Лифанов А. Д. Методика физической подготовки студентов вузов к выполнению норм комплекса ГТО с использованием средств мобильного обучения // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2020. — № 10 (188). — С. 219–222.
8. Порядков С. С., Прошляков В. Д. Комплекс ГТО в системе физического воспитания студентов // Современные проблемы физического воспитания в вузе : материалы регион. науч.-практ. конф., посвящ. 70-летию кафедры физического воспитания и здоровья РязГМУ. — Рязань, 2021. — С. 13–17.
9. Прошляков В. Д., Левин П. В., Ериков В. М. О некоторых путях реализации национального проекта № 1 «Демография» // Психолого-педагогический поиск. — 2020. — № 2 (54). — С. 202–209.
10. Прошляков В. Д., Пономарева Г. В., Котова Г. В., Левина Е. А., Фалеева Е. И. О подготовке студентов 1-х курсов к сдаче нормативов комплекса ГТО ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России // Образование. Наука. Научные кадры. — 2018. — № 2. — С. 199–202.

References

1. Brejkina O. A., Strel'cov V. A., Komarova I. G., Goncharuk S. V. The Optimization of the Learning Process in Physical Culture Classrooms in a Medical University. *Fizicheskaja kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naja rekreacija* [Physical Culture. Sport. Tourism. Motor Recreation]. 2016, vol. 1, no. 2, pp. 12–16. (In Russian).
2. Voronina E. G., Chajchenko M. V. Physical Culture Issues in Higher Education Institution. *Proble-my sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. Serija "Pedagogika i psihologija"* [Pedagogical Education Issues. Pedagogy and Psychology Series]. 2018, no. 61, pp. 53–57. (In Russian).
3. Giljov G. A., Borisova I. V., Udilova I. V., Harin S. V. Students' Physical Education. *Fiziche-skoe vospitanie i sport. Nauchnyj vzgljad v budushhee* [Physical Education and Sport. Scientific Prospects]. 2018, vol. 2, iss. 10, pp. 41–43. (In Russian).
4. GTO. — URL : <https://www.gto.ru/> (accessed: 01.06.2022).
5. Evseev Ju. I. *Fizicheskaja kul'tura* [Physical Culture]. Rostov-on-Don, Phoenix Publ., 2014, 448 p. (In Russian).
6. Namazova-Baranova L. S., Baranov A. A., Antonova E. V., Terlickaja R. N., Al'bickij V. Ju., Slipka M. I., Konova S. R. Teenage Health Problems in the Russian Federation. *Al'manah Instituta korr-ekcionnoj pedagogiki* [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]. 2017, no. 31, pp. 3–8. (In Russian).
7. Lifanov A. D. The Methodology of Training Students to Meet Civil Defence Standards by Using Mobility Education Means. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* [Scholarly Notes of the University named for P. F. Lesgaft]. 2020, no. 10 (188), pp. 219–222. (In Russian).
8. Porjadkov S. S., Proshljakov V. D. The Civil Defence Complex in the System of Students' Physical Training. *Sovremennye problemy fizicheskogo vospitanija v vuze : materialy regional'noj nauchno-praktičeskoj konferencii, posvjashhennoj 70-letiju kafedry fizicheskogo vospitanija i zdorov'ja* [Contemporary Problems of Physical Education in Universities: Proceedings of a Regional Research Conference Commemorating the 70th Anniversary of the Department of Physical Education and Health]. Ryazan, 2021, pp. 13–17. (In Russian).
9. Proshljakov V. D., Levin P. V., Erikov V. M. On Some Way of Implementing the Demography Project, National Project no. 1. *Psihologo-pedagogičeskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 2 (54), pp. 202–209. (In Russian).
10. Proshljakov V. D., Ponomareva G. V., Kotova G. V., Levina E. A., Faleeva E. I. On preparing First-Year Students to Meet Civil Defence Standards at Ryazan Medical University of the Ministry of Health of Russia. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry* [Education. Science. Researchers]. 2018, no. 2, pp. 199–202. (In Russian).

Сведения об авторах

Прошляков Владимир Дмитриевич — доктор медицинских наук, профессор кафедры физического воспитания и здоровья Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации.

Левин Павел Викторович — кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета физической культуры и спорта Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Ериков Владимир Михайлович — кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой медико-биологических и психологических основ физического воспитания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования, заслуженный работник физической культуры Российской Федерации.

Кудряшов Сергей Вячеславович — преподаватель кафедры физического воспитания и здоровья Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Information about the authors

Proshlyakov Vladimir Dmitriyevich — Doctor of Medicine, Professor in the Department of Physical Education and Health at Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher School of the Russian Federation.

Levin Pavel Viktorovich — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Dean of the Faculty of Physical Culture and Sport at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Erikov Vladimir Mikhaylovich — Candidate of Medicine, Associate Professor, Head of the Department of Medical, Biological and Psychological Basis of Physical Education at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Higher Professional Education, Honorary Worker of Physical Culture of the Russian Federation.

Kudryashov Sergey Vyacheslavovich — Teacher in the Department of Physical Education and Health at Ryazan State Medical University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 14.06.2022; одобрена после рецензирования 05.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 14.06.2022; approved after reviewing 05.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 371.3

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.005

Смешанный формат обучения: творчество учителя в эпоху цифровизации

Хачатурова Карине Робертовна

Школа № 129

Санкт-Петербург, Россия

karinah@inbox.ru

Донина Ирина Александровна

Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого

Ярославль, Россия

doninairina@gmail.com

Аннотация. Сегодня глубоко актуальна проблема перевода образовательной системы на новые форматы обучения и воспитания. Это обусловлено изменением социально-политических условий, запросами и потребностями общества, активными процессами цифровизации и автоматизации разных сфер жизни и деятельности, переходом на дистанционные формы общения и деятельности.

Одной из форм образовательной деятельности, позволяющей успешно решать новые задачи, является смешанное обучение, сочетающее в себе принципы традиционной классно-урочной системы и цифровых образовательных технологий, дистанционного обучения и воспитания.

В статье представлены выделенные авторами критерии эффективности образовательного процесса при разных формах обучения.

Описаны результаты педагогического эксперимента, проведенного на базе общеобразовательных школ Санкт-Петербурга с помощью онлайн-анкетирования учащихся трех 10-х классов с целью выявления их предпочтений в выборе системы обучения и ее эффективности.

Эмпирически доказано, что смешанное обучение по ведущим предметам более эффективно по сравнению с традиционной классно-урочной системой и онлайн-обучением при помощи дистанционных цифровых образовательных ресурсов.

Проведение сравнительного анализа эффективности, проблем и перспектив традиционных, дистанционных образовательных технологий и смешанного обучения в современной школе определяет актуальность исследования и его новизну, а возможность использования результатов исследования в планировании и проектировании образовательной деятельности педагогами в современных, динамично меняющихся условиях — его теоретическую и практическую значимость.

Ключевые слова: цифровизация образования, оптимизация образования, смешанный формат обучения, современные формы коммуникации в образовании, интерактивные формы обучения.

Для цитирования: Хачатурова К. Р., Донина И. А. Смешанный формат обучения: творчество учителя в эпоху цифровизации // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 44–53. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.005.

Original article

Blended Learning: Teachers' Creativity in the Digital Era

Khachaturova Karine Robertovna

School no. 129
St. Petersburg, Russia
karinah@inbox.ru

Donina Irina Aleksandrovna

Novgorod State University
named for Yaroslav the Wise
Yaroslavl, Russia
doninairina@gmail.com

Abstract. Nowadays the issue of introducing new formats of education and upbringing is highly relevant, which is accounted for by ever-changing social and political situations, social requirements and demands, digitalization and automation of different spheres of life, distance communication.

Blended learning, which combines traditional classroom methods with online educational opportunities, is an educational practice which enables one to efficiently meet new challenges.

The article presents the authors' overview of criteria that enable one to assess education effectiveness in different learning environments.

The article describes the results of a survey conducted in St. Petersburg secondary schools via online polling of three groups of senior students (grade 10) aimed at collecting information on students' preferences of educational practices and education effectiveness.

It has been empirically proven that blended learning is more effective than traditional place-based learning and distance learning.

The research is relevant, for it entails a comparative analysis of the effectiveness, problems and prospects of distance learning, traditional learning and blended learning. The theoretical and practical significance of the research is accounted for by the fact that the results of the research can be used by secondary school teachers to outline classroom activities in the ever-changing conditions of the modern world.

Key words: education digitalization, education optimization, blended learning, modern communication practices in education, interactive learning.

For citation: Khachaturova K. R., Donina I. A. Blended Learning: Teachers' Creativity in the Digital Era // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 44–53. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.005.

Введение. Современная система образования претерпевает существенные трансформации, связанные, во-первых, с изменением социально-экономических отношений, запросов общества; во-вторых, с кризисными явлениями, пандемией, вынужденной самоизоляцией. В новых условиях насущной необходимостью является переход всех сфер жизни и деятельности: работы, общения, обучения и воспитания — на новые форматы.

В настоящее время распространен средовой подход к организации учебно-воспитательного процесса и оценке его эффективности.

В образовательной среде школы, средних профессиональных учреждений (СПО) и вузов обычным становится активное использование глобальных сетевых технологий, обеспечивающих доступ к интернет-ресурсам, а наиболее востребованными — цифровые технологии и дистанционное взаимодействие.

Между тем, с одной стороны, технологии онлайн-обучения, ставшие привычными и неоднократно доказавшие свою эффективность в качестве дополнительных форм обучения, обеспечения самообразования и «образования на протяжении жизни», оказались

недостаточно оправданными в условиях полного перехода на данный формат. Одним из недостатков полного перехода на цифровое, дистанционное образование является отсутствие сопровождения и четко организованного контроля процесса обучения и его результативности со стороны преподавателя. Результаты, полученные обучающимися в дистанционном формате (данные онлайн-тестов, присланные по электронной почте работы и т. п.), не всегда отображают реальный уровень их знаний, в связи с чем снижается объективность подобного оценивания и не обеспечивается достаточная мотивация на познание и саморазвитие (Сергеева, 2020). С другой стороны, традиционная классно-урочная система уже однозначно не может удовлетворить весь спектр потребностей, интересов, запросов обучающихся, не позволяет в полной мере реализовать принципы индивидуальности и интерактивности образовательного процесса.

Цель исследования — изучение возможностей внедрения смешанного обучения в образовательный процесс современной школы.

Гипотеза: смешанное обучение открывает пути реализации интерактивного взаимодействия между участниками образовательного процесса, способствующего повышению уровня и качества знаний учащихся.

Методики исследования: анкетирование по адаптированному к исследованию опроснику для школьников и педагогический эксперимент по организации творческого взаимодействия в смешанном формате обучения на организационном (самообразовательном) уровне.

Обсуждение основных результатов. При переходе на новые образовательные стандарты в современной школе наиболее актуальными и востребованными становятся цифровые образовательные технологии, в основе которых лежит принцип непрерывности и доступности образования, широкого использования различных ресурсов интернета и виртуальных форматов образования.

Внедрение информационных технологий в образование служит повышению качества подготовки обучающихся за счет применения активных и интерактивных методов обучения; активного использования цифровых технологий; увеличения доли творческих составляющих в структуре образовательной деятельности; индивидуализации обучения и воспитания; предоставления более широкого и свободного выбора индивидуальной траектории обучения каждым обучающимся; сочетания различных видов познавательной деятельности; широкого использования виртуальных лабораторий, виртуальных экскурсий, онлайн-тетрадей, тренажеров и т. д.

Тем не менее указанные перспективные и продуктивные технологические нововведения могут оказаться неэффективными или принести обратный результат: вместо формирования системы навыков, знаний, представлений, компетенций дают много противоречивой и не всегда понятной и структурированной информации, в которой обучающиеся не могут сориентироваться без поддержки опытного педагога и обеспечения тесной связи между учителем и учеником, что приводит к снижению мотивации и недостаточному усвоению программного материала (Зыкова, Кузнецова, 2017).

Формирование личностных и предметных компетенций обучающихся на этапе цифровизации образования и повышения интерактивности обучения в общеобразовательных школах предполагает не только обновление содержания учебных дисциплин, но и нацеленность на максимальное использование всех дидактических возможностей сетевых образовательных ресурсов.

Для перехода от устаревшей традиционной (репродуктивной) модели обучения к широкому использованию творческого подхода в образовательной деятельности, наполнению учебного процесса новым содержанием перспективной является идея интеграции предметной, личностной и культурологической составляющих с использованием образовательных преимуществ сетевых сообществ и интернета.

Трансформация образовательной среды предполагает в первую очередь постепенный отход от традиционной классно-урочной системы обучения, повышение персонализации образовательной деятельности, обеспечение максимальной цифровизации образовательного процесса, повышение объемов исследовательской и творческой работы учащихся, внедрение идей обучения в сотрудничестве для решения практико-ориентированных задач (Велединская, 2014). Основными наиболее перспективными направлениями выступают геймификация, деятельный подход, проектное обучение, проблемные методы, смешанное обучение и др.

Смешанное обучение представляет собой новый виток в образовании, предполагающий сочетание цифровых технологий дистанционного онлайн-обучения с методами непосредственного взаимодействия учителя и учащегося, а также интеграцию традиционных форм обучения и развития с инновационными, интерактивными технологиями (Григорьева, 2019). Модель смешанного обучения построена на основе взаимного дополнения технологий традиционного и электронного обучения посредством замещения части классно-урочных занятий разными формами и способами взаимодействия участников образовательного процесса в электронной среде (Фомина, 2011). Вместе с этим происходит существенное сокращение доли аудиторных занятий за счет замещения их онлайн-общением. Электронная среда в данном случае становится ключевым компонентом учебного процесса.

Смешанное обучение стало активно внедряться в практику деятельности зарубежных систем высшего образования еще в конце XX — начале XIX века. Между тем в России эта форма реализации образовательных технологий является новой и не имеет практики системного использования: элементы ее системы для обеспечения качества обучения стали активно использоваться методистами и педагогическими работниками всех уровней и типов образовательных учреждений лишь в последнее время для обеспечения непрерывности образовательного процесса в новых условиях пандемии и самоизоляции. Однако успех внедрения технологий смешанного обучения в современные школы определяется главным образом наличием согласованной системной работы и взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, а также разработкой комплексного методического обеспечения данной работы (Кузьмина, 2008).

Методология осуществления взаимодействия между учащимися и педагогами в рамках модели смешанного обучения отличается большим разнообразием, вариабельностью, уровнем индивидуализации и творческого подхода педагогов к организации образовательной деятельности. Сам учитель может выбирать, какую часть учебного материала дать детям в очном формате, а какую — вынести на самостоятельное изучение в онлайн-режиме. Кроме того, на усмотрение педагогов остается выбор средств, методов, форм организации очного и виртуального взаимодействия, а также методы и средства контроля и оценки знаний. Учитель остается одной из ведущих фигур, обеспечивающих регулирование интенсивности, направленности, характера взаимодействия, темпы продвижения по программному материалу, а также индивидуализацию обучения. Это может сделать только заинтересованный, творческий педагог, способный выявлять и развивать творческий потенциал обучающихся, улучшая их когнитивные способности, формируя критическое мышление, активизируя самосознание, повышая интерес и мотивацию к деятельности (Donina, Khachaturova, Donina, 2021), а также помогая учащимся преодолеть преграды, сложности на пути усвоения материала, поиска ресурсов для самообразовательной, творческой, экспериментаторской деятельности (Григорьева, 2021).

Несмотря на существенную вариабельность и творческий характер организации взаимодействия участников образовательного процесса, выделяют наиболее стандартные и обязательные для смешанного обучения блоки и формы, например предаудиторное обучение, постаудиторную работу.

Предаудиторное обучение предполагает подготовку к усвоению нового материала. Как правило, на данном этапе обозначается проблема, которую учащиеся должны само-

стоятельно обдумать, проанализировать, вынести одно или несколько ее альтернативных решений. На аудиторных занятиях проводится контроль успехов учащихся в самостоятельном усвоении материала, отработка на практике полученных знаний, сформированных умений и навыков, предварительная оценка и контроль уровня усвоения темы. Наиболее эффективными формами организации работы являются диспуты, конференции, семинары, практикумы, лабораторные работы, решение проблемных и ситуационных задач, ролевые игры и т. д.

Постаудиторная работа подразумевает самостоятельное восполнение обучающимися «пробелов» в системе знаний и представлений об изучаемом объекте или явлении, систематизацию материала, закрепление, уточнение, расширение понятий. В процессе электронного взаимодействия осуществляется проверка, контроль знаний и их использования в практической деятельности (Зыкова, Кузнецова, 2017). Начало и окончание процесса освоения темы происходит в электронном, удаленном формате, а в середине цикла обеспечивается очное взаимодействие между учителем и учениками, учащими между собой, учащими с предметами и результатами самостоятельной познавательной деятельности. Подобная организация учебного процесса представляет собой систему «перевернутого обучения» или «перевернутого класса», так как традиционная форма предоставления материала в очном формате переносится в электронный режим, а привычные «домашние задания» выполняются при очном взаимодействии участников образовательного процесса (Байбородова, Серебренников, 2008).

По объему, длительности и эффективности усвоения материала различные формы и методы организации обучения существенно различаются. При лекционных формах работы и репродуктивных методах обучения степень закрепления информации в сознании обучающихся составляет около 4–8 %; при самостоятельном изучении материала, чтении литературных и интернет-источников — около 6–10 %; в ходе сочетания объяснения материала учителем и методов визуализации — около 12–18 %; при самостоятельной практической, экспериментальной деятельности прочно усваивается около 45–65 %; в совместной групповой деятельности, дискуссии, практической деятельности или игре — около 60–80 %; при организации сотрудничества и в формате наставничества — 80–98 % (Байбородова, Серебренников, 2008).

За основу смешанного обучения целесообразно брать сочетание практико-ориентированной, экспериментаторской, проблемно-организованной деятельности и обучения в сотрудничестве (как с педагогом, так и между учащимися).

На этапе актуализации (центральный, очный блок) эффективными формами взаимодействия являются диспуты, дискуссии, игровые и ситуационные методы работы.

Использование технологии смешанного обучения способствует решению следующих актуальных образовательных задач: повышению доступности образования на всех его ступенях при любых социально-экономических условиях; обеспечению максимальной индивидуализации и дифференциации обучения; активизации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся и повышению мотивации к обучению; переходу формата общения участников образовательного процесса от пассивной трансляции знаний к интерактивному взаимодействию; предоставлению возможности каждому ученику самостоятельно определять траекторию движения по пути саморазвития и познания (Логинова, 2015).

Целям развития предметных и личностных компетенций обучающихся служат следующие психолого-педагогические условия: интеграция содержания разных учебных дисциплин, межпредметность и метапредметность обучения; углубление и расширение школьных знаний для формирования навыков анализа материала и формулирования ключевых идей; приоритет продуктивной познавательной деятельности; развитие коммуникативной, информационной, сетевой культуры обучающихся; предоставление возможности совместного интерактивного доступа к общим информационным ресурсам, обеспечение продуктивного общения и взаимодействия в онлайн-формате в ходе решения проблемных и познавательных задач (Зыкова, Кузнецова, 2017).

В зарубежной практике традиционно выделяются шесть моделей смешанного обучения (Face-to-Face Driver, Rotation, Flex, Online Lab, Self-Blend, Online Drive) (Bonk, Graham, 2006).

Наиболее эффективной, целесообразной моделью смешанного обучения в современных образовательных учреждениях всех уровней признается «смена рабочих зон» (Station-Rotation), предполагающая реализацию разных видов деятельности в рамках одного учебного занятия в условиях работы с одним кейсом. Организуются основные «рабочие зоны»: работы с педагогом, дискуссии, групповой работы, онлайн-взаимодействия. Траекторию движения по «рабочим зонам» выстраивают сами обучающиеся, которые заинтересованы в максимально быстром и эффективном решении кейса и получении высоких баллов рейтинговой оценки. Система модулей, зачетов, рейтинговых баллов, вместо традиционной пятибалльной системы, является одним из преимуществ технологии смешанного обучения, вызывающих значительный интерес у обучающихся и повышающих мотивацию, активность в достижении учебных целей, целеустремленность и ответственность в выполнении учебных задач (Сергеева, 2020).

Результативность взаимодействия и обучения в рамках такой системы во многом зависит от уровня креативности педагога, способного модернизировать, видоизменять задачи, организовывать поиск решений, обсуждение, оценивание, варианты предоставления результата групповой и самостоятельной деятельности обучающихся (Мангутова, Кулик, 2021).

С целью изучения эффективности системы «смешанного обучения» в школьном образовании нами был организован педагогический эксперимент на базе общеобразовательных школ Санкт-Петербурга с помощью онлайн-анкетирования учащихся трех 10-х классов и выбора различных форм взаимодействия. В 10-а классе в ходе эксперимента использовался традиционный подход и организация обучения в рамках классно-урочной системы. В 10-б классе те же темы изучались в формате онлайн-обучения при помощи дистанционных цифровых образовательных ресурсов, в 10-в классе — в системе «смешанное обучение».

В первом полугодии учебного года сначала были проведены срезы знаний учащихся всех трех классов по ведущим предметам, которые показали примерно одинаковое качество их знаний (рис. 1).

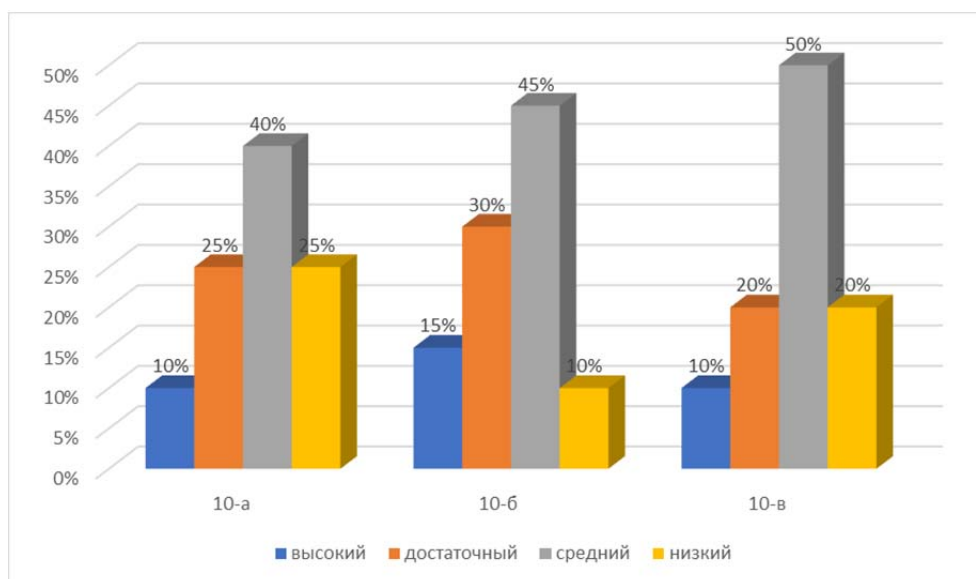


Рис. 1. Уровень качества знаний по ведущим предметам у обучающихся трех классов на начальном этапе

После реализации экспериментальной программы была организована повторная оценка знаний школьников.

При *традиционной форме обучения* в 10-а классе качество усвоения материала повысилось в среднем на 5 %, что могло быть обусловлено мотивацией отдельных учащихся на получение знаний и достижение высоких образовательных результатов, а также мастерством и опытом учителей (рис. 2).

При *дистанционной форме организации занятий* в классе 10-б результативность оказалась выше в среднем на 10 % за счет обеспечения широкого доступа школьников к разным образовательным ресурсам, повышения интерактивности обучения и возможности планирования процесса обучения согласно своим возможностям и потребностям.

При традиционном и онлайн-обучении 10 % школьников показали низкий уровень качества знаний.

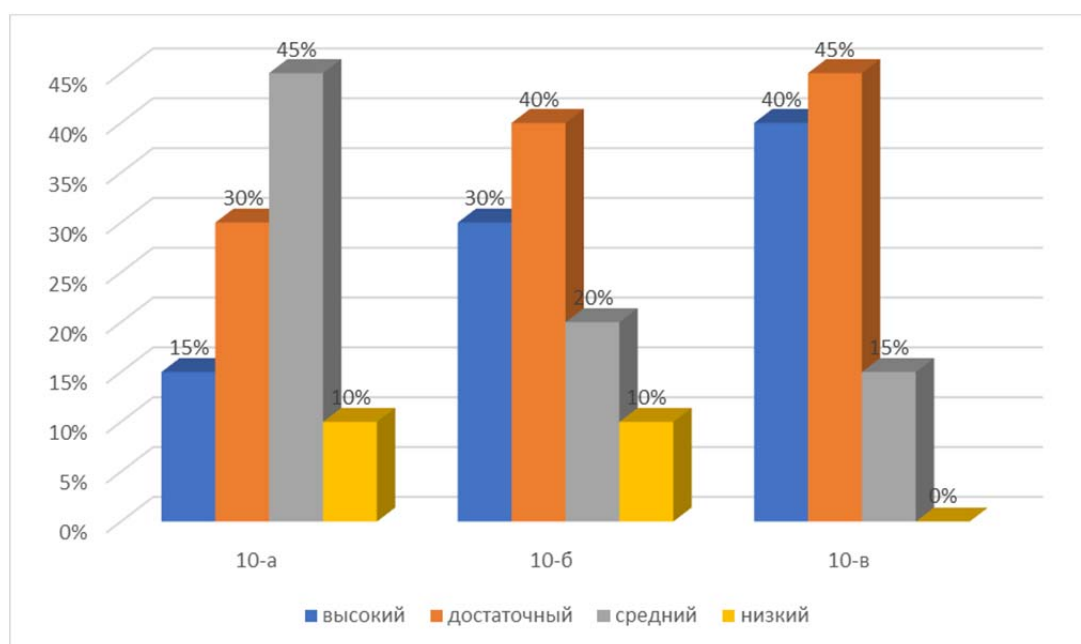


Рис. 2. Уровень качества знаний по ведущим предметам у обучающихся трех классов после проведения педагогического эксперимента

При *смешанном обучении* результативность и качество знаний повысились в среднем на 30 %, а у учащихся с низким уровнем знаний изменений не обнаружено. Это позволяет судить об эффективности данной формы взаимодействия, возможности включения в индивидуально-ориентированное обучение всех учащихся и оказания необходимого сопровождения и поддержки детям, испытывающим сложности в самостоятельном усвоении отдельных блоков темы.

После проведения эксперимента нами было также организовано анкетирование школьников для выяснения предпочтительности разных форм обучения и наличия основных трудностей с усвоением материала. Ими по 10-балльной шкале оценивались заинтересованность (мотивация); доступность, понятность материала; качество сопровождения со стороны учителя; качество взаимодействия между учащимися; глубина усвоения материала. В ходе анализа учитывался процент позитивных (высоких) оценок по каждому критерию.

Было установлено, что 85 % школьников предпочитают в процессе обучения сочетание традиционной классно-урочной формы с онлайн-обучением, при этом 70 % из них испытывают потребность в сопровождении со стороны педагога и организации контроля и направления в прохождении образовательного пути (рис. 3).

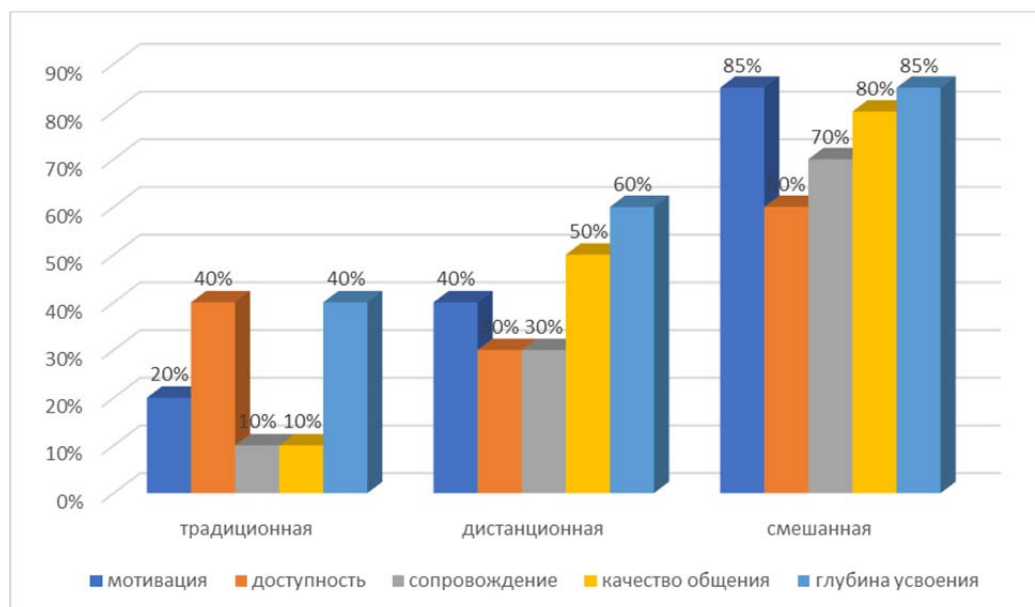


Рис. 3. Высокая выраженность различных критериев эффективности образовательного процесса при разных формах обучения

Проведенный эксперимент позволяет утверждать, что технология смешанного обучения с использованием как онлайн-, так и офлайн-форм дает значительные результаты, способствуя улучшению качества знаний и мотивации школьников к обучению, помогает формировать у них навыки логического мышления, повышает познавательную активность, а также позволяет максимально индивидуализировать и дифференцировать образовательный процесс, обеспечив помощь и поддержку каждому учащемуся на пути усвоения материала и формирования системы знаний, представлений, навыков, компетенций.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Смешанное обучение — формальная образовательная программа, которая предполагает совмещение обучения с участием учителя (лицом к лицу, не дома) с онлайн-форматом, в котором есть элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа учебного процесса, и способствует интеграции опыта этих видов обучения.

В настоящее время смешанное обучение представляет собой одну из наиболее перспективных и эффективных образовательных технологий, позволяющих раскрывать творческий потенциал современного учителя. Такая технология, сочетая в себе преимущества традиционного классного и дистанционного обучения и одновременно устраняя их недостатки и ограничения, способствует выстраиванию индивидуальных траекторий образовательной деятельности обучающихся, развивать предметные, метапредметные и личностные компетенции, формировать универсальные учебные действия. Важной особенностью смешанного обучения является возможность для обучающихся выступать в качестве активных субъектов образовательного процесса. Вместе с тем методология и принципиальные основы, заложенные в концепцию смешанного обучения, полностью соответствуют требованиям ФГОС, что позволяет успешно внедрять данную технологию на практике и открывает возможности для дальнейших поисков в этой области.

Список источников

1. Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н. [и др.]. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности обучающихся. — Ярославль : Канцлер, 2008. — 168 с.
2. Велединская С. Б., Дорофеева М. Ю. Смешанное обучение: секреты эффективности // Высшее образование сегодня. — 2014. — № 8. — С. 8–13.

3. Григорьева И. В. Прикладные аспекты применения мультимедиа дистанционных образовательных технологий в процессе обучения // Современные экономические и информационные технологии. — № 2. — 2019. — С. 26–30.
4. Григорьева И. В. Развитие и внедрение технологии смешанного обучения (Blended Learning) и онлайн-обучения как важной составляющей цифровизации образования // Вестник Университета Российской академии образования. — 2021. — № 3. — С. 34–45.
5. Зыкова Т. В., Кузнецова И. В. Синергия сетевого взаимодействия студентов в процессе освоения математических знаний // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 5. — С. 95–102.
6. Кузьмина Т. В. Студент в среде E-learning. — М.: Моск. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2008. — 62 с.
7. Логинова А. В. Смешанное обучение: преимущества, ограничения и опасения // Молодой ученый. — 2015. — № 7. — С. 24–29.
8. Рекомендации по реализации педагогами смешанного обучения на уроках / авт.-сост. А. Мангутова, Н. Кулик. — М., 2021. — 23 с.
9. Сергеева Л. А. Технология смешанного обучения в практике методической подготовки учителей в вузе // Гаудеамус. — 2020. — № 2 (44). — С. 51–58.
10. Фомина А. С. Смешанное обучение в электронном распределенном университете // Ученые записки ИИО РАО. — М., 2011. — Вып. 34. — С. 82–88.
11. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco : Pfeiffer Publishing, 2006. — P. 624.
12. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development Of Students' Leadership Qualities In Research Activities // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities. — 2021. — Pp. 480–489.

References

1. Bajborodova L. V., Serebrennikov L. N. [et al.]. *Psichologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obrazovatel'noj dejatel'nosti obuchajushhihsja* [Providing Psychological and Pedagogical Support to Those Who Study]. Yaroslavl, Chancellor Publ., 2008, 168 p. (In Russian).
2. Veleinskaja S. B., Dorofeeva M. Ju. Blended Learning: Secrets of Efficiency. *Vysshee obrazovanie segodnja* [Higher Education Today]. 2014, no. 8, pp. 8–13. (In Russian).
3. Grigor'eva I. V. Applied Aspects of the Implementation of Multimedia Distance Education Technologies in the Learning Process. *Sovremennye jekonomicheskie i informacionnye tehnologii* [Modern Economic and Information Technologies], no. 2, 2019, pp. 26–30. (In Russian).
4. Grigor'eva I. V. Developing and Introducing Blended Learning Technologies and Online Learning Technologies. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija* [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education]. 2021, no. 3, pp. 34–45. (In Russian).
5. Zykova T. V., Kuznecova I. V. Synergy of Network Interaction of Students in the Process of Mathematical Knowledge Acquisition. *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik* [Yaroslav Pedagogical Bulletin]. 2017, no. 5, pp. 95–102. (In Russian).
6. Kuz'mina T. V. *Student v srede E-learning* [Students in the E-learning Environment]. Moscow, Moscow State University of Economics, Statistics and Informatics Publ., 2008, 62 p. (In Russian).
7. Loginova A. V. Blended Learning: Advantages, Constraints and Dangers. *Molodoj uchenyj* [Young Researcher]. 2015, no. 7, pp. 24–29. (In Russian).
8. Mangutova A., Kulik N. (comps.). *Rekomendacii po realizacii pedagogami smeshannogo obuchenija na urokah* [Recommendations on the Implementation of Blended Learning in Classrooms]. Moscow, 2021, 23 p. (In Russian).
9. Sergeeva L. A. *Tehnologija smeshannogo obuchenija v praktike metodicheskoy podgotovki uchitelej v vysshem uchebnom zavedenii* [The Technology of Blended Learning as a Means of Teacher Training in a Higher Education University]. Gaudeamus, 2020, no. 2 (44), pp. 51–58. (In Russian).
10. Fomina A. S. Blended Learning in E-Universities. *Uchenye zapiski Instituta informatizacii obrazovanija Rossijskoj akademii obrazovanija* [Scholarly Notes of the Institute of the Informatization of Education of the Russian Academy of Education]. Moscow, 2011, iss. 34, pp. 82–88. (In Russian).

11. Bonk C. J., Graham C. R. Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs. San Francisco, Pfeiffer Publishing Publ., 2006, 624 p.

12. Donina I., Khachaturova K., Donina E. Development of Students' Leadership Qualities in Research Activities. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS: International Scientific and Practical Conference Education in a Changing World: Global Challenges and National Priorities*. 2021, pp. 480–489.

Информация об авторах

Хачатурова Карине Робертовна — кандидат педагогических наук, учитель физики Школы № 129 Санкт-Петербурга, почетный работник воспитания и просвещения Российской Федерации.

Донина Ирина Александровна — доктор педагогических наук, профессор кафедры технологического и художественного образования Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого.

Information about the authors

Khachaturova Karine Robertovna — Candidate of Pedagogy, Physics Teacher at St. Petersburg School no. 129, Honorary Worker of Education and Enlightenment of the Russian Federation.

Donina Irina Aleksandrovna — Doctor of Pedagogy, Professor in the Department of Technology and Art Education at Novgorod State University named for Yaroslav the Wise.

Статья поступила в редакцию 29.05.2022; одобрена после рецензирования 01.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 29.05.2022; approved after reviewing 01.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.



Психолого-педагогические проблемы и перспективы современного образования

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 54–60.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 54–60.

Научная статья

УДК 371.398-053.6

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.006

Довузовская подготовка и продуктивность обучения старшеклассников

Аронова Мария Александровна

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
maria.aronova@mail.ru

Колосова Татьяна Юльевна

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
tkkolosova@gmail.com

Кубасова Лариса Владимировна

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
larissa.k53@mail.ru

Сычев Игорь Анатольевич

Рязанский государственный медицинский университет
имени академика И. П. Павлова
Рязань, Россия
i.sytchev@rzgmu.ru

Аннотация. В статье представлен анализ продуктивности обучения старшеклассников — участников довузовской подготовки в Рязанском государственном медицинском университете имени И. П. Павлова.

Для количественной оценки продуктивности проведен анализ результативности обучения, выражающейся в средних баллах Единого Государственного экзамена абитуриентов, которые прошли довузовскую подготовку и поступили в 2020 и 2021 году на лечебный и педиатрический факультеты Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что довузовская подготовка школьников — будущих абитуриентов помогает им эффективно формировать большой объем знаний, умений и навыков для сдачи единого государственного экзамена и повышает результативность их обучения в вузе.

Рассмотрены также современные педагогические технологии довузовского обучения, применяемые в Рязанском государственном медицинском университете имени И. П. Павлова, помогающие абитуриентам повышать продуктивность обучения и как следствие этого успешно поступать в выбранный вуз. Обращено внимание на то, что развитие продуктивного взаимодействия преподавателей, слушателей подготовительных курсов и учащихся медицинских классов с использованием различных образовательных технологий довузовской подготовки способствует личностному росту будущих первокурсников.

Ключевые слова: довузовская подготовка, медицинские классы, продуктивность обучения, результативность обучения, педагогические технологии.

Для цитирования: Аронова М. А., Колосова Т. Ю., Кубасова Л. В., Сычев И. А. Довузовская подготовка и продуктивность обучения старшеклассников // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 54–60. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.006.

Original article

Pre-University Training and the Effectiveness of Senior Schoolchildren's Training

Aronova Mariya Aleksandrovna

Ryazan State Medical University
named for Academician I. P. Pavlov
of the Ministry of Health of Russia
Ryazan, Russia
mariia.aronova@mail.ru

Kolosova Tatyana Julyevna

Ryazan State Medical University
named for Academician I. P. Pavlov
of the Ministry of Health of Russia
Ryazan, Russia
tkkolosova@gmail.com

Kubasova Larisa Vladimirovna

Ryazan State Medical University
named for Academician I. P. Pavlov
of the Ministry of Health of Russia
Ryazan, Russia
larissa.k53@mail.ru

Sychev Igor Anatolyevich

Ryazan State Medical University
named for Academician I. P. Pavlov
of the Ministry of Health of Russia
Ryazan, Russia
i.sytchev@rzgmu.ru

Abstract. The article analyzes the effectiveness of senior schoolchildren's training, participant of the pre-university training program at Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov.

To quantitatively assess the effectiveness of senior schoolchildren's training, the authors analyze the results of the Unified State Exam obtained by school leavers who have participated in the pre-university training program at Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov and entered the university in 2020 and in 2021.

The results of the study prove that pre-university training enables school leavers to effectively process large volumes of knowledge, develop multiple abilities, and acquire numerous skills required to pass the unified state exam. Pre-university training also guarantees better results when studying at a university.

The article treats modern pedagogical technologies of pre-university training used in Ryazan State Medical University named for I. P. Pavlov which enable senior schoolchildren to study more effectively and increase school leavers' chances of entering a university of their choice. The authors underline that effective collaboration between teachers and senior schoolchildren attending pre-university courses ensures would-be freshmen's personal growth.

Key words: pre-university training, medical classes, effective studying, pedagogical technologies.

For citation: Aronova M. A., Kolosova T. Ju., Kubasova L. V., Sychev I. A. Pre-University Training and the Effectiveness of Senior Schoolchildren's Training // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 54–60. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.006.

Введение. Обучение — педагогический процесс, в результате которого учащиеся под руководством преподавателя овладевают знаниями, а также общими и специальными навыками и умениями.

Продуктивное обучение абитуриентов ориентируется на создание обучающимися такого образовательного продукта, который формируется путем приращения новых теоретических знаний, практических умений и навыков к ранее сформированным (Башмаков, 2000). В этом процессе у учеников происходит развитие способностей, соответствующих изучаемым дисциплинам.

Базовый план средней школы недостаточно способствует развитию у школьников мотивации к изучению химии и биологии. Химия как учебный предмет часто оказывается «отодвинутой на второй план», несмотря на то, что является одной из наиболее трудных для восприятия учащимися школьных дисциплин. Это связано со специфичностью предмета, требующего пространственного мышления и математической логики, а также запоминания большого объема фактического материала, что осуществимо только в условиях многократного повторения теоретического материала, а это сложно реализовать в условиях школьного курса. Также следует отметить нехватку квалифицированных учительских кадров. Все это приводит к тому, что получаемый в школе образовательный продукт часто оказывается недостаточным для успешного прохождения Единого государственного экзамена (ЕГЭ) по данному предмету. Все вышеизложенное определяет актуальность организации в вузах системы довузовской подготовки, в том числе по химии.

Гипотеза: организация в вузах системы довузовской подготовки посредством реализации продуктивных образовательных технологий способствует достижению основной цели — подготовить абитуриентов к поступлению в вуз и успешно их адаптировать на первых курсах, обеспечивая преемственность школьного и высшего образования и реализуя «предуниверсарий» (Сычев, Аронова, Колосова, 2021; Федотова, Никитина, 2018) для подготовки к обучению в современном вузе.

Цель — оценка продуктивности обучения старшеклассников — участников системы довузовской подготовки, осуществляемой на базе теоретических кафедр Рязанского государственного медицинского университета имени И. П. Павлова (РязГМУ имени И. П. Павлова).

Задачи: проанализировать способы и методы реализации разных видов программ довузовской подготовки по химии, осуществляемых в РязГМУ имени И. П. Павлова на кафедре общей химии, и результаты ЕГЭ абитуриентов, поступивших в университет в 2020 и 2021 году, а также подробно рассмотреть такие виды педагогических технологий, как медицинские классы и подготовительные курсы.

Метод исследования. В исследовании использовался метод анализа результатов ЕГЭ (средние баллы ЕГЭ) абитуриентов, прошедших довузовскую подготовку в РязГМУ имени И. П. Павлова в 2020–2021 годах.

Обсуждение результатов исследования. В РязГМУ имени И. П. Павлова успешно функционирует система довузовской подготовки, которая включает в себя ряд продуктивных педагогических технологий: химический кружок для учащихся 8–9 классов, медицинские классы для учащихся 10–11 классов, подготовительные курсы — длительные и краткосрочные — для учащихся 11 классов и медицинских колледжей, открытые олимпиады по химии и биологии, день открытых дверей.

Работа в медицинских классах, которые формируются для учеников школ Рязанской, Московской, Тамбовской, Тульской областей, городов Пензы и Липецка, проводится опытными преподавателями университета с 1992 года. Обучение в медицинских классах по дисциплинам «Химия» и «Биология» рассчитано на два года и проводится согласованно со школьной программой. Занятия со школьниками рязанских медицинских классов проходят еженедельно, для школьников иногородних медицинских классов организуются недельные сессии два раза в год. Для формирования навыков решения наиболее сложных заданий ЕГЭ преподаватели кафедр РязГМУ имени И. П. Павлова проводят выездные занятия на базе школ, а также консультируют школьников по Zoom и Skype.

Организация подготовительных курсов осуществляется в нескольких форматах: очно-заочном, заочном, краткосрочном для подготовки к сдаче вступительных испытаний в форме ЕГЭ, проводимых вузом самостоятельно.

Учащиеся в процессе занятий в медицинских классах и на подготовительных курсах изучают теоретический материал, выходящий за рамки базового уровня школьной программы, выполняют упражнения и решают качественные и расчетные задачи среднего, повышенного и олимпиадного уровней. На занятиях проводятся демонстрационные опыты и лабораторные работы, что особенно важно для иллюстрации теоретических знаний и для формирования практических умений и навыков.

Учащиеся получают знания, выходящие за пределы школьной программы, которые формируют внешние образовательные продукты. Углубленное изучение школьного курса химии способствует формированию расширенного качественного образовательного продукта, более глубоких теоретических знаний, практических умений и навыков, повышает мотивацию к получению дополнительных умений и навыков, развивает способности в рамках данной дисциплины. Все это повышает продуктивность обучения, а также способствует успешной адаптации будущих первокурсников к предметам химико-биологического цикла медицинского вуза.

Эффективность процессов обучения контролируется текущим опросом учащихся, выполнением тестовых заданий, проверочных, самостоятельных и контрольных работ. Выполнение проверочных работ позволяет контролировать уровень овладения теоретическими знаниями, а также навыками и умениями решать задачи, необходимые для успешного выполнения ЕГЭ.

Для оценки результативности довузовского обучения абитуриентов, поступивших на обучение на бюджетной и договорной основах на лечебный и педиатрический факультеты РязГМУ имени И. П. Павлова в 2020 и 2021 годах, был проведен анализ их средних баллов ЕГЭ, полученных на вступительных экзаменах.

Рассматривалась вся выборка абитуриентов: курсанты (подготовительные курсы), и школьники (медицинские классы).

Средние баллы ЕГЭ, полученные абитуриентами — участниками довузовской подготовки, были выше средних баллов ЕГЭ у всей выборки абитуриентов, поступивших на обучение в РязГМУ имени И. П. Павлова и на бюджетной, и на договорной основах.

На рисунке 1 показано, что эта закономерность прослеживается среди поступивших на обучение на *бюджетной основе* на лечебный и педиатрический факультеты и в 2020, и в 2021 году. Так, средний балл ЕГЭ курсантов, поступивших на обучение на бюджетной основе на лечебный факультет, на 10,5% выше среднего балла всех абитуриентов в 2020 и на 6,5% — в 2021 году, а средний балл ЕГЭ курсантов, поступивших на обучение на бюджетной основе на педиатрический факультет в 2020 году, выше на 15% среднего балла ЕГЭ всех абитуриентов (в 2021 году поступивших не было).

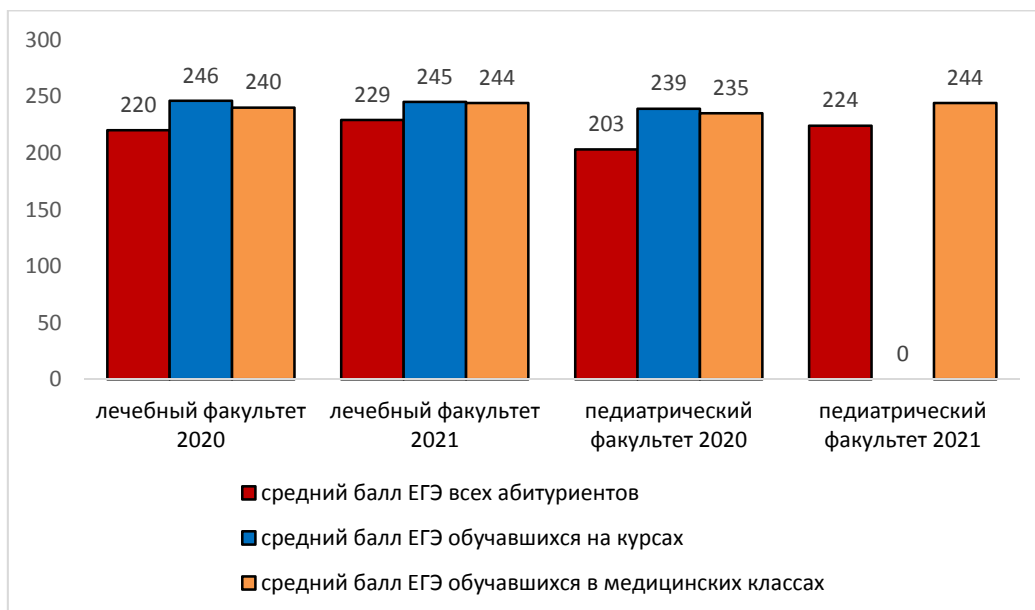


Рис. 1. Средние баллы ЕГЭ абитуриентов, поступивших на бюджетной основе на лечебный и педиатрический факультеты РязГМУ имени И. П. Павлова в 2020 и 2021 годах

Результаты школьников медицинских классов, поступивших на обучение на бюджетной основе в 2020 году, показывают, что средний балл поступивших на лечебный факультет выше среднего балла всех абитуриентов на 8,3 %, а в 2021 году — на 6,1 %. Величина среднего балла школьников, поступивших на педиатрический факультет в 2020 году, выше среднего балла всех абитуриентов на 13,6 %, в 2021 году — на 8,1 %.

Аналогичная закономерность была обнаружена и при сравнительном анализе средних баллов ЕГЭ всех абитуриентов, курсантов подготовительных курсов и школьников медицинских классов, поступивших на лечебный и педиатрический факультеты РязГМУ имени И. П. Павлова на обучение на договорной основе в 2020 и 2021 годах (рис. 2).

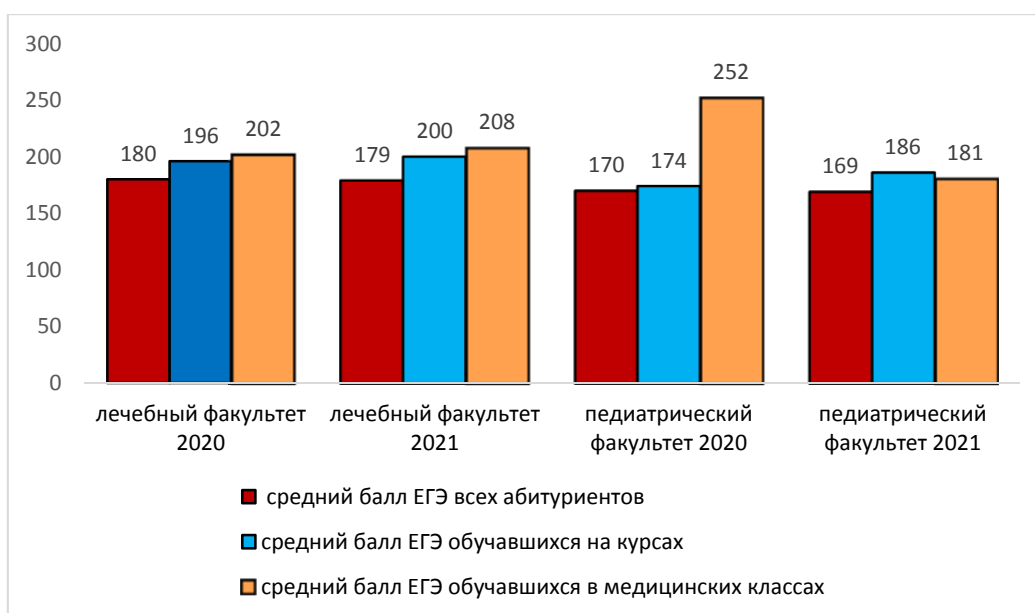


Рис. 2. Средние баллы ЕГЭ абитуриентов, поступивших на договорной основе на лечебный и педиатрический факультеты в 2020 и 2021 годах

Средний балл курсантов, поступивших на лечебный факультет в 2020 году, был выше среднего балла всех абитуриентов на 10,2 %, а в 2021 году — на 10,5 %. Средний балл ЕГЭ курсантов, поступивших на педиатрический факультет, в 2020 году был выше среднего балла всех абитуриентов на 2,3 %, в 2021 году — на 9,2 %.

Средний балл школьников медицинских классов, поступивших на лечебный факультет на обучение на договорной основе, был выше среднего балла всех абитуриентов на 10,8 % в 2020 и на 13,9 % в 2021 году, а также на 8,6 % (один поступивший) в 2020 и на 6,7 % в 2021 году (педиатрический факультет).

Абитуриенты, обучавшиеся на подготовительных курсах и в медицинских классах, получают более высокие баллы ЕГЭ, чем все абитуриенты в среднем, а также, как показывает практика, демонстрируют более высокую результативность обучения в дальнейшем.

Выводы. Таким образом, анализ результатов проведенного нами исследования подтверждает, что развитие продуктивного взаимодействия преподавателей, слушателей подготовительных курсов и школьников медицинских классов — будущих абитуриентов в процессе использования образовательных технологий довузовской подготовки эффективно способствует приращению образовательного продукта (Вискова, Лебедев, 2009), формированию большего объема знаний, умений, навыков и личностному росту будущих первокурсников, что должно повлиять на результативность их обучения в высшей школе в дальнейшем, то есть на освоение образовательной программы, формирование умений применять полученные знания на практике и находить эффективный путь решения поставленной задачи (Степанов, 2006).

Список источников

1. Башмаков М. И. Теория и практика продуктивного обучения. — М., 2000. — 248 с.
2. Вискова Т. А., Лебедев Я. Д. Измерение продуктивности лекционных форм обучения // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — Т. 15, № 1. — 2009. — С. 35–40.
3. Степанов С. А. Краткий терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования. — СПб.: ЛЭТИ. — 2006. — С. 44.
4. Сычев И. А., Аронова М. А., Колосова Т. Ю. Медицинские классы в системе довузовской подготовки по химии // Мировая наука. — 2021. — № 6 (51). — С. 448–451.
5. Федотова Е. Л., Никитина Е. А. Преуниверсарий как пространство развития одаренности школьника // Азимут педагогический исследований: педагогика и психология. — 2018. — Т. 7, № 1 (22). — С. 137–140.
6. Финагин В. Г. Результативность обучения. — URL : https://sch1222uv.mskobr.ru/conditions/rezul_tativnost/ (дата обращения: 25.02.2020).

References

1. Bashmakov M. I. *Teorija i praktika produktivnogo obuchenija* [Theory and Practice of Effective Education]. Moscow, 2000, 248 p. (In Russian).
2. Viskova T. A., Lebedev Ja. D. Measuring the Effectiveness of Lectures. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni N. A. Nekrasova* [Bulletin of Kuban State University named for N. A. Nekrasov]. 2009, Vol. 15, no. 1, 2009, pp. 35–40. (In Russian).
3. Stepanov S. A. *Kratkij terminologicheskij slovar' v oblasti upravlenija kachestvom vys-shego i srednego professional'nogo obrazovanija* [Concise Terminological Dictionary of Secondary and Higher Vocational Education Management]. St. Petersburg, LJeTI Publ., 2006, p. 44. (In Russian).
4. Sychev I. A., Aronova M. A., Kolosova T. Ju. Medical Classes in the System of Pre-University Chemistry Training. *Mirovaja nauka* [World Science]. 2021, no. 6 (51), pp. 448–451. (In Russian).
5. Fedotova E. L., Nikitina E. A. Pre-University Training as Schoolchildren's Giftedness Development Environment. *Azimut pedagogicheskij issledovanij: pedagogika i psihologija* [Azimuth of Pedagogical Research: Pedagogy and Psychology]. 2018, vol. 7, no. 1 (22), pp.137–140. (In Russian).
6. Finagin V. G. *Rezul'tativnost' obuchenija* [Effectiveness of Education]. URL : https://sch1222uv.mskobr.ru/conditions/rezul_tativnost/ (accessed: 25.02.2020). (In Russian).

Информация об авторах

Аронова Мария Александровна — кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения России.

Колосова Татьяна Юльевна — кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения России.

Кубасова Лариса Владимировна — кандидат фармацевтических наук, доцент, доцент кафедры общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения России.

Сычев Игорь Анатольевич — доктор биологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей химии Рязанского государственного медицинского университета имени академика И. П. Павлова Министерства здравоохранения России.

Information about the authors

Aronova Mariya Aleksandrovna — Candidate of Pedagogy, Assistant Professor in the Department of General Chemistry at Ryazan State University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Kolosova Tatyana Julyevna — Candidate of Chemistry, Associate Professor, Associate Professor in the Department of General Chemistry at Ryazan State University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Kubasova Larisa Vladimirovna — Candidate of Pharmaceutics, Associate Professor, Associate Professor in the Department of General Chemistry at Ryazan State University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Sychev Igor Anatolyevich — Doctor of Biology, Associate Professor, Head of the Department of General Chemistry at Ryazan State University named for Academician I. P. Pavlov of the Ministry of Health of Russia.

Статья поступила в редакцию 08.04.2022; одобрена после рецензирования 04.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 08.04.2022; approved after reviewing 04.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 61–74.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 61–74.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.007

Методы и средства педагогического коучинга в системе педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе

Байкова Лариса Анатольевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

l.baykova@365.rsu.edu.ru

Сучкова Ольга Алексеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.suchkova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Актуальность исследования, некоторые результаты которого представлены в данной статье, обусловлены возрастающими требованиями к подготовке современного педагога в гуманистической парадигме.

Многолетнее научное исследование показало, что в системе педагогического сопровождения будущих педагогов принципы субъектности, субъект-субъектного взаимодействия, интерактивности успешно реализуются посредством педагогического коучинга.

В статье на основе теоретического анализа уточнены определения понятий «педагогическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов» и «педагогический коучинг». В частности, педагогический коучинг в системе педагогического сопровождения трактуется авторами как средство организации субъект-субъектного взаимодействия, в ходе которого педагог, учитывая уровень развития, личностный опыт, креативность и способность к саморазвитию обучающегося, создает «ситуацию успеха» и актуализирует знания и умения обучающегося для самореализации и самостоятельного решения профессиональных и личностных проблемных ситуаций.

Эмпирически обоснована эффективность применения комплекса методов и средств педагогического коучинга, который включал анализ проблемных педагогических ситуаций, практикумы по самопознанию и такие способы организации рефлексивной деятельности обучающихся, как «разговор в кругу» (коллективная рефлексивная деятельность), карточки взаимооценки и самооценки (рефлексивная деятельность в микрогруппе), интервью (рефлексивная деятельность в парах), эссе-рефлексия (индивидуальная рефлексивная деятельность) в процессе формирующего эксперимента по проверке авторского элективного курса «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога в вузе».

Ключевые слова: педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога, коучинг, педагогический коучинг, лайф-коучинг, синергетический подход.

Для цитирования: Байкова Л. А., Сучкова О. А. Методы и средства педагогического коучинга в системе педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 61–74. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.007.

Original article

Methods and Means of Pedagogical Coaching in the System of Pedagogical Support Provided to Novice Teachers in Universities

Baykova Larisa Anatolyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

l.baykova@365.rsu.edu.ru

Suchkova Olga Alekseyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

o.suchkova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The relevance of the research, some results of which can be found in the present article, is accounted for by increasing demands to modern teachers' training in the humanist paradigm.

A long-term research shows that the principle of subject-subject interaction is successfully implemented in the system of novice teachers' pedagogical support by means of pedagogical coaching.

The article uses theoretical analysis to define such notions as pedagogical support of novice teachers' professional development and pedagogical coaching. The authors of the article treat pedagogical coaching as a means to organize subject-subject interaction during which a teacher, taking into account their students' level of proficiency, personal background, creativity and self-development skills, creates a situation of success and actualizes their students' knowledge and skills to encourage students to independently deal with professional and personal problems.

The authors use empirical data to prove the effectiveness of the complex of methods and means of pedagogical coaching which includes the analysis of education-related problems, promotion of self-awareness, encouragement of students' reflexivity, peer-assessment and self-assessment (in groups), interview (in pairs), reflective essays (individually) as components of experimental assessment of the effectiveness of the *Providing Pedagogical Support to Novice Teachers in Universities* course.

Key words: novice teachers' pedagogical support, coaching, pedagogical coaching, life-coaching, synergetic approach.

For citation: Baykova L. A., Suchkova O. A. Methods and Means of Pedagogical Coaching in the System of Pedagogical Support Provided to Novice Teachers in Universities // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 61–74. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.007.

Введение. Актуальность исследования, некоторые результаты которого представлены в данной статье, обусловлена возрастающими требованиями к подготовке современного педагога в гуманистической парадигме. Требования федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (2012) и ФГОС ВО 3++ по направлению бакалавриата «Педагогическое образование» предусматривают формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Однако часто первокурсники не готовы к интенсивному образовательному процессу на гуманистических принципах субъектности, субъект-субъектного взаимодействия и интерактивности, так как не обладают необходимыми умениями равноправного партнерского взаимодействия с преподавателями и однокурсниками, не умеют проявлять самостоятельность, имеют низкий уровень сформированности мотивации на приобретение профессии. Будущие учителя сталкиваются со множеством трудностей: в процессе социально-психологической адаптации в новой для них социально-культурной среде вуза, пространстве межличностного общения с однокурсниками и новыми преподавателями, переживают эмоциональное напряжение, тревожность.

Специально организованное педагогическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов может помочь в социально-психологической адаптации первокурсников, создании условий для их личностного и профессионального саморазвития.

В ходе исследования нами было уточнено определение педагогического сопровождения профессионального становления будущего педагога, под которым понимается целенаправленная деятельность по организации субъект-субъектного педагогического взаимодействия, способствующего личностному и профессиональному саморазвитию обучающихся, сопровождающемуся формированием гуманистической педагогической позиции, универсальных и общепедагогических компетенций (коммуникативных, организаторских).

Теоретическое и экспериментальное обоснование эффективных методов такого сопровождения является одной из задач нашего исследования.

Теоретический анализ работ И. В. Абрамовой, Л. М. Андриюхиной, А. В. Бариновой, Н. А. Гетман, В. В. Ермолаева, А. С. Киндяшовой, В. В. Котенко, Е. Н. Котенко, Г. Ю. Лизуновой, В. В. Лоренц, Ю. В. Сорокопуд, Н. Н. Уваровой, И. А. Ширшовой и других, рассматривающих коучинг, в том числе педагогический, позволяет раскрыть потенциал этого средства в процессе педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов.

Проблемы использования педагогического коучинга в профессиональной подготовке педагогов исследуются в работах Л. М. Андриюхиной, Е. Ю. Волчегорской, Л. В. Киселевой, В. А. Лагоды, Г. Ю. Лизуновой, В. В. Лоренц, М. Б. Хабибулиной, И. А. Ширшовой и др. Ими проанализированы основные формы сопровождения будущего учителя, даны основные характеристики педагогического коучинга: повышение учебной мотивации, формирование профессионально значимых качеств личности, способностей и возможности задействовать внутренние ресурсы и т. д.

Между тем в педагогической науке теоретически не обосновано применение методов и средств педагогического коучинга в процессе сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе в условиях смешанного (гибридного) и дистанционного обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Цель исследования — уточнить определение понятия «педагогический коучинг» и выявить наиболее эффективные методы педагогического коучинга в системе педагогического сопровождения будущих педагогов в условиях гибридного (смешанного) формата обучения с применением информационно-коммуникационных технологий в высшей школе.

Методы и методики исследования. Были использованы теоретические (теоретический анализ и обобщение педагогического опыта) и эмпирические (эксперимент и тестирование) методы, а также стандартизированные психодиагностические методики (КОС-2, «Смыслжизненные ориентации» Д. А. Леонтьева, «Определение уровня самоактуализация личности» Э. Шострома, «Оценка социально-психологической адаптации», «Способность педагога к эмпатии», тест «Оценка агрессивности педагога» А. Ассингера, «Стиль конфликтного поведения» К. Н. Томаса, «Оценка профессиональной направленности личности учителя»).

Гипотеза: педагогический коучинг в системе педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе повышает их мотивацию к профессиональной деятельности, социально-психологическую адаптацию, а также уровень самоактуализации личности и развития таких профессионально важных качеств личности, как ответственность, педагогическая направленность, коммуникативные и организаторские склонности, эмпатийность при снижении агрессивности.

Обсуждение основных результатов. Методологическую основу исследования составили деятельностный (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин и др.) и синергетический (В. Г. Буданов, Е. Н. Князева, И. Р. Пригожин и др.) подходы.

Деятельностный подход включает принципы активности, субъектности, единства сознания и деятельности, целостности, единства внешней и внутренней деятельности,

рефлексивности, учета ведущего типа деятельности, непрерывности, творчества, психологической комфортности, а синергетический — принципы саморазвития, нелинейности, вариативности, открытости, динамической иерархии.

Теоретической основой исследования сущности педагогического коучинга в системе педагогического сопровождения стали теоретические положения о сущности педагогического коучинга (Н. Д. Базарнова, В. В. Ермолаев), коучинга (М. И. Бекоева, Т. Б. Волобуева, Е. Ю. Волчегорская, А. С. Киндяшова, М. В. Писклова, М. Б. Хабибулина и др.); о роли методов и средств педагогического коучинга в формировании значимых качеств личности (М. Н. Певзнер, М. В. Александрова, С. А. Тращенко, Е. Ю. Волчегорская, М. Б. Хабибулина, А. С. Киндяшова и др.) и профессиональных компетенций (Г. В. Ванькина, Т. О. Сундукова и др.).

В ходе теоретического анализа работ уточнено определение понятия «педагогический коучинг», теоретически обоснована совокупность методов и средств педагогического коучинга в процессе педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в условиях гибридного формата организации образовательного процесса в вузе с использованием информационно-коммуникационных технологий.

В 1830-х годах в Англии слово “coach” использовалось для обозначения человека-преподавателя (чаще репетитора), который помогает студенту подготовиться к экзаменационным испытаниям (Азимов, Щукин, 2009).

Ю. В. Сорокопуд и Н. Н. Уварова рассматривают коучинг как «вид индивидуальной поддержки людей, ставящих своей задачей профессиональный и личностный рост, повышение персональной эффективности; направлен на помощь в достижении целей и решении различного рода проблем в любых областях человеческой жизни: бизнесе, карьере, образовании, межличностных отношениях, семье» (Сорокопуд, Уварова, 2016).

Ю. С. Лаврентьев считает, что сущность коучинга заключается в выявлении затруднений у обучающихся, оказании своевременной помощи в достижении поставленной цели, результатов (Лаврентьев, 2020).

Н. Б. Базарнова и Т. К. Беляева рассматривают коучинг как помощь другому человеку в развитии, обучении, повышении результативности деятельности (Базарнова, Беляева, 2021).

Общее в перечисленных определениях понятия «коучинг» — оказание помощи в личностном росте, достижении целей и задач.

Коучинг широко распространен в различных профессиональных сферах (карьерный коучинг, бизнес-коучинг, лайф-коучинг), а также в практической психологии и педагогике.

В. Н. Гуляев под педагогическим коучингом понимает создание организационно-педагогических условий, внедренных в технологию педагогического сопровождения студента, для достижения его личной успешности (Гуляев, 2011); В. В. Лоренц — процесс партнерского взаимодействия, направленного на достижение результата, раскрытие потенциала, личностных качеств (Лоренц, 2018); В. А. Лагода, Л. В. Киселева — «специальную систему, которая помогает, используя знания и опыт самого ученика, решить его определенные проблемы, задачи и поставленные цели, используя собственный потенциал, повысить производительность и эффективность учебы, повысить самооценку» (Лагода, Киселева, 2021); М. И. Бекоева и М. В. Писклова видят направленность педагогического коучинга на успешное формирование универсальных компетенций, развитие способностей к самостоятельной, творческой деятельности, раскрытие индивидуальности человека (Бекоева, Писклова, 2021).

Обобщение перечисленных определений дает основание для уточнения определения понятия «педагогический коучинг в системе педагогического сопровождения». Это субъект-субъектное взаимодействие, в ходе которого педагог, учитывая опыт, креативность и способность к саморазвитию обучающегося, создает «ситуацию успеха» и помогает ему в самостоятельном решении личностных и профессиональных проблем, в приобретении умений дальнейшего самостоятельного разрешения профессиональных и личностных проблемных ситуаций и самореализации.

Изучение и обобщение педагогического опыта показывает, что педагогический коучинг используется в образовательном процессе для решения разнообразных задач обучения и воспитания: развития коммуникативных умений (Д. В. Абу-Талеб, А. В. Грановская и др.), профессиональных компетенций (С. Бартошек, И. Даммерер, Н. И. Заирбековой, В. Цигель и др.), личностной и профессиональной мотивации (Л. И. Назаровой, Ю. С. Прохоровой, Л. И. Шрамко и др.), социализации (А. П. Гоголь, С. С. Кукулин, М. А. Молоткова, В. В. Макаров, В. Ю. Питюков, Д. Д. Поляков, Л. И. Шрамко и др.).

Д. В. Абу-Талебом обосновано применение нейрографики для развития воображения, креативности, творческих способностей, моделирования новой реальности (Абу-Талеб, 2021).

Л. И. Шрамко, Н. И. Заирбекова предлагают применять метод GROW для развития способности решения образовательных задач, развития учебной мотивации. GROW иначе называют методом достижения целей или личностного роста: Goal — цель (постановка, стремление), Reality — реальность (условия осуществления цели, близкие и далекие условия), Options — варианты действий/препятствия (определение препятствий, которые следует преодолеть), Will — план действия (намерения). Он позволяет развивать организационные склонности (в них входят распределение времени, планирование, постановка цели, командная работа, распределение ролей в команде), творческие способности, креативность (умение задавать вопросы, нахождение креативных и нешаблонных путей решения). Совместно с методом GROW используются и такие методы, как проекты, кейсы, игровые, создание ситуации познавательного спора (Шрамко, 2015, Заирбекова, 2020).

В. Ю. Питюков, А. П. Гоголь рассматривают метод командного педагогического коучинга для активизации умений коллективного решения проблемных вопросов, постановки вопросов в команде, реализации самообучения в команде, приобретения новых навыков достижения поставленной цели. Они предлагают применять такой метод педагогического коучинга, как Positive coaching model (позитивная коучинговая модель). Она не только ориентирована на достижение целей, но и усиливает положительные эмоции, раскрывает сильные стороны жизненной направленности, стимулирует развитие личностно значимых качеств, творческих способностей, выбор оптимальных путей достижения поставленных целей, применение различных типов мышления, исключая принуждающие методы, давление, оскорбления, и основана на создании ситуации успеха, благоприятных условий проведения коучинга, стимулирующих положительные эмоции. Предполагается также применение средств транзакционного анализа как средства педагогического коучинга для включения обучающихся в анализ различных ситуаций, межличностных отношений, эмоциональной реакции человека на что-либо, эмпатийности (Питюков, Гоголь, 2018).

Для развития профессионально-личностных качеств личности используются следующие методы педагогического коучинга: развивающие дискуссии, анализ проблемы и ее решения, метод майевтики, эмпатийное слушание (Заирбекова, 2020, Абу-Талеб, 2021).

Педагогический коучинг в педагогическом сопровождении профессионального становления будущих учителей рассматривается нами в контексте синергетического подхода.

Раскроем особенности реализации принципов данного подхода средствами педагогического коучинга в процессе педагогического сопровождения профессионального становления будущих преподавателей в вузе.

Принцип нелинейности реализуется через индивидуальные образовательные траектории с учетом личностного опыта каждого обучающегося, а также свободу выбора субъектом решения проблемной жизненной ситуации, а принцип вариативности — посредством применения разнообразных методов и средств педагогического коучинга с учетом уровня актуального развития и зоны ближайшего развития обучающегося.

Принцип открытости детерминирует организацию педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов с учетом особенностей внешних

и внутренних факторов, влияющих на развитие личности каждого обучающегося. Принцип динамической иерархичности определяет логику планирования и осуществления педагогического сопровождения профессионального становления с учетом эффективности методов и средств педагогического коучинга во взаимодействии с каждым обучающимся и в каждой конкретной педагогической ситуации.

Педагогический коучинг для профессионального становления будущих учителей успешен при соблюдении ряда условий: учета уровня актуального развития обучающегося; постановки с обучающимися реальных целей и совместного планирования деятельности; организации доверительного субъект-субъектного взаимодействия педагога и обучающихся; систематической рефлексивной деятельности обучающихся (Байкова, 2020); групповой творческой деятельности на основе самоуправления и сотрудничества; разнообразной деятельности педагогической направленности; создания ситуации успеха для раскрытия творческого потенциала, актуализации личностного опыта и самореализации обучающихся; благоприятного психологического климата, способствующего установлению психологического контакта.

Перечисленные теоретические положения о сущности педагогического коучинга, принципах и условиях его осуществления определили теоретическую модель педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе.

На основе теоретической модели была разработана авторская программа «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога», которая успешно реализуется с октября 2019 года на базе Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина при обучении бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»).

Целью данной программы является профессиональное становление будущих педагогов и формирование у них гуманистической педагогической позиции, профессиональной направленности, ценностных ориентаций (ответственность, творчество, активная деятельная жизнь, познание, развитие), организаторских, коммуникативных и эмпатийных умений.

В стартовой диагностике сформированности профессионально важных свойств личности, которая проводилась в сентябре 2019 года, принимал участие 101 первокурсник педагогических направлений в возрасте 17–19 лет. Экспериментальная группа включала 51 человека, контрольная — 50 человек. Результаты представлены в таблицах 1–2 и на рисунках 1–2.

Таблица 1

Уровень сформированности профессионально важных свойств личности студентов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента, в %

Группы и уровни	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
	Низкий		Средний		Высокий	
Смысложизненные ориентации	41,1	40,0	38,7	38,0	19,8	22,0
Социально-психологическая адаптированность	58,8	54,0	29,4	30,0	11,7	16,0
Профессиональная направленность личности	60,7	60,0	35,3	40,0	5,9	0,0
Самоактуализация	64,7	64,0	33,3	34,0	1,9	2,0
Агрессивность	15,7	16,0	52,9	52,0	35,3	32,0

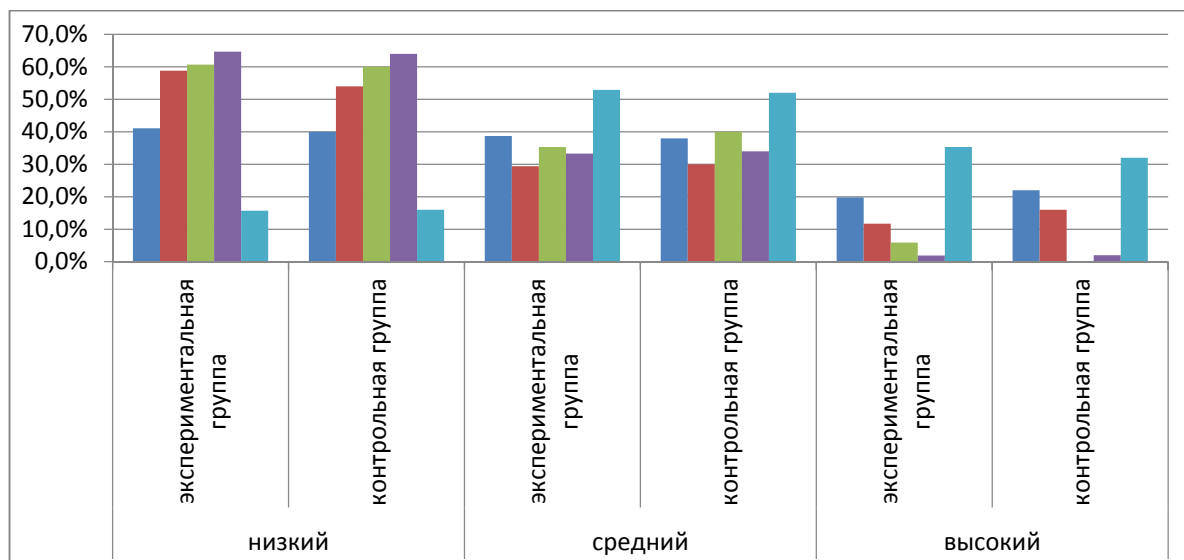


Рис. 1. Уровень сформированности профессионально важных свойств личности студентов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента, в %

Примечание. Синий цвет — смысложизненные ориентации, красный — социально-психологическая адаптированность, зеленый — профессиональная направленность, фиолетовый — самоактуализация, голубой — агрессивность.

У 35,3 % студентов ЭГ и у 32 % студентов педагогических направлений подготовки КГ был выявлен высокий уровень агрессивности.

Результаты диагностики, выполненной с помощью методики «Смысложизненные ориентации», показали низкий уровень шкал методики у 41,1 % студентов ЭГ и у 40 % КГ. У большинства студентов были низкие показатели шкал «цели в жизни», «локус контроля — Я», «локус контроля — жизнь», «результативность», «процесс жизни», которые свидетельствовали о том, что студенты-первокурсники не удовлетворены своей жизнью частично или полностью, не обладают уверенностью в себе (Сучкова, Байкова, 2021, с. 45–57).

С помощью методики «Самоактуализация личности» у 64,7 % студентов ЭГ и у 64 % КГ обнаружены низкие показатели по шкалам «поддержка», «гибкость», «сензитивность», «самоуважение», «самопринятие», «креативность» и др.

Показатели методики «Социально-психологическая адаптированность» указывали на низкий уровень у 58,8 % студентов ЭГ и 54 % студентов КГ шкал «адаптация», «самопринятие», «принятие других», «эмоциональный комфорт», «уход от проблемы», «стремление к доминированию» и свидетельствовали о том, что они медленно адаптируются в новой среде, испытывают сложности в межличностном общении, эмоциональный дискомфорт.

У 60,7 % студентов ЭГ и 60 % студентов КГ с помощью методики «Профессиональная направленность личности учителя» были выявлены низкие показатели шкал «общительность», «организованность», «направленность», «интеллигентность», то есть недостаточно хорошо сформированные знания о профессиональной деятельности, профессионально значимых качествах личности педагога, невысокая мотивация к педагогической деятельности.

Кроме того, у 15,7 % студентов ЭГ и у 18 % студентов КГ был очень низкий, а у 52,9 % студентов ЭГ и у 52 % студентов КГ — низкий уровни эмпатийности; у 31,3 % студентов ЭГ и у 30 % студентов КГ очень низкий; у 49 % студентов ЭГ и у 50 % студентов КГ — низкие уровни «коммуникативных склонностей»; у 27,5 % студентов ЭГ и 30 % студентов КГ — очень низкие, у 47,1 % студентов ЭГ и у 48 % студентов КГ — низкие показатели шкалы «организаторские склонности».

Таблица 2

Уровень развития эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностей у студентов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента, в %

Особенности личности	Уровень и группы		Очень низкий		Низкий		Средний (норма)		Высокий		Очень высокий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Эмпатия	15,7	18,0	52,9	54,0	15,7	14,0	7,8	10,0	7,8	4,0		
Коммуникативные склонности	31,3	30,0	49,0	50,0	17,6	20,0	1,9	0,0	0,0	0,0		
Организаторские склонности	27,5	30,0	47,1	48,0	23,5	20,0	2,2	2,0	0,0	0,0		

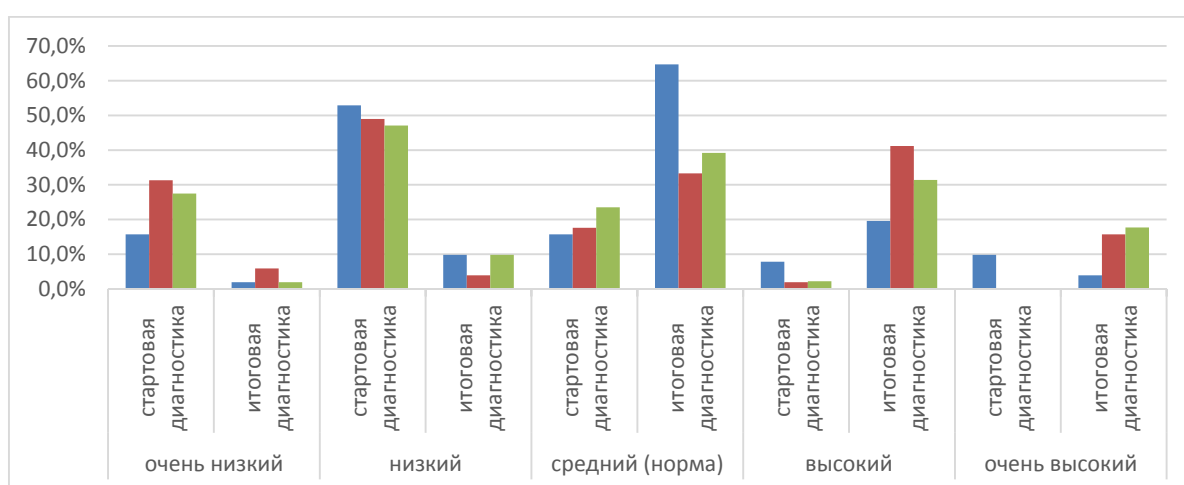


Рис. 2. Уровень развития эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностей у студентов экспериментальной и контрольной групп на начальном этапе эксперимента, в %

Примечание. Синий цвет — эмпатия, красный — коммуникативные склонности, зеленый — организаторские склонности.

Таким образом, результаты стартовой диагностики показали, что студенты первого курса педагогической направленности имели низкий уровень саморазвития, самоактуализации и социальной адаптации личности, высокий уровень агрессивности и недостаточную сформированность личностно значимых качеств.

Для развития личности будущих педагогов с ними была проведена работа по авторской программе «Педагогическое сопровождение профессионального становления личности будущего педагога в вузе» с применением методов и приемов педагогического коучинга.

Спецификой курса являлся его практико-ориентированный проблемный характер.

В ходе групповой беседы обучающимся были предложены следующие проблемные вопросы: «Какие личностные качества должны быть присущи современному педагогу, чтобы мотивировать обучающихся к творческой и исследовательской деятельности? Какими новыми умениями должен обладать учитель в условиях цифровизации образования? Как вы думаете, какие личностные и профессиональные качества у вас уже сформированы, а над чем необходимо поработать?»

В электронно-информационной образовательной среде Moodle был создан элективный курс «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога в вузе», направленный на развитие когнитивной и эмоционально-ценностной сфер первокурсников, раскрытие их творческого потенциала, актуализацию личностного

опыта и самореализацию. Данный курс гармонично дополнял содержание учебных дисциплин, определенных учебным планом, стимулировал познавательную активность первокурсников, углублял знания о специфике профессиональной деятельности современного педагога в гуманистической парадигме, в условиях цифровизации и развития инклюзивного образования, активизировал процессы самопознания, личностного и профессионального самоопределения, саморазвития.

Эффективным средством педагогического коучинга, вовлекающим обучающихся в активный поиск в интернет-пространстве необходимой корректной информации, стал проект «Учитель будущего — кто он?», требующий умений обработки и анализа данных, проявления креативности и творческого потенциала в подготовке презентации результатов научного поиска, демонстрации результатов в дистанционном формате на различных платформах.

Были использованы различные методы: кейс-метод, проектный, проблемный, исследовательский, репродуктивный, а также беседы, дискуссии, самостоятельная работа. Студенты представляли фильмы и презентации в Zoom (применение проектной методики), участвовали в сетевых мероприятиях, занимались самообразованием в сетевых сообществах на различных платформах, таких как Instagram, YouTube, Учи.ру, Просвещение и т. п.

Формирующий эксперимент проходил в условиях гибридного обучения, поэтому были применены методы педагогического коучинга, не снижающие стимулирующий и развивающий эффект в процессе опосредованного взаимодействия педагога и обучающихся с применением ИКТ (аудиовизуальные технологии Zoom, Teams; сетевые сообщества «ВКонтакте», WhatsApp; образовательные платформы Учи.ру, Просвещение, YouTube и др.).

Метод кейс-стади как средство педагогического коучинга имеет ряд достоинств: позволяет организовать интерактивное взаимодействие обучающихся (работа в команде) в ходе анализа конфликтной ситуации и поиске средств разрешения конфликта; развивать умения оптимально распределять роли/функции в микрогруппе для решения поставленной задачи; мотивирует участников обсуждения на актуализацию своего личностного опыта, знаний и умений, креативности, на интенсивный поиск информации на заданную тему в корректном виде, ее анализ и оценку; развивает такие организаторские и коммуникативные способности, как ораторское искусство, умение вести полемику, конструктивный диалог, распределение времени, погружение в реальность (разбор ситуаций, которые могут быть в действительности), поиск и принятие решений, проявление лидерских качеств и креативности.

Предполагалось поэтапно решать ряд задач: 1) осуществлять анализ педагогической ситуации, 2) формулировать проблему, 3) предлагать возможные методы и средства решения проблемы; 4) обсуждать в микрогруппе возможные методы и средства решения проблемы, 5) выбирать оптимальные методы и средства решения проблемы. Организация обсуждения в микрогруппах могла происходить на базе таких же платформ, как и при работе в группе. На платформах Moodle, Zoom и им подобных обсуждение в микрогруппе осуществлялось в разделе «Форум», а общее обсуждение — в разделе «Чат»; в Zoom (и подобных) работа в микрогруппе происходит в чате или создавалась конференция в конференции, где микрогруппы могли осуществлять подбор информации, анализ и обсуждение результатов перед презентацией их в общей группе.

Кейс содержал описание конкретной конфликтной ситуации в образовательном процессе, характеризующее субъектов взаимодействия, особенности их межличностных отношений. Решение задач стимулировало проявление когнитивных умений анализа, сравнения, обобщения, доказательства, актуализировало личностный опыт, развивало творческие способности. Рефлексивная деятельность после завершения кейс-стади помогала студентам определить свои проблемы в личностном и профессиональном саморазвитии.

В авторской программе представлено несколько кейсов, содержащих проблемные педагогические ситуации с несколькими субъектами образовательного процесса, например, основанные на проблемных ситуациях, описанных в содержании произведений В. К. Железникова «Чучело», Б. Кауфман «Вверх по лестнице, ведущей вниз», фильме «Дорогая Елена Сергеевна» и т. п.

Конфликтные ситуации представлялись разными средствами мультимедийных технологий (видеоролик, презентация с элементами анимации, рассказ преподавателя, фрагмент кинофильма, видео, в котором снята инсценировка, поставленная студентами, и т. п.).

Метод индивидуальных и групповых творческих проектов был основан на создании и представлении буклетов, презентаций, постеров, видеороликов. В ходе выполнения проектов обсуждались вопросы: Кто такой учитель? Какой образ идеального учителя вы видите? Какие профессионально значимые качества личности педагога важны в профессиональной деятельности?

В конце второго года обучения была проведена повторная диагностика сформированности необходимых свойств личности у будущих педагогов с помощью методик, использованных на этапе стартовой диагностики.

У 37,2 % студентов ЭГ были отмечены позитивные изменения (табл. 3–4 и рис. 3–4).

Таблица 3

Сравнительный анализ уровня сформированности профессионально важных свойств личности студентов экспериментальной группы на начальном и итоговом этапах эксперимента, в %

Уровни и этапы	Низкий		Средний		Высокий	
	Стартовая диагностика	Итоговая диагностика	Стартовая диагностика	Итоговая диагностика	Стартовая диагностика	Итоговая диагностика
Смысложизненные ориентации	41,1	7,8	38,7	56,9	19,8	37,3
Социально-психологическая адаптированность	58,8	17,6	29,4	54,9	11,7	29,4
Профессиональная направленность	60,7	5,9	35,3	68,6	5,9	27,5
Самоактуализация	64,7	7,8	33,3	58,8	1,9	31,4
Агрессивность	13,7	31,4	50,9	62,7	35,3	5,8

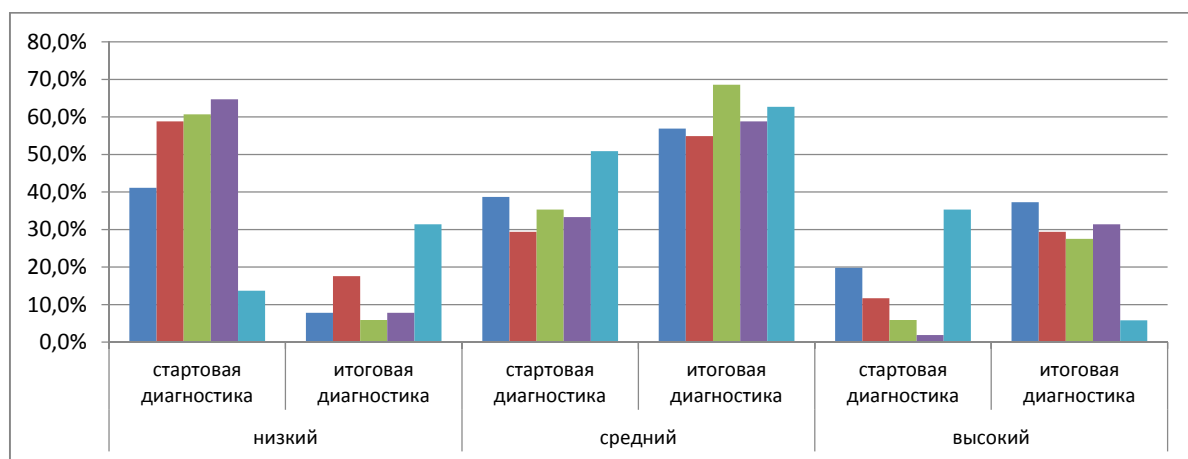


Рис. 3. Сравнительный анализ уровня сформированности профессионально важных свойств личности студентов экспериментальной группы на начальном и итоговом этапах эксперимента, в %

Примечание. Синий цвет — смысложизненные ориентации, красный — социально-психологическая адаптированность, зеленый — профессиональная направленность, фиолетовый — самоактуализация, голубой — агрессивность.

На 29,5 % снизился показатель высокого уровня агрессивности: студенты продемонстрировали умение конструктивно выстраивать диалог, проявлять толерантность и дружелюбие. У 37,2 % этой группы выросли показатели «цели в жизни», «локус контроля — Я», «локус контроля — жизнь», «результативность», «процесс жизни», а у 41,2 % — социально-психологическая адаптированность в различных ситуациях, открытость в выражении чувств, понимание эмоционального состояния окружающих и принятие его, уровень культуры общения. У 54,8 % студентов были сформированы знания о профессии «учитель», личностно-профессиональных качествах, ценностных ориентациях педагога.

У 62,8 % из них повысилась до уровня нормы эмпатия; у 70,5 % второкурсников улучшились коммуникативные, у 62,9 % — организаторские склонности.

Таблица 4

Уровень развития эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностей у студентов экспериментальной группы на начальном и заключительном этапах эксперимента, в %

Уровни и этапы Свойства личности	Очень низкий		Низкий		Средний (норма)		Высокий		Очень высокий	
	Старт.	Итог.	Старт.	Итог.	Старт.	Итог.	Старт.	Итог.	Старт.	Итог.
Эмпатия	15,7	1,9	52,9	9,8	15,7	64,7	7,8	19,6	9,8	3,9
Коммуникативные склонности	31,3	5,9	49,0	3,9	17,6	33,3	1,9	41,2	0,0	15,7
Организаторские склонности	27,5	1,9	47,1	9,8	23,5	39,2	2,2	31,4	0,0	17,7

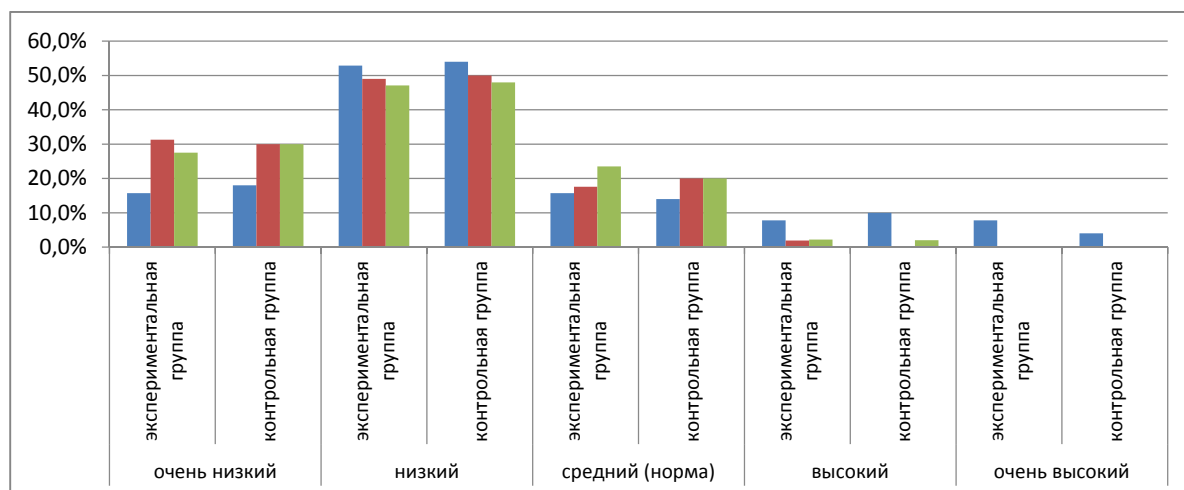


Рис. 4. Уровень развития эмпатии, коммуникативных и организаторских склонностей у студентов ЭГ на начальном и заключительном этапах эксперимента, в %

Примечание. Синий цвет — эмпатия, красный — коммуникативные склонности, зеленый — организаторские склонности.

Таким образом, работа по программе «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога в вузе» с помощью методов и приемов педагогического коучинга стимулировала формирование и развитие у 50–70 % студентов педагогической направленности экспериментальной группы необходимых для будущей профессиональной деятельности личностных и базовых профессиональных качеств.

Выводы. Педагогическое сопровождение профессионального становления будущего педагога — целенаправленная деятельность по организации субъект-субъектного педагогического взаимодействия, способствующего личностному и профессиональному саморазвитию обучающихся, которое сопровождается формированием гуманистической педагогической позиции, универсальных и общепедагогических компетенций (коммуникативных, организаторских).

Средством организации субъект-субъектного взаимодействия, в ходе которого педагог, учитывая уровень актуального развития обучающегося, личностный опыт, креативность и способность к саморазвитию, создает ситуацию успеха и актуализирует знания и умения для самореализации и самостоятельного решения профессиональных и личностных проблемных ситуаций, выступает педагогический коучинг.

Результаты формирующего эксперимента с использованием авторской программы «Педагогическое сопровождение профессионального становления будущих педагогов» и методов педагогический коучинга (кейс-стади, метод групповых и индивидуальных творческих проектов; метод самопознания-самотестирования, эмпатийное слушание, развивающие дискуссии и др.) при гибридном (смешанном) формате обучения с применением ИКТ: ЭИОС университета на платформе Moodle, видеоконференции на платформе Zoom, учебно-образовательный контент Учи.ру, Просвещение; платформы взаимодействия и обратной связи (YouTube, «ВКонтакте» и др.). Это свидетельствует об эффективности таких методов для развития личности будущих педагогов.

Список источников

1. Абу-Талеб Д. В. Теоретико-методологические основания коучинговых доктрин и методов в образовании и самообразовании // *Методология современной психологии*. — 2021. — № 14. — С. 10–21.
2. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий издательство ИКАР. — 2009. — 448 с.
3. Байкова Л. А. Личностно-рефлексивный подход к организации интерактивных форм обучения и воспитания // *Психолого-педагогический поиск*. — 2020. — № 2 (54). — С. 9–21.
4. Базарнова Н. Д., Беляева Т. К. Менторинг, коучинг и тьюторинг как инновационные формы педагогического наставничества // *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*. — 2021. — № 1 (12). — С. 123–126.
5. Бекоева М. И. Писклова М. В. Педагогический коучинг как эффективная технология повышения личностной эффективности студентов // *ЦИТИСЭ*. — 2021. — № 3 (29). — С. 387–395.
6. Гуляев В. Н. Педагогический коучинг в профессиональном образовании студента // *Актуальные проблемы и перспективы развития профессионально-педагогического образования студентов : материалы Междунар. науч.-практ. конф.* — Курган : Курган. гос. ун-т, 2011. — С. 21–26.
7. Заирбекова Н. И. Метод коучинга в развитии социальной-профессиональной компетенции студентов колледжа гражданской обороны и чрезвычайных ситуаций // *Проблемы современного педагогического образования*. — 2020. — № 69-4. — С. 97–100.
8. Лаврентьев С. Ю. Лайф-коучинг как метод психолого-педагогического консультирования в условиях непрерывного образования // *Омские научные чтения — 2020 : материалы Четвертой Всерос. науч. конф.* — Омск : Омск. гос. ун-т им. Ф. М. Достоевского, 2020. — С. 1613–1618.
9. Лагода В. А., Киселева Л. В. Педагогический коучинг как способ развития творческой самореализации учащихся во внеурочной деятельности // *Научный альманах*. — 2021. — № 4-1 (78). — С. 178–182.
10. Лоренц В. В. Педагогический коучинг как искусство мотивирования обучающихся в структуре личностно ориентированного образования // *Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития : сб. материалов X Междунар. науч.-практ. конф.* / под ред. О. Н. Широкова. — Чебоксары : Интерактив плюс, 2018. — С. 73–75.
11. Питюков В. Ю., Гоголь А. П. Содержание, формы и методы коучинга в процессе профессиональной подготовки студентов // *Высшее образование сегодня*. — 2018. — № 6. — С. 19–23.

12. Сорокопуд Ю. В., Уварова Н. Н. Педагогический коучинг как эффективное средство сопровождения одаренных студентов // Практики развития: новые отношения в образовании, их реализация и возможности управления : материалы XXII науч.-практ. конф. — Красноярск : Ин-т психологии практик развития, 2016. — С. 173–178.

13. Сучкова О. А., Байкова Л. А. Теория и практика педагогического сопровождения профессионального становления будущих педагогов в вузе // Психолого-педагогический поиск. — 2021. — № 4 (60). — С. 45–57.

14. Шрамко Л. И. Особенности использования метода коучинга grow при преподавании иностранных языков // Символ науки. — 2015. — № 11-2. — С. 182–186.

References

1. Abu-Taleb D. V. Theoretical and Methodological Foundation of Coaching Standards and Methods in Education and Self-education. *Metodologija sovremennoj psihologii* [Methodology of Modern Psychology]. 2021, no. 14, pp. 10–21. (In Russian).

2. Azimov Je. G., Shhukin A. N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij* [New Dictionary of Methodological Terms and Notions]. Icarus Publ., 2009, 448 p. (In Russian).

3. Bajkova L. A. Personal Reflexivity Approach to the Organization of Interactive Forms of Education and Upbringing. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 2 (54), pp. 9–21. (In Russian).

4. Bazarnova N. D., Beljaeva T. K. Mentoring, Coaching and Tutoring as Innovative Forms of Pedagogical Guidance. *Nauchno-metodicheskoe obespechenie ocenki kachestva obrazovanija* [Research and Methodological Support of Education Quality Assessment]. 2021, no. 1 (12), pp. 123–126. (In Russian).

5. Bekoeva M. I. Pisklova M. V. Pedagogical Coaching as an Effective Technology of Student Efficiency Improvement. *CITISJe* [CITISE]. 2021, no. 3 (29), pp. 387–395. (In Russian).

6. Guljaev V. N. Pedagogical Coaching of Student Professional Education. *Aktual'nye problemy i perspektivy razvitija professional'no-pedagogicheskogo obrazovanija studentov : Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Relevant Issues and Prospects of Professional Pedagogical Education; Proceedings of an International Research Conference. Kurgan, Kurgan State University Publ., 2011, pp. 21–26. (In Russian).

7. Zairbekova N. I. Coaching as a Method of Social and Professional Competence Development of Students of the College of Civil Defence and Emergency Situations. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Issues of Modern Pedagogical Education]. 2020, no. 69-4, pp. 97–100. (In Russian).

8. Lavrent'ev S. Ju. Life-Coaching as a Method of Psychological and Pedagogical Counselling in the Conditions of Lifelong Education. *Omskie nauchnye chtenija — 2020 : materialy Četvertoj Vserossijskoj nauchnoj konferencii* [Omsk Scholarly Readings — 2020: Proceedings of the Forth All-Russian Research Conference. Omsk]. Omsk, Omsk State University named for F. M. Dostoyevsky Publ., 2020, pp. 1613–1618. (In Russian).

9. Lagoda V. A., Kiseleva L. V. Pedagogical Coaching as a Method of Students' Creative Self-realization in Extracurricular Activities. *Nauchnyj al'manah* [Research Almanac]. 2021, no. 4-1 (78), pp. 178–182. (In Russian).

10. Lorenc V. V. Pedagogical Coaching as Student Motivation in the Structure of Personality-Oriented Education. *Nauka, obrazovanie, obshchestvo: tendencii i perspektivy razvitija : sbornik materialov X Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii* [Science, Education, Society: Tendencies and Prospects: Proceedings of the 10th International Research Conference] // ed. by O. N. Shirokov. Cheboksary, Interactive Plus, 2018, pp. 73–75. (In Russian).

11. Pitjukov V. Ju., Gogol' A. P. The Content, Forms and Methods of Coaching in the Process of Students' Vocational Training. *Vysshee obrazovanie segodnja* [Higher Education Today]. 2018, no. 6, pp. 19–23. (In Russian).

12. Sorokopud Ju. V., Uvarova N. N. Pedagogical Coaching as an Effective Means of Supporting Gifted Students. *Praktiki razvitija: novye otnoshenija v obrazovanii, ih realizacija i vozmozhnosti upravlenija : materialy XXII nauchno-praktičeskoj konferencii*. [Development Practices: New Developments in Education, their Implementation and Management: Proceedings of the 22nd Research Conference]. Krasnoyarsk, Institut of Developmental Psychology Publ., 2016, pp. 173–178. (In Russian).

13. Suchkova O. A., Bajkova L. A. Theory and Practice of Novice Teachers' Pedagogical Support. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2021, no. 4 (60), pp. 45–57. (In Russian).

14. Shramko L. I. The Use of the GROW Model in Foreign Language Teaching. *Simvol nauki* [Symbol of Science]. 2015, no. 11-2, pp. 182–186. (In Russian).

Информация об авторах

Сучкова Ольга Алексеевна — старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин и методик их преподавания Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Байкова Лариса Анатольевна — доктор педагогических наук, профессор Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the authors

Suchkova Olga Alekseyevna — Assistant Professor in the Department of Humanities and Natural Sciences and Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Baykova Larisa Anatolyevna — Doctor of Pedagogy, Professor at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 24.06.2022; одобрена после рецензирования 18.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 24.06.2022; approved after reviewing 18.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 75–83.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 75–83.

Научная статья

УДК 004.8:373.3

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.008

Практический опыт реализации возможностей искусственного интеллекта в начальном образовании

Иванова Дарья Сергеевна

Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Серов Анатолий Александрович

Тверской государственный университет

Тверь, Россия

Serov.AA@tversu.ru

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема использования искусственного интеллекта, нейронных сетей и других сквозных технологий в образовании на современном этапе его цифровизации.

Авторами исследуются возможности современных сквозных технологий в начальном образовании, в частности анализируется практика реализации сервисов, основанных на нейронных сетях, которые позволяют сделать анализ и оценку учебного процесса более независимым и объективным.

Описывается практический опыт реализации сервисов компьютерного зрения, генерации и анализа изображений; включения в учебный процесс иммерсивных средств чтения, создания и применения различных моделей классификации текстов. Эти методы позволяют автоматизировать некоторые рутинные профессиональные функции учителя и сделать учебный процесс более насыщенным, современным и увлекательным как для самого педагога, так и для обучающихся.

Акцентируется внимание на использовании возможностей искусственного интеллекта в качестве не только средства обучения, но и оценивания знаний, умений, навыков, а также развития личностных качеств детей.

Развитие отечественного программного обеспечения и переход на программные продукты в школе определяют направления дальнейших исследований, одним из которых является разработка авторских программ учебной дисциплины «Сквозные технологии и искусственный интеллект» для педагогических направлений обучения в вузах.

Ключевые слова: технологии искусственного интеллекта, нейронные сети, методы обучения, компьютерное зрение, иммерсивные средства чтения, начальное образование.

Для цитирования: Иванова Д. С., Серов А. А. Практический опыт реализации возможностей искусственного интеллекта в начальном образовании // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 75–83. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.008.

Original article

Using the Potential of Artificial Intelligence in Primary Education

Ivanova Darya Sergeevna

Ryazan State University named for S. Yesenin
Ryazan, Russia
d.ivanova@365.rsu.edu.ru

Serov Anatoly Aleksandrovich

Tver State University
Tver, Russia
Serov.AA@tversu.ru

Abstract. The article treats a relevant issue of using artificial intelligence, neural networks and other cross-cutting technologies.

The authors of the article investigate the potential of using modern cross-cutting technologies in primary classrooms. They treat the potential of using neural networks to ensure greater independence and objectivity of the analysis and assessment of the learning process.

The article describes an experience of implementing services which rely on computer vision, image generation, image processing, immersive reading, text classification. These methods enable one to automate some routine tasks performed by teachers and enrich the learning process by making it more modern, creative and interesting for teachers and students.

The authors maintain that artificial intelligence can be used as a learning tool, as a means to assess students' knowledge and skills and as a means to develop students' personal qualities.

The prospects of further research are connected with the development of Russian software and the use of Russian software in schools, namely with the development of the "Cross-cutting Technologies and Artificial Intelligence" course that can be used in novice teachers' training.

Key words: artificial intelligence, neural networks, teaching methods, computer vision, immersive reading, primary education.

For citation: Ivanova D. S., Serov A. A. Using the Potential of Artificial Intelligence in Primary Education // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 75–83. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.008.

Введение. Современные реалии диктуют необходимость цифровой трансформации образования, в том числе начального.

Стремительное развитие цифровых технологий, в частности искусственного интеллекта, определяет новые формы и методы проведения учебных занятий в начальных классах и оценивания результатов обучения.

Еще не существует единой методики использования средств искусственного интеллекта в школе. Педагоги, методисты и разработчики программного обеспечения находятся в творческом поиске. В этих условиях актуальным становится аккумуляция и обмен опытом, связанным с различными возможностями сквозных технологий в учебном процессе.

В данной статье приведены варианты создания и использования следующих технологий искусственного интеллекта: компьютерного зрения, иммерсивных средств чтения, различных моделей классификации текстов.

Цели исследования — анализ возможностей указанных технологий в учебном процессе начальной школы и разработка практических рекомендаций для учителей по их реализации в профессиональной деятельности.

Гипотезы: включение технологий искусственного интеллекта (компьютерного зрения, иммерсивных средств чтения, различных моделей классификации текстов) в учебный процесс начальной школы позволит сделать оценку правильности написания цифр и букв бо-

лее объективной и точной, а процесс выявления орфографических ошибок — более наглядным и точным; использовать классификацию литературных текстов школьной программы по заданным словам и фразам; воссоздавать по детским рисункам качественные и анимированные рисунки; создавать изображения по ключевым словам, предложенным учениками. Кроме того, это поможет осуществить пропедевтику дальнейшего изучения возможностей информационных технологий и сделать процесс обучения более интересным и познавательным.

Методы и материалы исследования. В исследовании проведен анализ программного обеспечения на основе искусственного интеллекта; разработаны модели с помощью сверточных нейронных сетей для оценки качества рукописных знаков на языке программирования Python 3 с применением модуля keras.

Обсуждение основных результатов. Приоритетными задачами цифровой трансформации образования на современном этапе его развития являются анализ опыта реализации технологии искусственного интеллекта, разработка отечественных программных продуктов и методики их применения в учебном процессе.

С сентября 2022 года в учебный план вузов для педагогических специальностей вводится дисциплина «Сквозные технологии и искусственный интеллект». Задача преподавателей — разработать рабочую программу этой дисциплины с учетом меняющейся реальности, обновления программного обеспечения, необходимости сформировать компетенции студентов в области искусственного интеллекта и методики преподавания учебных дисциплин профессионального цикла.

Одним из наиболее доступных и важных примеров применения искусственного интеллекта в начальном образовании является *иммерсивное средство чтения текста*, разработанное компанией Microsoft в 2018 году. Данное средство чтения текста для русского и иностранных языков (с автоматическим определением языка), которое относится к компьютерным системам синтеза речи по тексту, встроено в разные продукты компании: Edge, OneNote, Teams, текстовый редактор MS Word (в веб-версии OneDrive Word Online; в составе пакета Office 365 и Microsoft Office 2019).

Алгоритм работы систем синтеза речи по тексту по времени действия делят на два основных этапа, за которые отвечают два отдельных метода: обработка текста и собственно синтез речи. Первый этап разбивается на несколько последовательных шагов обработки естественного языка (NLP): разбивку текста на предложения и слова, нормализацию текста, автоматическую морфологическую разметку и конвертацию графем в фонемы. Данный этап принимает в качестве входных данных печатный текст из текстового файла Word и возвращает последовательность фонем с различными лингвистическими параметрами. На следующем этапе происходит синтез речи: последовательность фонем превращается в синтезированную звуковую волну речи.

Для изучения грамматики в режиме чтения можно настроить отображение разных частей речи (например, имен существительных) шрифтом соответствующего цвета (рис. 1).

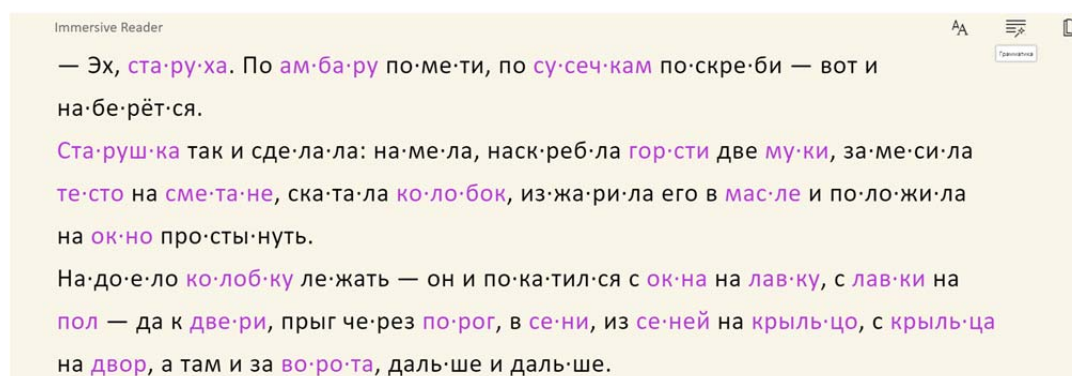


Рис. 1. Пример применения иммерсивного средства чтения текста (русской народной сказки) в программе Word Online в среде OneDrive

К важным достоинствам применения иммерсивного средства чтения текста (машинного чтения по слогам) в начальной школе можно отнести следующее: оно удерживает внимание обучающихся на изучаемом материале, улучшает навыки чтения и распознавания слов, способствует набору скорости чтения, повышает беглость речи и уверенность в себе детей, только начинающих читать, при чтении сложных текстов; помогает расшифровать и прочесть текст обучающимся с особыми образовательными потребностями, например с дислексией.

Наиболее эффективно применение иммерсивного средства чтения текста при обучении школьников иностранному языку, реализации обучения в дистанционном формате, заучивании новой лексики или терминологии, сложных правил и др.

Примером применения искусственного интеллекта к текстовым данным в рамках технологии NLP также является *создание и применение различных моделей классификации текстов*, которые можно использовать для определения класса произвольного текста или для предсказания класса (категории) текста по фразе. Например, нами была создана модель для определения класса двух русских народных сказок по фразе из нескольких слов, которую целесообразно применять на уроках по литературному чтению с целью запоминания небольших текстов, основных сюжетов, основных героев для дальнейшего пересказа, речевого развития и др. Модель можно создавать локально или на виртуальной машине в облаке Google Collabory.

На рисунке 2 показан пример использования модели классификации текстов двух сказок для фразы «Несет меня лиса» с визуализацией LIME. Указана важность каждого слова фразы для предсказания класса сказки. Класс сказки указан верно.

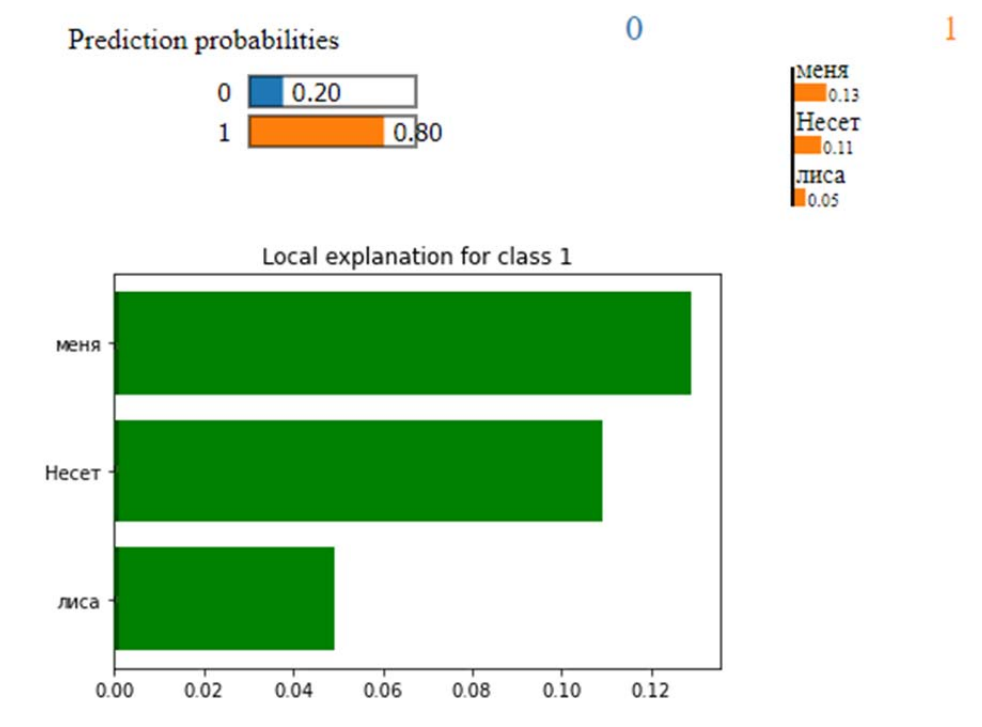


Рис. 2. Пример применения модели классификации текстов двух сказок для фразы «Несет меня лиса» с визуализацией LIME

В рамках технологии NLP с применением модуля fuzzywuzzy для среды Python 3 можно численно определять сходство текстов (например, текст с грамматическими ошибками сравнивается с таким же текстом, но без ошибок) (рис. 3), сравнивать сходство слов с одинаковыми корнями (рис. 4) и т. п. (Шолле, 2020).

```

текст1 = "Один раз я с мамой ходил в парк зимой."
текст2 = "Один рас я с мамой ходил в парк зимой."
fuzz.ratio(текст1, текст2)
Out[59]: 99
    
```

Рис. 3. Сравнение двух одинаковых предложений: без ошибок и с ошибкой в одном слове. Степень сходства предложений — 99 %

```

Слова = ["сказка", "сказать", "повесть"]
a = process.extract("сказ", Слова, limit=2)
[('сказка', 90), ('сказать', 90)]
    
```

Рис. 4. Поиск слов с корнем «сказ»: степень сходства с корнем для обоих найденных слов — 90 %

К технологиям NLP относятся и различные ресурсы интернета для проверки правильности написания обучающимися текста, синтаксического разбора предложения (рис. 5).

Выполнить синтаксический разбор предложения

Жили - **были** **старик**

ГЛ.несов.неперех.мл.прош.д.зв.зв. ЗПР ГЛ.несов.неперех.мл.прош.д.зв.зв. СУЩ.од.мр.ед.им

ПР.в.предл. СУЩ.од.жр.ед.тв. ЗПР

со **старухой** .

ЧАСТ. СОЮЗ. ГЛ.несов.неперех.ед.зв.наст.д.зв.зв. СУЩ.од.мр.ед.им ЗПР ЗПР

Вот и **просит** **старик** : —

ГЛ.сов.неперех.ед.повел.выкл. МС.1л.ед.дт. ЗПР ПРИЛ.кч.жр.ед.им ЗПР СУЩ.неод.мр.ед.им

Испеки **мне** , **старая** , **колобок**

ЗПР

Характеристика

По цели высказывания: повествовательное

По интонации: невосклицательное

Простое

По наличию главных членов: двусоставное

По наличию второстепенных членов: нераспространённое

Не осложнено обращениями, вводными словами и однородными членами

Характеристика

По цели высказывания: повествовательное

По интонации: невосклицательное

Простое

По наличию главных членов: двусоставное

По наличию второстепенных членов: распространённое

Осложнено однородными членами

Рис. 5. Синтаксический разбор предложения онлайн

Рассмотрим основные примеры применения технологий компьютерного зрения (CV) в процессе обучения детей в начальной школе. В рамках данного исследования были разработаны модели на основе сверточных нейронных сетей для оценки качества рукописных знаков (цифр, букв и др.) на языке программирования Python 3 с применением модуля keras (Серов, 2020), позволяющие не только оценить качество рукописного знака, но и указать его фрагменты (суперпиксели), по которым модель отнесла данный знак к указанному классу.

На рисунке 6 слева дана цифра 4 без типичных графических ошибок (предсказанный класс — 0); справа — цифра 4 с типичными графическими ошибками (предсказанный класс — 1). Красным цветом выделены наиболее важные фрагменты изображения для отнесения цифры к классу правильных, зеленым — к классу цифр с типичными ошибками.

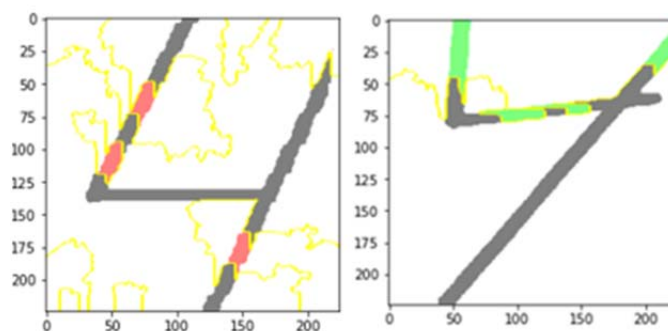


Рис. 6. Применение модели компьютерного зрения к новым графическим знакам с визуализацией LIME

Рассмотренный подход также может быть использован для определения качества прописей, рукописных фраз, предложений и др.

К технологиям компьютерного зрения в начальном образовании можно отнести и распознавание рукописных цифр, букв и геометрических фигур в программе SMART Notebook; чат-бот для распознавания детского рисунка; поиск по изображению для определения вида растения «Яндекс.Поиск».

Особенно актуальным на современном этапе развития становится процесс разработки и внедрения отечественных программных продуктов.

Интересен опыт применения возможностей нейронной сети ruDALL-E, разработанной фирмой Сбер. Сеть способна создавать изображения на основе текстового описания на одном из 107 языках. Эта модель позволяет ознакомить учащихся с принципом машинного обучения искусственного интеллекта, что в дальнейшем облегчает задачу изучения принципов работы современных сквозных технологий. Кроме того, процесс создания уникального рисунка по своим словам и фразам способствует развитию у детей познавательного интереса и творческого потенциала. В любое время ученики имеют возможность получить персональную иллюстрацию к заданному тексту или словам в форме рисунка или персонального смайлика, которую искусственный интеллект создает только для них в течение двух минут. Ученики сравнивают рисунок, созданный программным средством и свой, нарисованный от руки, находят аналогии в работе человеческого мозга и искусственных нейронных сетей, анализируют вместе с учителем плюсы и минусы каждого подхода (рис. 7).

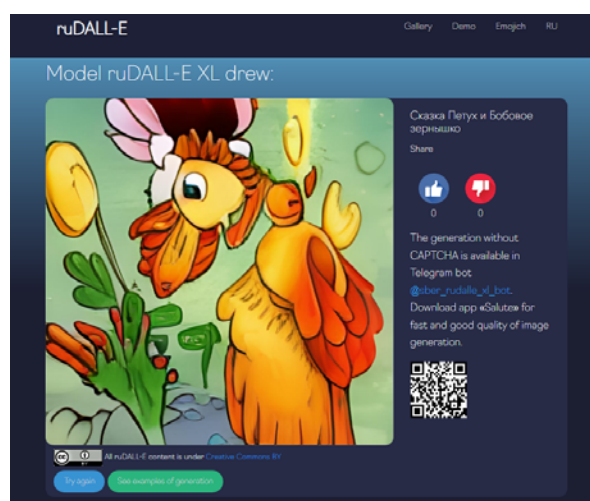


Рис. 7. Иллюстрация по сказке «Петух и бобовое зернышко», созданная нейронной сетью ruDALL-E

Модель проста в использовании, ее бесплатная версия может быть рекомендована к включению в учебный процесс уже со второго класса (рис. 8).

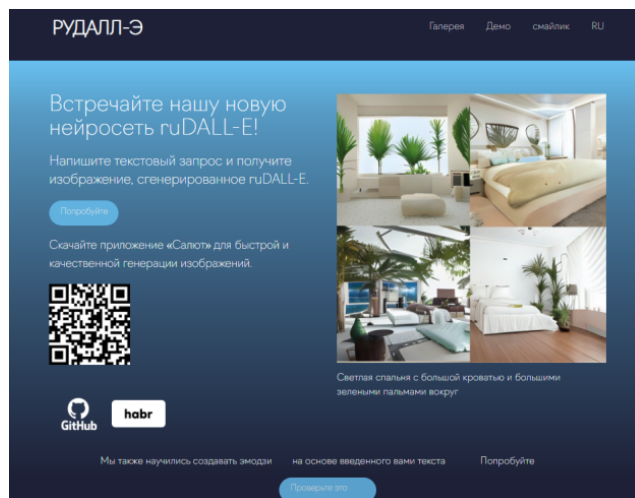


Рис. 8. Нейронная сеть ruDALL-E. Домашняя страница

Интересен также опыт включения в учебный и воспитательный процесс сервиса «Компьютерное зрение» от Mail.ru, который позволяет с помощью нейронных сетей выполнить реставрацию старых фотографий, например, иллюстрирующих героические страницы нашей Родины. Фотографии проходят обработку: в них восстанавливаются утраченные фрагменты, добавляется цвет. В процессе этой работы молодое поколение имеет возможность прикоснуться к истории своей семьи, страны и воспитывать у себя нравственные качества (героизм, патриотизм, доброту, человечность и т. п.).

Практическое использование сервиса не представляет труда для любого ученика начиная со второго класса: достаточно загрузить фотографию и нажать кнопку обработки (рис. 9).

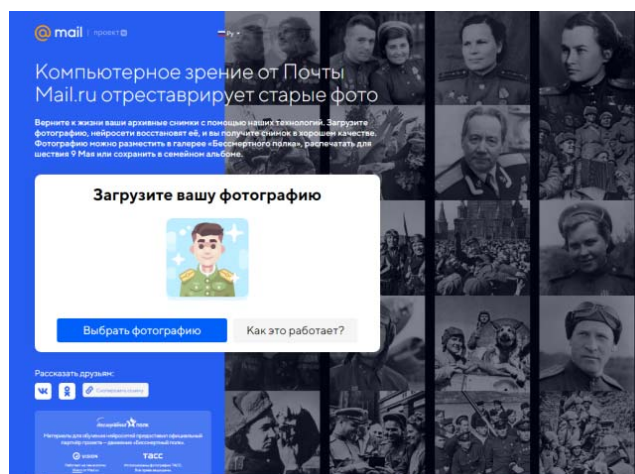


Рис. 9. Сервис «Компьютерное зрение»

Для учащихся начальных классов, которые знакомятся с возможностями искусственного интеллекта, будет интересен и полезен сервис Quick, Draw, в процессе работы с которым они получают голосовые задания что-либо нарисовать. Рисую, дети слышат комментарии сервиса (рис. 10).

Как выглядят 50 миллионов рисунков?

Более 15 миллионов игроков сделали миллионы рисунков, играя в [Quick, Draw!](#) Эти дудлы представляют собой уникальный набор данных, который может помочь разработчикам обучать новые нейронные сети, помогать исследователям видеть закономерности в том, как люди во всем мире рисуют, и помогать художникам создавать вещи, о которых вы и не подозревали. Вот почему [мы делаем их открытыми](#), чтобы каждый мог с ними поиграть.

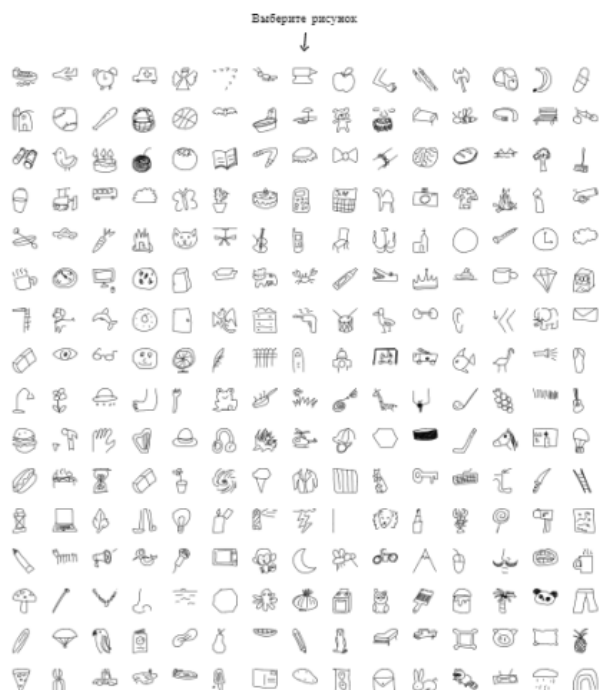


Рис. 10. Архив рисунков сервиса Quick, Draw

Такое обучение, превращаясь в занимательную игру и общение с искусственным интеллектом, способствует развитию познавательного интереса и творчества детей, снимает у них комплекс неуверенности перед учебными заданиями. Рисунки, созданные пользователями, сохраняются в общем архиве, то есть каждый учащийся вносит вклад в создание архива рисунков.

Представленные в статье типичные примеры использования технологий искусственного интеллекта в начальном образовании показывают возможности искусственного интеллекта как средства обучения, оценивания знаний, умений, навыков и развития личностных качеств детей.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, современные технологии позволяют перейти на качественно новый уровень образования, создавая условия для реализации идеи непрерывного образования, реализации цифровой трансформации образования в соответствии с требованиями времени. Перспективы дальнейших исследований данной проблемы связаны с разработкой и реализацией программы учебной дисциплины «Сквозные технологии и искусственный интеллект» для педагогических направлений обучения в вузах, а также программ сопровождения молодых специалистов и курсов переподготовки преподавателей, позволяющих включать в методику преподавания различных дисциплин школьного курса использование возможностей сквозных технологий.

Список источников

1. Алгоритмы распознавания геометрических фигур. — URL : <https://api-2d3d-cad.com/recognition/> (дата обращения: 03.04.2022).
2. Иммерсивное средство чтения текста. Средства обучения (Майкрософт). — URL : <https://www.onenote.com/learningtools> (дата обращения: 01.03.2022).

3. Осваиваем компьютерное зрение. — URL : <https://habr.com/ru/post/461365/> (дата обращения: 03.04.2022).
4. Серов А. А. Некоторые вопросы применения современных технологий искусственного интеллекта в математическом образовании // Перспективы развития математического образования в эпоху цифровой трансформации : материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Тверь, 2020. — С. 181–185.
5. Учим нейронную сеть геометрии. — URL : <https://habr.com/ru/post/328698/> (дата обращения: 10.04.2022).
6. Шолле Ф. Глубокое обучение на Python / пер. с англ. А. Киселева. — СПб. : Питер, 2020. — 400 с.

References

1. *Algoritmy raspoznavanija geometricheskikh figur* [Geometrical Patterns Recognition Algorithms]. URL : <https://api-2d3d-cad.com/recognition/> (accessed: 03.04.2022). (In Russian).
2. *Immersivnoe sredstvo chtenija teksta. Sredstva obuchenija (Majkrosoft)* [Immersive Reading. Microsoft Education Tools]. URL : <https://www.onenote.com/learningtools> (accessed: 01.03.2022). (In Russian).
3. *Osvaivaem komp'juternoe zrenie* [Mastering Computer Vision]. URL : <https://habr.com/ru/post/461365/> (accessed: 03.04.2022). (In Russian).
4. Serov A. A. Some Issues of Artificial Intelligence in Mathematical Education. *Perspektivy raz-vitija matematicheskogo obrazovanija v jepohu cifrovoj transformacii : materialy Vserosijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii* [Prospects of the Development of Mathematical Education in Digitalization Era: Proceedings of an All-Russian Research Conference]. Tver, 2020, pp. 181–185. (In Russian).
5. *Uchim nejronnuju set' geometrii* [Teaching Geometry to Neural Networks]. URL : <https://habr.com/ru/post/328698/> (accessed: 10.04.2022). (In Russian).
6. Sholle F. *Glubokoe obuchenie na Python* [Deep Learning with Python]. St. Petersburg, Peter Publ., 2020, 400 p. (Transl. from English).

Информация об авторах

Иванова Дарья Сергеевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики, вычислительной техники и методики преподавания информатики Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Серов Анатолий Александрович — кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры математического и естественно-научного образования Тверского государственного университета.

Information about the authors

Ivanova Darya Sergeevna — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Computer Science, Computer Technology and Computer Science Teaching Methodology at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Serov Anatoly Aleksandrovich — Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Mathematics and Natural Science at Tver State University.

Статья поступила в редакцию 04.06.2022; одобрена после рецензирования 02.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 04.06.2022; approved after reviewing 02.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.009

Формирование профессионально значимых творческих способностей как актуальная педагогическая задача профессиональной подготовки в вузе

Кишко Ольга Николаевна

Московский государственный институт международных отношений (университет)

Министерства иностранных дел Российской Федерации

Москва, Россия

o.kishko@inno.mgimo.ru

Аннотация. Формирование творческих способностей студентов остается одной из актуальных образовательных целей университетов, что обусловлено особенностями современной динамики информационного общества и новыми требованиями к подготовке современных специалистов, способных принимать творческие профессиональные решения с учетом их социальной значимости и основных международных проблем в условиях непрогнозируемых изменений.

В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования творческих способностей в высшей школе, формулируется уточненное понимание этих способностей в свете междисциплинарного подхода с учетом задач исследования, обосновывается актуальность педагогической деятельности, направленной на их комплексное формирование в системе профессиональной подготовки студентов международного профиля.

На основе анализа Образовательного стандарта ФГОС ВО (3++), Образовательного стандарта высшего образования Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), образовательных целей таксономий Блума и Андерсона, с учетом содержания творческих способностей обосновывается комплекс таких способностей, значимых в профессиональной подготовке студентов международного профиля. Перспективное направление формирования профессионально значимых творческих способностей студентов данного профиля рассматривается в процессе профессиональной языковой подготовки.

Ключевые слова: высшая школа, профессиональная подготовка, творческие способности, профессионально значимые творческие способности, профессиональная языковая подготовка.

Для цитирования: Кишко О. Н. Формирование профессионально значимых творческих способностей как актуальная педагогическая задача профессиональной подготовки в вузе // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 84–97. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.009.

Original article

Developing Professionally Significant Creative Skills as an Urgent Task of Vocational Training in Universities

Kishko Olga Nikolayevna

Moscow State Institute of International Relations (University)

of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Moscow, Russia

o.kishko@inno.mgimo.ru

Abstract. The development of students' creative skills is one of the most important and urgent tasks of university education, which is accounted for by the peculiarities of modern information society and new requirements to the training of modern specialists who are able to make creative, professional, socially significant decisions, taking into consideration major international issues and the ever-changing character of the modern world.

The article treats theoretical aspects of creative skills development in higher education institutions. The article views these skills through the prism of an interdisciplinary approach taking into consideration tasks of the research. The article substantiates the importance of educational activities aimed at novice international relations specialists' complex development in the system of vocational training.

The analysis of the Educational Standard (Federal State Educational Standard of Higher Education (3++), the Educational Standard of Higher Education of Moscow State Institute of International Relation (University) of the Ministry of International Affairs of the Russian Federation, educational goals of Blooms' and Anderson's taxonomies, and the definition of creative skills enables the author to outline a number of professionally significant skills which play a crucial role in novice international relations specialists' training.

Key words: higher education, vocational training, creative skills, professionally significant creative skills, professional linguistic training.

For citation: Kishko O. N. Developing Professionally Significant Creative Skills as an Urgent Task of Vocational Training in Universities // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 84–97. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.009.

Введение. Задача повышения интеллектуально-творческого потенциала общества определяет направление его развития и становится предметом современных исследований и государственных программ. В долгосрочной перспективе возрастает актуальность исследований, связанных с этическими аспектами технологического развития, призванных помочь человеку успешно адаптироваться к происходящим во всех сферах изменениям в новых непрогнозируемых комбинациях.

Объективные потребности развития современного общества требуют переосмысления места и роли образования как сферы подготовки специалиста, способного творчески решать возникающие в новых условиях проблемы, и воспитания творческой личности, адекватной современному этапу развития цивилизации (Национальная доктрина образования в Российской Федерации, 2022).

Новая модель образования, названная ключевыми компетенциями или навыками XXI века такие «инновационные умения», как критическое мышление, креативность, способность к коммуникации и стремление к сотрудничеству, была представлена в докладе «Новый взгляд на образование» на Всемирном экономическом форуме в 2016 году (World Economic Forum, 2016), но по-прежнему остается актуальной в сфере образования (Sustainable Development Impact Summit, 2021). Подтверждением непреходящей актуальности данной проблемы является международный проект Центра инноваций в образовании Организации экономического сотрудничества и развития по оценке навыков критического и творческого мышления в сфере высшего образования, стартовавший в 2020 году и охватывающий 26 образовательных организаций высшего образования в 14 странах мира, включая Российскую Федерацию (Fostering and assessing students' creative and critical thinking skills in higher education, 2020).

Особенности современной динамики информационного общества диктуют новые требования к компетентности современного специалиста международного профиля, традиционно основанной на сложных профессиональных парадигмах. Под влиянием информационных технологий «меняется практика международных отношений, способ ведения межгосударственных дел», в условиях возрастания информационного массива «причинно-следственные связи происходящих событий становятся все менее очевидными», создаются «ситуации беспрецедентного дробления, фрагментации информационного поля» (Торкунов, 2022). Все это диктует необходимость формирования и развития интегратив-

ных способностей специалиста международного профиля, способностей синтезировать, находить новые решения и осуществлять нововведения в условиях консервативной профессии, постоянно совершенствовать профессиональные знания и адаптироваться к изменениям в профессиональной сфере.

Цель статьи заключается в обосновании актуальности педагогической деятельности, направленной на формирование творческих способностей в системе профессиональной подготовки будущих специалистов международного профиля, уточнении их рабочего определения в свете междисциплинарного подхода с учетом задач исследования, а также в обосновании комплекса творческих способностей, значимых для данного направления профессиональной подготовки.

Методы и материалы исследования. В исследовании использованы методы теоретического и сопоставительного анализа научной, методической литературы, нормативных документов, эмпирических исследований, материалов периодической печати, электронных ресурсов.

Обсуждение основных результатов. Проведенный анализ показал, что в настоящее время очень актуальна позиция исследования творчества в междисциплинарном поле. Нами проблема творческих способностей рассматривается с позиций философской, психологической и педагогической наук в целях выявления наиболее важных, непреходящих и актуальных ее аспектов для формулирования комплексного, уточненного определения творческих способностей, с одной стороны, отражающего междисциплинарный характер современных исследований творчества, с другой — обосновывающего цель работы на теоретико-методологическом уровне.

Анализ *философских* исследований показал, что изыскания современных авторов связывают разработку проблемы творчества с обоснованием базовых принципов духовного существования человека XXI века, формированием концепции человека творящего (Номо Creans) (Сергаева, 2012) и человека понимающего (Тарасова, 2011). Исследования Д. А. Леонтьева свидетельствуют о том, что в настоящее время человеку свойственно выбирать путь наименьшего сопротивления. Это обусловлено тем, что в современном мире есть достаточно ниш, позволяющих или развиваться, или не развиваться (Леонтьев, 2016).

Сложилась ситуация, когда личностное развитие становится процессом факультативным, «вопросом вкуса» и личного выбора, что находит отражение в глобальном тренде прогрессирующего расслоения на «людей развития» (именно у них ярко выражено творческое начало) и «людей наименьшего сопротивления» (Леонтьев, 2016, с. 5). Задача ученых и педагогов-практиков заключается в том, чтобы найти пути и средства, позволяющие обществу преодолеть эту проблему и перевесить чашу весов в пользу творчески развивающихся людей. В этом ключе современная философия решает вопрос факторов, порождающих творчество, определяет человеческую субъективность и инициативность личности основной движущей силой творчества, его важнейшими факторами и предпосылками. Неоспоримым является признание того, что «движущими силами творчества являются активность субъекта, преодолевающая предустановленные границы деятельности, и эвристическое стимулирование творческого процесса» (Степин, 2001, с. 20–21). Этот вывод выделен нами как значимое основание формулирования рабочего определения творческих способностей в рамках настоящей работы.

Анализ теоретических и эмпирических исследований творчества *в психологии* показал, что представителей данной науки интересуют его различные аспекты в широком поле исследований: структура и моделирование творческого процесса и его особенности, интеллектуальная активность, условия реализации творческого потенциала, развитие творческих способностей и их связь с деятельностью, мотивация творческой деятельности.

Творчество — «деятельность человека по преобразованию действительности (как природной, так и социальной), завершающаяся созданием нового оригинального продукта; процесс конструктивных преобразований информации и созидания инновационных результатов, субъективно и объективно значимых» (Барышева, 2018, с. 126–127).

Проблема творчества давно и активно разрабатывается и в *педагогике*, где она тесно связана с понятием и концепциями творческих способностей (Дж. Гилфорд, А. Н. Лук, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков). Значимым для настоящего исследования представляется рассмотрение творческих способностей в тесной связи с их интеллектуальным началом, что нашло отражение в исследованиях А. В. Брушлинского о сути творческого мышления, в трудах Д. Б. Богоявленской о соотношении уровней интеллектуальной активности с типами, уровнями творчества. Вслед за Д. Б. Богоявленской мы признаем главной целью учебно-познавательной деятельности достижение креативного уровня интеллектуальной активности обучающихся как высшего уровня интеллектуальной активности и проявления творчества, определенного как познавательное целеполагание (Богоявленская, 2002).

Среди современных исследований проблем творчества и творческих способностей интерес представляет системное представление о творческих способностях (Барышева, 2016; Мартишина, 2009; Рындак, 2001).

Учитывая особую роль, отведенную сфере образования в воспитании активного творческого мировосприятия и мировоззрения в целом, перед исследователями и преподавателями высшей школы стоит задача создать условия для обучения, в которых возможно научить студентов, будущих профессионалов, выделять предпосылки оценки и видоизменения собственной картины мира (Заборская, 2005; Иванова, 2010), что поможет сформировать активную, творческую позицию студентов в отношении личностного и профессионального развития.

Новые образовательные приоритеты диктуют выбор креативной модели образования вместо традиционной информационно-репродуктивной, ориентированной на усвоение готовой информации в виде «потребления готовых истин, знания» (Тарасова, 2011, с. 39), освоения стереотипных моделей деятельности и приводящей к уменьшению потребности проявлять познавательную активность (Круглов, Попов, 2017). В условиях характерного для традиционной модели вопросно-ответного диалога спрашивает не тот, кто учится, стремится к знаниям, а тот, кто учит, контролирует; *обучаемых* учат отвечать, а не спрашивать. Вместе с тем ученики очень часто выбирают «свой» ответ из предложенного списка ответов, воспроизводящих готовое мнение и лишенных для них личностного смысла. В креативной модели образования в условиях, стимулирующих активную познавательную позицию и поддерживающих стремление к самостоятельной мысли, главное действующее лицо — *обучающийся*, который формулирует самостоятельный вопрос. При реализации креативной модели достигается наибольший образовательный эффект благодаря тому, что «спрашивая, человек раскрывает смысловые возможности, и то, что осмыслено, превращается в его собственное разумение и понимание» (Тарасова, 2011, с. 21). Профессиональное образование, отличающееся таким построением, позволяет студенту «открывать новое и приходить к новым обобщениям в непрерывно изменяющейся ситуации» (Брушлинский, 1996, с. 100), овладевать тезаурусом академических знаний, приобретаемых при традиционном формате образования, и дополнительно развивать мотивацию на перспективу, способности рефлексировать актуальные достижения и выделять предпосылки собственного видения мира.

Важной особенностью креативной модели является также возможность включения в содержание образования опыта творческой деятельности, что признается многими исследователями и педагогами-практиками важной составляющей профессиональной подготовки, определяющей творческое развитие и самовыражение в профессиональной деятельности в будущем (Барышева, 2016; Ильин, 2009). Исследователи отмечают важность получения опыта творческой деятельности еще в начале профессионального становления (Гордиенко, 2021). Включение в систему образования обучения способам творческого поведения и самовыражения, элементов моделирования творческих действий, обучения навыкам и технологиям творческой деятельности стимулирует развитие независимости мышления, открытости новому опыту, чувствительности к проблемам и формирует потребность в творчестве (Солдатова, 1996). Именно в этом заключается значимость перио-

да получения высшего образования. Существенно то, какую долю в формирующейся в данные годы профессиональной базе будут составлять элементы творческой деятельности, что определит развитие профессионально-творческой индивидуальности обучающегося или, напротив, сформирует пассивное отношение к профессиональному знанию и профессиональные стереотипы (Ильин, 2009). Не востребованное в самом начале профессионального становления заинтересованное отношение к творческому решению учебных проблем может привести к нежеланию и неумению занимать творческую профессиональную позицию в будущем, что делает проблему обучения творческому поведению актуальной для современной системы образования.

Подводя итог рассмотрению проблемы творческих способностей, подчеркнем, что важная задача исследований творчества в современной философии — ее личностные детерминанты, инициатива и активность субъекта, в психологии — творческий процесс и условия реализации творческого потенциала, в педагогике — творческая деятельность и факторы ее обеспечения.

С учетом междисциплинарного подхода нами было сформулировано уточненное определение творческих способностей *как способностей индивида проявлять активность, преодолевающую предустановленные границы деятельности, и осуществлять деятельность, направленную на конструктивное преобразование информации и создание новых субъективно и объективно значимых результатов.*

Педагогическая задача формирования творческих способностей рассматривается нами на примере профессиональной подготовки студентов международного профиля, отличительной особенностью которой является особый статус дисциплины «Иностранный язык», так как знание иностранного языка необходимо будущим специалистам-международникам для успешного решения профессиональных задач в «международном политико-экономическом и культурном сообществе со всеми новыми оттенками отношений и социокультурными импликациями» (Воевода, 2013, с. 1). В результате динамичные изменения в социокультурной, экономической и политической сферах проецируются на содержание и цели языковой подготовки специалистов международного профиля.

Профессиональная языковая подготовка не исчерпывается образовательной функцией, то есть формированием профессиональной языковой компетентности как системного набора сформированных компетенций. К основным отличительным функциям профессиональной языковой подготовки относятся также воспитательная, трактуемая как «освоение иноязычной культуры, формирование лингвосоциокультурной компетентности»; статусная, понимаемая как «изменение социального статуса путем приобретения высшего профессионального образования», и аксиологическая, отражающая «формирование системы ценностей, соответствующей идеологии, морали и культуре своего государства, и основ ценностных установок в профессиональном международном поликультурном обществе» (Воевода, 2013, с. 3).

Важным ресурсом, позволяющим реализовать одновременно образовательную, воспитательную и аксиологическую функции профессиональной языковой подготовки, являются учебные материалы, используемые в обучении иностранному языку студентов международного профиля. В трех российских университетах было проведено исследование содержания учебных материалов, способствующих формированию метапредметных навыков студентов, к числу которых относят критическое мышление и творческие способности, в рамках учебных дисциплин ESP (профессионально ориентированное обучение английскому языку, профессиональная языковая подготовка). Оно свидетельствует о развивающейся практике формирования таких навыков средствами обучения иностранному языку в высшей школе (Tikhonova, Raitskaya, Solovova, 2018). Содержание материалов обучения иностранному языку отличает выбор актуальных тем, насыщенных во многих отношениях и обладающих потенциалом для стимулирования мыслительной деятельности обучающихся при соответствующей организации их учебно-познавательной деятельности.

Программа профессиональной подготовки специалистов международного профиля в целом отличается богатством спектра изучаемых предметов и включает большое количество дисциплин, основанных на изучении языка в широком смысле, в том числе национальной литературы и философии на родном и иностранных языках. При изучении текстов на иностранном языке в оригинале возникают условия для поиска оснований непонимания, в которых активизируется творческая деятельность мысли с привлечением творческого структурного компонента языка, связанного с личным опытом мысли, реализуется креативная познавательная функция языка и раскрывается его креативная модальность, рождается самостоятельная, оригинальная мысль и формируется индивидуальное, способное к преобразованию восприятие мира, определяющее индивидуальные оттенки мировидения, а также создается необходимость прилагать рефлексивные усилия для его преодоления. В связи с этим профессиональная языковая подготовка специалистов международного профиля средствами обучения иностранному языку была выбрана для проектирования опытно-экспериментальной части нашей работы.

Следующая исследовательская задача заключалась в определении комплекса творческих способностей, необходимых для формирования в процессе профессиональной подготовки студентов международного профиля, и решалась в несколько этапов.

На начальном этапе были изучены современные концепции творческих способностей и определена наиболее адекватная для целей нашего исследования концепция творческих способностей Т. А. Барышевой (Барышева, 2018), основанная на многолетних изысканиях в междисциплинарном поле философских, психологических, педагогических исследований и построенная на обширной эмпирической базе психолого-педагогических исследований, апробированных в педагогической практике. Согласно выбранной концепции, творческие способности представляют собой многомерную систему, в основе которой выступает креативность — ресурс творческих способностей и субъективная детерминанта творчества. Ее целостную структуру составляют 7 блоков: мотивационный, аффективный, интеллектуальный, эстетический, экзистенциальный, коммуникативный и компетентностный, представляющие собой определенную подсистему творческих параметров. Своеобразное и уникальное сочетание параметров определяют «творческую стилистику поведения» и обеспечивают «продуктивность, новизну, уникальность способов и результатов деятельности, предрасположенность и готовность личности к творческим преобразованиям в различных сферах жизнедеятельности» (Барышева, 2016, с. 71).

Корреляционный и факторный анализ эмпирических данных позволил установить, что ключевыми в развитии творческих способностей являются *мотивационный, интеллектуальный, эстетический и экзистенциальный* блоки и входящие в них инвариантные компоненты (Барышева, 2016). Наряду с этим инвариантность включенных в структуру каждого блока компонентов понимается как их системообразующая значимость и свидетельствует о ключевом значении воздействия на данные компоненты в процессе развития творческих способностей как единого целого.

Инвариантные структурные компоненты в составе творческих способностей представляют наибольшую значимость для нашей работы с точки зрения проектирования педагогического воздействия на процесс формирования творческих способностей студентов, так как влияние на развитие системообразующих творческих параметров будет способствовать достижению максимального педагогического эффекта.

Наше внимание было направлено на формирование следующих инвариантных параметров творческих способностей в процессе педагогического воздействия:

– *творческой позиции* — ценностного отношения к творчеству, креативного отношения к себе, профессиональной деятельности, собственной жизни, стремления к творческим преобразованиям (в блоке «мотивационные параметры творческих способностей»);

– *дивергентности интеллекта* — полифоничности, многофакторности, многоэкранности и *способности к преобразованиям*, изменениям и реконструированию стереотипов — лабильности, гибкости интеллектуальных процессов, вариативности (в блоке «интеллектуальные параметры творческих способностей»);

– *способности к формотворчеству*, созданию гармоничных формулировок и идей, *перфекционизма* и *способности к ассоциированию* (в блоке «эстетические параметры творческих способностей»);

– *креативной картины мира* — многополярной, мобильной, способной к преобразованию и реконструкции ее модели (в блоке «экзистенциальные параметры творческих способностей»).

Проведен *сопоставительный анализ* содержания отобранных инвариантных параметров творческих способностей студентов по направлению подготовки «Международный менеджмент» (38.03.02), профессиональных компетенций ФГОС ВО (3++) и Образовательного стандарта высшего образования МГИМО МИД России по указанному направлению подготовки.

На первом этапе анализировалось содержание профессиональных компетенций в указанных образовательных стандартах с целью выявления компетенций, релевантных целям формирования творческих способностей. Для этого профессиональные компетенции сопоставлялись с образовательными целями таксономии Блума (Bloom, 1956), не утрачивающей своей актуальности и реализуемой в совершенно новых моделях образования, а также с образовательными целями обновленной версии таксономии в редакции Андерсона (Anderson, Krathwohl, 2001). Для целей нашего анализа были выбраны расположенные на вершине пирамиды образовательные цели, отражающие учебные навыки высшего порядка: «синтез», «оценка» и «творчество»¹.

В анализе учитывалось концептуальное содержание собственно образовательной цели и соответствующих учебных задач (приводятся в скобках):

«синтез» — ученик умеет обобщать и комбинировать свои знания; использует знания, чтобы создать новую конструкцию, например способ классификации или план решения проблемы (составить, группировать, комбинировать, установить, обобщить, проверить, предложить, сформулировать);

– «оценка» — оценивает утверждения с помощью критериев, которые может сформулировать сам; главная цель — оценить логику построения материала, проверить точность выводов и аргументировать свою точку зрения (оценивать, аргументировать, защитить, изложить, измерить, обсудить, проверить, обосновать, подтвердить, спрогнозировать);

– «творчество» — создает, соединяет уже известное для создания чего-либо нового (предложить, разработать, спланировать, продумать, создать).

Сопоставительный анализ содержания профессиональных компетенций образовательных стандартов и содержания образовательных целей «синтез», «оценка», «творчество» в таксономии позволил определить целый ряд компетенций, которые по своему содержанию пересекаются с содержанием анализируемых образовательных целей таксономии и, следовательно, соотносятся с проблемами и задачами данной работы.

Результаты анализа позволили выделить в ФГОС ВО (3++) следующие релевантные данной работе универсальные и общие образовательные компетенции: УК-1; УК-6; УК-10; ОПК-3; ОПК-4; ОПК-5.

В образовательном стандарте (ОС) МГИМО МИД России были выделены следующие релевантные профессиональные и дополнительные профессиональные компетенции: ПК-1 — владение навыками использования основных теорий мотивации, лидерства и власти для решения стратегических и оперативных управленческих задач; ПК-3 — владение навы-

¹ Оценка, находящаяся на вершине в оригинальной таксономии, является пятой из шести в уточненной версии, где наивысшим компонентом является творчество.

ками стратегического анализа, разработки и осуществления стратегии организации, направленной на обеспечение конкурентоспособности; ПК-5 — способность анализировать связи между функциональными стратегиями компаний с целью подготовки сбалансированных управленческих решений; ПК-9 — способность оценивать воздействие макроэкономической среды на функционирование организаций и органов государственного и муниципального управления, выявлять и анализировать рыночные и специфические риски; ПК-13 — умение моделировать бизнес-процессы и использовать методы реорганизации бизнес-процессов в практической деятельности организации; ПК-15 — умение проводить анализ рыночных и специфических рисков для принятия управленческих решений, в том числе при принятии решений об инвестировании и финансировании; ПК-16 — владение навыками оценки инвестиционных проектов, финансового планирования и прогнозирования с учетом роли финансовых рынков и институтов; ПК-17 — способность оценивать экономические и социальные условия осуществления предпринимательской деятельности, выявлять новые рыночные возможности и формировать новые бизнес-модели; ПК-18 — владение навыками бизнес-планирования создания и развития новых организаций (направлений деятельности, продуктов); ДПК-1 — восприятие базовых ценностей мировой культуры и готовность опираться на них в своем личностном и общекультурном развитии; ДПК-4 — умение ориентироваться в основных современных тенденциях развития мировой политики, глобальных политических процессов, понимание их перспективы и возможных последствий для России; ДПК-8 — умение профессионально грамотно анализировать и объяснять позицию Российской Федерации по основным международным управленческим проблемам; ДПК-10 — умение ориентироваться в механизмах многосторонней дипломатии.

Таким образом, в результате первого этапа сопоставительного анализа был отобран многочисленный перечень компетенций студентов из числа общих профессиональных, профессиональных и дополнительных профессиональных, что отражает значимость и актуальность цели формирования творческих способностей в процессе профессиональной подготовки.

На втором этапе проводился сопоставительный анализ содержания сформированного перечня релевантных исследованию профессиональных компетенций и содержания ранее отобранных инвариантных параметров творческих способностей с целью определения комплекса творческих способностей для формирования в процессе опытно-экспериментальной работы и практического обоснования их формирования в процессе профессиональной подготовки студентов международного профиля.

Результаты анализа представлены в таблице.

Пересечение содержания инвариантных составляющих в структуре творческих способностей с содержанием отобранных компетенций послужило обоснованием для включения инвариантов в комплекс параметров творческих способностей для формирования в педагогическом эксперименте.

Дополнительно в комплекс планируемых для эксперимента творческих способностей была включена «способность к прогнозированию», входящая в состав «интеллектуальных творческих способностей». Мы предположили, что это диктует значимость формирования всех интеллектуальных составляющих творческих способностей с точки зрения реализации актуальных задач в сфере образования, тем более что это было подтверждено результатами сопоставительного анализа содержания данного параметра и профессиональных компетенций. Результаты анализа показали корреляцию данного параметра с множеством общепрофессиональных и дополнительных профессиональных компетенций (ОПК-3, ОПК-4, ПК-1, ПК-3, ПК-9, ПК-13, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ДПК-4) (см. табл.). Таким образом, в итоговый состав комплекса творческих способностей для целей опытно-экспериментальной работы вошли все параметры блока интеллектуальных творческих способностей в дополнение к ранее обоснованным параметрам других блоков.

Сопоставительный анализ содержания инвариантных параметров творческих способностей и профессиональных компетенций студентов по направлению подготовки «Международный менеджмент»

Инвариантные параметры творческих способностей	Профессиональные компетенции ФГОС ВО (3++) и ОС МГИМО МИД России
Творческая мотивация Творческая позиция (творчество как ценность, креативное отношение к профессиональной деятельности и собственной жизни)	УК-6, УК-10, ОПК-3, ПК-13, ПК-17, ДПК-1, ДПК-10
Интеллектуальные творческие способности Способность к преобразованиям (лабильность, гибкость интеллектуальных процессов, вариативность)	УК-1, ОПК-4, ПК-1, ПК-3, ПК-13, ПК-17, ПК-18, ДПК-10
Дивергентность (полифоничность, многофакторность, многоэкранность) интеллекта	УК-1, УК-10, ОПК-3, ОПК-5, ПК-5, ПК-9, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ДПК-4, ДПК-8, ДПК-10
Способность к прогнозированию	ОПК-3, ОПК-4, ПК-1, ПК-3, ПК-9, ПК-13, ПК-15, ПК-16, ПК-17, ДПК-4
Эстетические творческие способности Способность к ассоциированию (ассоциативность), синестезия, полимодальность каналов восприятия	УК-1, ДПК-4, ДПК-8, ДПК-10
Способность к формотворчеству, формообразованию (восприятию, созданию гармоничных форм)	ОПК-3, ОПК-4, ПК-18
Перфекционизм (стремление к совершенству)	ПК-3, ПК-17
Экзистенциальные творческие способности Креативная модель мира (система представлений индивида о мире как стимуле для творческой активности; о себе как субъекте творческих преобразований, о творчестве как ценности)	УК-1, УК-10, ОПК-3, ОПК-4, ПК-3, ПК-5, ПК-9, ПК-15, ДПК-1, ДПК-4, ДПК-8, ДПК-10

Результаты сопоставительного анализа содержания экзистенциальных творческих способностей, представленных параметром «креативная модель мира» (целостная, многополярная, мобильная, способная к преобразованиям система представлений индивида о себе как субъекте творческих преобразований, о мире как стимуле для творческой активности), и релевантных профессиональных компетенций показали повторное появление ряда компетенций. Это закономерно и обусловлено тем, что экзистенциальные параметры интегрируют всю структуру творческих способностей, развитие которых в онтогенезе по существу представляет собой «развитие экзистенций — креативной модели мира — системы представлений человека о мире как стимуле для творчества; о себе как субъекте творческих преобразований; о творчестве как ценности» (Барышева, 2016, с. 294). Креативная модель мира рассматривается как результирующее новообразование в процессе формирования творческих способностей как целого. Данный вывод послужил обоснованием для того, чтобы использовать экзистенциальный параметр как интегральный показатель сформированности исследуемых творческих способностей, представленный совокупностью мотивационных, интеллектуальных и эстетических параметров.

На рисунке представлена схема комплекса творческих способностей в их связи с содержанием профессиональных компетенций студентов направления подготовки «Международный менеджмент» (38.03.02).



Рис. Схема корреляции творческих способностей студентов с профессиональными компетенциями по направлению подготовки «Международный менеджмент»

Проведенный анализ послужил теоретико-методологическим основанием для выделения комплекса творческих способностей, важных для профессиональной подготовки студентов международного профиля; организации педагогической деятельности по их комплексному формированию в рамках выработанного подхода, а также позволил сформулировать практические задачи по формированию творческих способностей в рамках педагогического эксперимента. Выявленная структура творческих способностей определяет суть и динамику их формирования у данной категории студентов.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В результате проведенного анализа был сформирован комплекс параметров мотивационных, интеллектуальных и эстетических творческих способностей, значимых в профессиональной подготовке студентов международного профиля.

Мотивационные параметры творческих способностей студентов международного профиля, представленные творческой мотивацией, обеспечивают стимулирование и энергетический ресурс творческой деятельности, отражают осознание ценностной природы творчества и потребность в творчестве, способность проявлять и сохранять творческую позицию, творческое отношение к учебно-познавательной, профессиональной деятельности и к собственной жизни, творческую восприимчивость к любым инновациям, стремление к творческим достижениям, к проявлению творческой индивидуальности и самостоятельности, увлеченность делом как призванием.

Интеллектуальные параметры творческих способностей как динамические параметры творческой деятельности отражают способность к преобразованиям; проявление гибкости интеллектуальных процессов — способность изменять и реконструировать стереотипы, использовать вариативность, способность к полифоничности, многофакторному, многоэкранному рассмотрению явлений, а также способность к прогностической деятельности, прогнозированию и выдвижению гипотез.

Эстетические параметры определяют качество результатов творчества и отражают способность к ассоциированию, полимодальному восприятию и метафоризации, абстрагированию и формотворчеству, формообразованию, созданию абстрактных гармоничных форм, стремление и способность к доработке и совершенствованию продуктов творчества.

Совокупность мотивационных, интеллектуальных и эстетических параметров представляет собой интегральную характеристику и результирующий интегральный показатель сформированности творческих способностей как целого — их *экзистенциальный* параметр.

Творческие способности мы понимаем как проявление активности, преодолевающей предустановленные границы деятельности, как проявление сформированности *мотивационных параметров* творческих способностей осуществлять деятельность, направленную на конструктивное преобразование информации; *интеллектуальных параметров* творческих способностей осуществлять деятельность, направленную на создание новых субъективно и объективно значимых результатов; *интеллектуальных и эстетических параметров* творческих способностей, интегрируемых результирующей характеристикой сформированности *экзистенциальных параметров* творческих способностей как целого.

Уточненное определение и выявленная структура творческих способностей, обоснованная на теоретико-методологическом уровне, позволила выявить практические задачи формирования профессионально значимых творческих способностей в рамках проектируемого педагогического эксперимента, что открывает новые перспективы практического решения актуальных педагогических задач профессиональной подготовки в вузе.

Список источников

1. Барышева Т. А. Динамика развития креативности в период взрослости (из опыта эмпирического исследования) // Вестник психофизиологии. — 2018. — № 1 — С. 69–75.
2. Барышева Т. А. Психология развития креативности: теория, диагностика, технологии. — СПб. : ВВМ, 2016. — 316 с.
3. Башмаков А. И. Креативная педагогика: методология, теория, практика / под ред. В. В. Попова, Ю. Г. Круглова. — 5-е изд. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2017. — 322 с.
4. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие. — М. : Академия, 2002. — 320 с.
5. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. — М. : Институт практической психологии, 1996. — 392 с.
6. Воевода Е. В. Профессиональная языковая подготовка студентов-международников: вопросы дидактики // Вестник МГИМО-Университета. — 2013. — № 1. — С. 9–12.
7. Гордиенко О. В. Креативный подход к развитию лингвометодического мышления студента-филолога : дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2021. — 472 с.
8. Заборская М. Г. Философия образования как социокультурный феномен : дис. ... д-ра филос. наук. — СПб., 2005. — 372 с.
9. Иванова Д. Н. Феноменология педагогического творчества: онтологический анализ : дис. ... канд. филос. наук. — Саратов, 2010. — 160 с.
10. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. — М. : Питер, 2009. — 444 с.
11. Креативная педагогика. Методология, теория, практика / под ред. В. В. Попова, Ю. Г. Круглова. — М. : Лаборатория знаний, 2017. — 322 с.
12. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. — 2016. — № 3 (7). — С. 3–15.
13. Лук А. Н. Очерки эвристической психологии. — М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. — 228 с.
14. Мартишина Н. В. Становление и развитие творческого потенциала педагога в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. — Рязань, 2009. — 383 с.
15. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. — 2022. — URL : <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (дата обращения: 12.05.2021).
16. Новая философская энциклопедия / председ. науч.-ред. совета В. С. Степин. — М. : Мысль, 2001. — Т. 4. — 605 с.
17. Образовательный стандарт высшего образования МГИМО МИД России — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Международный менеджмент: утв. решением Ученого совета МГИМО МИД России от 31 мая 2021 года № 07/21. — URL : <https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/38-03-02-menedzhment-ps-bac.pdf> (дата обращения: 15.05.2021).

18. Приветственное слово ректора МГИМО академика А. В. Торкунова на Международной научно-практической конференции «Цифровые международные отношения 2022», 14–15 апреля 2022. — URL : <https://mgimo.ru/about/news/main/digital-int-relations> (дата обращения: 15.04.2022).
19. Рындак В. Г. Творчество. Краткий педагогический словарь. — Оренбург : Оренбург. гос. аграр. ун-т, 2001. — 108 с.
20. Сергаева Ю. В. Homo creans: творчество в Большом и малом // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. — 2012. — № 13 (4). — С. 247–257.
21. Солдатова Е. Л. Креативность в структуре личности : дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 1996. — 170 с.
22. Тарасова О. И. Фактор понимания в современном образовании : дис. ... д-ра филос. наук. — Волгоград, 2011. — 318 с.
23. Творчество: теория, диагностика, технология : слов.-справ. для специалистов в области образования, инноваций и гуманитарных технологий в социальной сфере / под ред. Т. А. Барышевой. — СПб., 2008. — 293 с.
24. Шумилин А. Т. Проблемы теории творчества : моногр. — М. : Высшая школа, 1989. — 141 с.
25. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. — N. Y. : Longman, 2001. — 333 p.
26. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. — Handbook I : Cognitive Domain. — N. Y. : Longman, 1956. — 207 p.
27. Fostering and assessing students' creative and critical thinking skills in higher education. — URL : <https://www.oecd.org/education/ceeri/fostering-assessing-students-creative-and-critical-thinking-skills-in-higher-education.htm> (accessed: 04.07.2021).
28. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. World Economic Forum, 2016. — URL : <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology> (accessed: 18.05.2021).
29. Sustainable Development Impact Summit. The World Class Education Challenge. — 2021. — URL : <https://www.weforum.org/events/sustainable-development-impact-summit-2021/sessions/who-are-the-entrepreneurs-transforming-education> (accessed: 20.09.2021).
30. Tikhonova E., Raitkaya L., Solovova E. Developing soft skills in English for special purposes courses: the case of Russian universities // SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts. — 2018. — Vol. 5, iss. 3.1. — Pp. 223–231.

References

1. Barysheva T. A. The Dynamics of Creativity Development in Adulthood (an Empirical Research). *Vestnik psihofiziologii* [Bulletin of Psychophysiology]. 2018, no. 1, pp.69–75. (In Russian).
2. Barysheva T. A. *Psihologija razvitija kreativnosti: teorija, diagnostika, tehnologii* [Psychology of Creativity Development: Theory, Diagnostics, Technology]. St. Petersburg, BBM Publ., 2016, 316 p. (In Russian).
3. Bashmakov A. I. *Kreativnaja pedagogika: metodologija, teorija, praktika* [Creative Pedagogy: Methodology, Theory, Practice]. Popov V. V., Kruglov Ju. G. (ed.). Moscow, BINOM Publ., Knowledge Laboratory Publ., 2017, 322 p. (In Russian).
4. Bogojavlenskaja D. B. *Psihologija tvorcheskih sposobnostej* [Psychology of Creativity]. Moscow, Academy Publ., 2002, 320 p. (In Russian).
5. Brushlinskij A. V. *Psihologija myshlenija i problemnoe obuchenie* [Psychology of Thinking and Problem Learning]. Moscow Institute of Practical Psychology, 1996, 392 p. (In Russian).
6. Voevoda E. V. Professional Linguistic Training of Novice International Relations Specialists: Issues of Didactics. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhdunrodnih otnoshenij-Universiteta* [Bulletin of Moscow State Institute of International Relations (University)]. 2013, no. 1, pp.9–12. (In Russian).
7. Gordienko O. V. *Kreativnyj podhod k razvitiju lingvometodicheskogo myshlenija studenta-filologa* [A Creative Approach to the Development of Linguodidactic Thinking in Novice Philologists]. Moscow, 2021, 472 p. (In Russian).
8. Zaborskaja M. G. *Filosofija obrazovanija kak sociokul'turnyj fenomen* [Philosophy of Education as a Sociocultural Phenomenon]. St. Petersburg, 2005, 372 p. (In Russian).

9. Ivanova D. N. *Fenomenologija pedagogičeskogo tvorchestva: ontologičeskij analiz* [Phenomenology of Pedagogical Creativity: an Ontology]. Saratov, 2010, 160 p. (In Russian).
10. Il'in E. P. *Psihologija tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of Creativity and Giftedness]. Moscow, Peter Publ., 2009, 444 p. (In Russian).
11. *Kreativnaja pedagogika. Metodologija, teorija, praktika* [Creative Pedagogy. Methodology, Theory, Practice]. V. V. Popov, Ju. G. Kruglov (eds.). Moscow, Laboratory of Knowledge Publ., 2017, 322 p. (In Russian).
12. Leont'ev D. A. An Existential Approach to Modern Personal Psychology. *Voprosy psihologii* [Issues of Psychology]. 2016, no. 3 (7), pp.3–15. (In Russian).
13. Luk A. N. *Očerki jevristsičeskoj psihologii* [Essays on Heuristic Psychology]. Moscow, BINOM Publ., Laboratory of Knowledge Publ., 2013, 228 p. (In Russian).
14. Martishina N. V. *Stanovlenie i razvitie tvorcheskogo potenciala pedagoga v sisteme nepreryvnogo pedagogičeskogo obrazovanija* [The Development of Teachers' Creative Potential in the System of Lifelong Pedagogical Education]. Ryazan, 2009, 383 p. (In Russian).
15. *Nacional'naja doktrina obrazovanija v Rossijskoj Federacii* [National Doctrine of Education in the Russian Federation]. 2022. URL : <http://sinncom.ru/content/reforma/index5.htm> (accessed: 12.05.2021). (In Russian).
16. *Novaja filosofskaja jenciklopedija* [New Encyclopaedia of Philosophy]. Stepin V. S. (ed.). Moscow, Thought Publ., 2001, vol. 4, 605 p. (In Russian).
17. *Obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovanija Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhdunarodnyh otnoshenij Ministerstva inostrannyh del Rossii — bakalavriat po napravleniju podgotovki 38.03.02 Mezhdunarodnyj menedzhment : utverzhden resheniem Uchenogo soveta Moskovskogo gosudarstvennogo instituta mezhdunarodnyh otnoshenij Ministerstva inostrannyh del Rossii ot 31 maja 2021 goda № 07/21* [Educational Standard of Higher Education of Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia, baccalaureate, 38.03.02 International Management. Approved by the Academic Council of Moscow State Institute of International Relations of the Ministry of Foreign Affairs of Russia of May 31, 2021, no. 07/21. URL : <https://mgimo.ru/sveden/eduStandarts/38-03-02-menedzhment-ps-bac.pdf> (accessed: 15.05.2021). (In Russian).
18. *Privetstvennoe slovo rektora MGIMO akademika A. V. Torkunova na Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii «Cifrovye mezhdunarodnye otnoshenija 2022», 14–15 aprelja 2022* [Welcome Speech of Academician A. V. Torkunov, Chancellor of Moscow State Institute of International Relations at the “Digital International Relations 2022” International Research Conference, April 14-15, 2022]. URL : <https://mgimo.ru/about/news/main/digital-int-relations> (accessed: 15.04.2022). (In Russian).
19. Ryndak V. G. *Tvorchestvo. Kratkij pedagogičeskij slovar'* [Creativity. A Concise Pedagogical Dictionary]. Orenburg, Orenburg State Agrarian University Publ., 2001, 108 p. (In Russian).
20. Sergaeva Ju. V. Homo creans: Creativity: Big and Small. *Vestnik Russkoj hristianskoj gumanitarnoj akademii* [Bulletin of Russian Christian Humanitarian Academy]. 2012, no. 13 (4), pp. 247–257. (In Russian).
21. Soldatova E. L. *Kreativnost' v strukture lichnosti* [Creativity in Personality Structure]. St. Petersburg, 1996, 170 p. (In Russian).
22. Tarasova O. I. *Faktor ponimanija v sovremennom obrazovanii* [The Factor of Understanding in Modern Education]. Volgograd, 2011, 318 p. (In Russian).
23. Barysheva T. A. (ed.). *Tvorchestvo: teorija, diagnostika, tehnologija : slovar'-spravochnik dlja specialistov v oblasti obrazovanija, innovacij i gumanitarnyh tehnologij v social'noj sfere* [Creativity: Theory, Diagnostics, Technology: Reference Book for Specialists in the Sphere of Education, Innovation and Humanitarian Technologies in Social Sphere]. St. Petersburg, 2008, 293 p. (In Russian).
24. Shumilin A. T. *Problemy teorii tvorchestva* [Issue of the Theory of Creativity]. Moscow, Higher School Publ., 1989, 141 p. (In Russian).
25. Anderson L. W., Krathwohl D. R. *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, New York, Longman Publ., 2001, 333 p.
26. Bloom B. S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals: Handbook I, Cognitive Domain*, New York, Longman Publ., 1956. 207 p.

27. Fostering and assessing students' creative and critical thinking skills in higher education. URL : <https://www.oecd.org/education/ceri/fostering-assessing-students-creative-and-critical-thinking-skills-in-higher-education.htm> (accessed: 04.07.2021).

28. New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology. World Economic Forum, 2016. URL : <https://www.weforum.org/reports/new-vision-for-education-fostering-social-and-emotional-learning-through-technology> (accessed: 18.05.2021).

29. Sustainable Development Impact Summit. The World Class Education Challenge. 2021. URL : <https://www.weforum.org/events/sustainable-development-impact-summit-2021/sessions/who-are-the-entrepreneurs-transforming-education> (accessed: 20.09.2021)

30. Tikhonova E., Raitskaya L., Solovova E. Developing soft skills in English for special purposes courses: the case of Russian universities. *SGEM International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*, 2018, vol. 5, iss. 3.1, pp. 223–231.

Информация об авторе

Кишко Ольга Николаевна — старший преподаватель кафедры английского языка № 4 Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации.

Information about the author

Kishko Olga Nikolayevna — Assistant Professor in the Department of the English Language no 4 at Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 18.05.2022; одобрена после рецензирования 30.06.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 18.05.2022; approved after reviewing 30.06.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.010

Применение кейс-метода в практике обучения студентов — менеджеров по управлению персоналом

Круглова Марина Сергеевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

m.kruglova@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Актуальность обращения к выбранной теме обусловлена возрастающим влиянием активных и интерактивных педагогических технологий в связи с модернизацией высшего образования и смещением акцента в профессиональной подготовке будущих управленцев на практическую ориентированность, высокую конкурентоспособность, следование международным образовательным условиям.

Автором предложен краткий анализ научных трактовок кейс-метода, рассмотрены позитивные аспекты данной педагогической технологии, сформулированные в результате авторского эмпирического исследования. Описан опыт применения кейсов в содержании профильных учебных дисциплин.

Целью исследования являлось составление авторского алгоритма работы с кейс-методом в течение всего срока обучения студентов-менеджеров, предполагающего последовательную смену на каждом из четырех этапов специфики и направленности кейсов, увеличение сложности и междисциплинарных связей, творческой составляющей процесса и времени на подготовку, различные способы организации и презентации результатов работы, а также форм взаимодействия.

Автор предположил, что поэтапное включение кейс-метода в изучение профильных дисциплин студентами-менеджерами положительно влияет на формирование у будущих выпускников профессионально-творческого мышления, навыков презентации и публичной защиты, подготовленности к практической деятельности, а также на понимание управленческих проблем и закрепление поведенческих моделей.

В исследовании были использованы теоретические (анализ научных источников по проблеме исследования, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение) и эмпирические (анкетирование, контент-анализ, ранжирование, опрос, наблюдение, изучение продуктов деятельности и т. п.) методы.

В статье приведены результаты одиннадцатилетнего исследования, проведенного на факультете социологии и управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, в котором на различных этапах приняли участие 830 студентов, 35 преподавателей и 17 представителей компаний и государственных структур Рязанского региона, обеспечивающих места для практики студентов.

Сделан вывод о том, что предложенный алгоритм включения кейсов в процесс обучения обогащает теорию и практику образования и может быть рекомендован педагогам для реализации в процессе обучения студентов, что составляет теоретическую и практическую значимость данного исследования для преподавателей профильных дисциплин.

Ключевые слова: кейс-метод, метод кейсов, кейсы, алгоритм работы с кейсами, управление персоналом, профильные дисциплины, обучение студентов-менеджеров, мини-кейсы, презентация кейса, принцип контекстного обучения.

Для цитирования: Круглова М. С. Применение кейс-метода в практике обучения студентов — менеджеров по управлению персоналом // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 98–108. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.010.

Original article

Using the Case Method in Novice HR Managers Training

Kruglova Marina Sergeyevna

Ryazan State University named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

m.kruglova@365.rsu.edu.ru

Abstract. The relevance of the research is accounted for by an ever growing influence of active and interactive pedagogical technologies brought about by modernization of higher education and a shift in focus to practical vocational training of novice HR managers, which increases novice specialists' competitiveness and conforms to international education standards.

The author presents a concise analysis of approaches to the case method, describes its positive aspects that have been formulated as a result of the author's empirical research. The article describes the application of the case method in classroom environments.

The aim of the research is to develop an algorithm of case-method implementation in novice managers' training, which presupposes a gradual increase of complexity of cases, interdisciplinary interconnection, creativity, organization of work and presentation of its results.

The author maintains that gradual introduction of the case method into novice HR managers' studies has a positive effect on novice HR managers' professional creativity, improves their ability to present their ideas in front of an audience, prepares them for their work, enables them to better understand managerial problems and acquire necessary behavioural patterns.

The research uses theoretical (analysis, comparative analysis, generalization) and empirical (questionnaires, content analysis, ranging, polling, etc.) methods.

The article presents the results of an eleven-year-long investigation that was carried out at the Faculty of Sociology and Management at Ryazan State University named for S. Yesenin and involved 830 students, 35 teachers and 17 representatives of companies of the Ryazan Region that give students internship opportunities.

The author concludes that the algorithm of using the case method in the learning environment enriches both theoretical and applied aspects of education, which accounts for theoretical and practical value of the research.

Key words: case method, cases, case-method algorithm, personnel management, major disciplines, teaching novice managers, mini cases, case presentation, principle of context education.

For citation: Kruglova M. S. Using the Case Method in Novice HR Managers Training // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 98–108. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.010.

Введение. Современное высшее образование в течение последних двадцати лет переживает период колоссальной модернизации. Все больше на первый план выходит стремление сформировать выпускника, подготовленного к осуществлению профессиональной деятельности в условиях быстрых перемен, способного адаптироваться к различным инновациям, разнообразным тенденциям отечественной экономики. Происходит переосмысление форм, методов, приемов педагогической деятельности, способов организации образовательной среды с учетом актуальных требований, компетентностного подхода, деятельностного характера обучения. Как следствие этого наблюдается увеличение

доли активных и интерактивных педагогических технологий в учебном процессе на многих направлениях подготовки. Классические, традиционные педагогические технологии дополняются деловыми играми, проектами, тренингами, демонстрируя актуальные способы получения, закрепления и оценки знаний. Смещение акцента в профессиональной подготовке будущих управленцев (менеджеров по управлению персоналом, руководителей в сфере управления человеческими ресурсами) на практическую ориентированность, высокую конкурентоспособность, следование международным образовательным условиям, влечет за собой корректировку (а в некоторых случаях и пересмотр) многих составляющих учебного процесса, что выступает актуальной проблемой для педагогов.

Активно используется кейс-метод, который появился в образовательном пространстве западных стран более столетия назад. С течением времени эта педагогическая технология приобрела своих сторонников и в России. За прошедшие годы она стала претерпевать изменения как в названии, так и в содержании, вбирая все больше новых способов организации деятельности под обобщенным названием кейс-метод. Помимо разного толкования сути данной технологии, существуют различные ее обозначения и написание (case study, case method, метод конкретных ситуаций, метод ситуационного анализа, метод ситуационных задач, метод решения конкретных ситуаций, метод анализа микроситуаций, кейс-метод, кейс-стади, метод кейсов и т. п.), которые, как правило, синонимичны (Арканова (2011), Горылёв, Грудзинская (2012), Егорова (2007), Ерёмин (2010), Качалина (2009), Лукиянчина (2019, с. 393), Панкова (2009), Сыкало (2011) и др.). Мы также придерживаемся мнения о том, что при различиях в обозначении данного термина толкование его содержимого в широком смысле не меняется, хотя некоторые исследователи делают разграничения, отмечая, что «ситуационный анализ включает в себя ситуационные задачи (СЗ), ситуационные упражнения (СУ) и анализ конкретных ситуаций (АКС): кейс-стади, метод кейсов, метод инцидента» (Панфилова, 2008, с. 99).

«Кейс-метод (Case study) — это метод анализа ситуаций, предполагающий осмысление реальной ситуации, описание которой отражает не только какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при разрешении данной проблемы» (Качалина, 2009, с. 110); «метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач — ситуаций (решение кейсов)» (Арканова, 2011, с. 164); «метод активизации учебно-познавательной деятельности обучаемых, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций и задач» (Белоногина, Давыденко, 2021, с. 177); «деловая игра в миниатюре, так как он сочетает в себе профессиональную деятельность с игровой» (Черноморченко, 2012, с. 112).

«Проведение занятия методом “кейс-стади” меняет всю систему отношений в учебном процессе: «преподаватель — студент», «студент — учебный материал», «студент — другие студенты». Обучающийся нацелен на конструктивный диалог с преподавателем и сокурсниками, способен высказывать и отстаивать свою точку зрения, осуществлять самодиагностику и самооценку, быть открытым новой информации, выявлять особенности, остающиеся недоступными при беглом восприятии информации. Нет сомнения, что такой подход в целом повышает эффективность обучения, приближая студента к будущей практической деятельности» (Горылев, Грудзинская, 2012, с. 58).

В процессе применения кейс-метода в образовательном процессе реализуется принцип контекстного обучения (А. А. Вербицкий) и находит свое отражение дидактическая эвристика — «наука об обучении как открытии; педагогическая теория, согласно которой образование строится на основе творческой самореализации учащихся и педагогов в процессе создания ими образовательных продуктов в изучаемых областях знаний и деятельности» (Хуторской, 2007, с. 53). Суть ее заключается в постановке перед студентом какого-либо вопроса (проблемы, темы, задания), но не готовых знаний о нем. Затем полученный студентом результат рассуждения сравнивается с примерными аналогами и сопо-

ставляется правильность сделанных им выводов (или они опровергаются, домысливаются, приращаются новым знанием и т. д.). «В эвристическом обучении контролю подлежит не столько степень усвоения готовых знаний, сколько творческое отклонение от них» (там же), что стимулирует расширение профессионального кругозора и выход за рамки стереотипного мышления будущих менеджеров. Творческий поиск, лежащий в основе данного процесса, развивает работу воображения, раскрывает границы профессиональной деятельности и предлагает разнообразие ситуативных решений.

Кейс-метод в финальной стадии гармонично сочетается еще с одной формой, широко востребованной в современной высшей школе, — *презентацией*. Термин «презентация» можно рассматривать, во-первых, как визуальное воплощение учебного материала, созданного в специальных компьютерных программах (например, Microsoft PowerPoint), во-вторых, как публичное выступление студентов, устное представление информации, самопрезентация. Вместе с этим «поведение студентов во время презентации своей работы резко отличается от поведения на семинаре: ответ на семинаре всегда обращен к преподавателю, и студент находится в ожидании оценивания правильности ответа, презентация же носит характер защиты, обращена ко всем студентам и преподавателю, которые на равных могут задавать вопросы, что дает возможность самим студентам оценить качество проделанной ими работы. На таком занятии преподаватель превращается в равного партнера, общение с которым строится на основе сотрудничества и взаимопомощи» (Горылев, Грудзинская, 2012, с. 55).

В нашем опыте кейс-метод занимает одно из ведущих мест. В течение 11 лет преподавания профильных дисциплин на факультете социологии и управления Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина была собрана и самостоятельно разработана значительная база (более 500) кейсов по различным управленческим дисциплинам, темам и аспектам профессиональной деятельности будущего менеджера в сфере управления персоналом. С 2010 года исследовались педагогические условия формирования готовности студентов к профессиональному творчеству в сфере управления кадрами, и была отмечена исключительная важность в этом процессе кейс-технологии, которая в практике подготовки будущих управленцев в последние годы стала применяться все чаще. На основе этого был составлен авторский алгоритм работы с данной технологией.

Цель исследования — составление алгоритма внедрения в процесс изучения будущими менеджерами профильных дисциплин кейс-метода для последовательного формирования и закрепления у них определенных качеств, способностей, навыков, реакций и др.

Гипотеза исследования — предположение о том, что поэтапное включение кейс-метода в процесс изучения студентами-менеджерами профильных дисциплин положительно влияет на формирование у будущих выпускников профессионально-творческого мышления, навыков презентации и публичной защиты, уровень подготовленности к практической деятельности, понимание управленческих проблем, закрепление поведенческих моделей.

Методы исследования: теоретические (анализ научных источников по проблеме исследования, сопоставительный анализ, обобщение) и эмпирические (анкетирование, контент-анализ, ранжирование, опрос, наблюдение, изучение продуктов деятельности, методы обработки и анализа данных и т. д.).

Обсуждение основных результатов. В педагогической деятельности нами применяются мини-кейсы, предполагающие ознакомление с данной технологией в процессе обучения основам управления персоналом. Они представляют собой краткое описание ситуации, без детализации, объемом до 5 предложений и могут оканчиваться открытым вопросом или сформулированными вариантами ответов (не более 4 вариантов). Как правило, их тематика ограничена рамками темы лекционного или практического занятия либо носит общекультурный характер, так как профессиональные знания студентов на данном этапе минимальны.

Прежде чем приступить к решению ситуации, студенту необходимо определиться с ее условием, выбрать из неопределенности исходных сведений необходимую информацию

либо вариативно ее дополнить своими предположениями. Содержание ситуаций может быть различно в зависимости от учебной дисциплины, темы занятия, целеполагающих требований к полученным навыкам и т. п. Преподаватель может оценить скорость мышления студента, способность видеть альтернативы, оригинальность и креативность решения.

Мини-кейсы стимулируют понимание алгоритма принятия управленческих решений в условиях неполной информации, формируют у студентов готовность к профессионально-творческой деятельности и вырабатывают уверенность в том, что в реальной практической ситуации, с которой они столкнутся в дальнейшем, они справятся успешно. Они расширяют границы мышления, включают воображение, запускают механизм творческого поиска, обращение к собственному опыту и изучаемому теоретическому материалу, вырабатывают порядок анализа ситуации.

Обычно такие кейсы применяются на первом курсе бакалавриата. Например, в первом семестре они могут быть использованы при изучении дисциплины «Введение в профессиональную деятельность (с элементами тайм-менеджмента)» (Учебный план по направлению подготовки 38.03.03. «Управление персоналом», направленность/профиль «Управление персоналом организации» в соответствии с ФГОС № 955 от 12.08.2020), во втором семестре кейсы направлены на решение общекультурных и узкопредметных задач при преподавании дисциплин «Теория организации», «Основы теории управления», «Этика деловых отношений». Как правило, работа над мини-кейсами проходит в индивидуальном порядке: каждый студент самостоятельно его решает и аргументирует свою точку зрения в диалоге с группой и педагогом.

Второй ступенью работы с кейс-методом выступает выполнение кейсов, увеличенных по объему предложенной информации (до 1 страницы), с заложенными в решение междисциплинарными связями. Подобные кейсы также привязаны к темам, изучаемым на занятиях, но имеют отсылки к ранее изученному материалу по различным дисциплинам и предполагают обращение к уже имеющемуся опыту, актуализацию базы знаний, практическое использование теоретического материала. Аналитическая работа носит углубленный характер, на подготовку студентам требуется больше времени, ответ должен быть более развернутым и содержать суждения, подкрепленные структурированной аргументацией. Описание эпизода из деятельности организации или моделирование проблемной ситуации более информированно, конкретно и может быть представлено в числовом формате или экономических показателях. Студенты учатся обобщать информацию, выделять существенные и несущественные данные.

В основном кейсы подобного рода целесообразно использовать на практических занятиях второго и (иногда) третьего годов обучения, когда появляются дисциплины, раскрывающие основы профессионального знания, общие и частные методы работы будущего руководителя в сфере управления персоналом, например в третьем семестре дисциплины «Управление персоналом организации», «Деловые коммуникации», «Основы проектной деятельности и командной работы»; в четвертом — «Основы организации труда», «Конфликтология» и «Принятие управленческих решений».

Анализируя соответствующие кейсы, студенты постепенно приходят к пониманию широкого круга ситуаций, которые могут возникнуть в дальнейшей профессиональной деятельности, осознать уникальность или типичность их решения и выработать индивидуальный подход к управлению. В научной литературе часто такие кейсы разделяют на личностные, которые позволяют оценить поведенческие стратегии и личностные свойства, и профессиональные, направленные на анализ профессиональных компетенций (Шепелева, 2021, с. 233).

Третьей ступенью работы с кейс-методом является выполнение кейса классического типа (аналогичного гарвардским кейсам), представляющих собой папку из 20–50 листов, в которой содержится исчерпывающая информация о компании по разделам: общие сведения о компании, финансовая характеристика, организация работы и стратегическое планирование, управление персоналом, дизайн, рекламная политика, нормативно-правовое обеспечение.

Кейсы такого типа выдаются для работы по определенным темам в период их изучения или закрепления. Выполнение заданий по кейсу подобного рода подразумевает разнообразные методы анализа и обращение к сторонней информации, применение знаний, полученных в рамках дисциплин, изучаемых ранее, и системный взгляд на проблему. Такие кейсы могут быть включены в учебный процесс при изучении дисциплин пятого и шестого семестров — «Рекрутинг», «Развитие карьеры», «Мотивация и стимулирование трудовой деятельности», «Основы кадровой политики и кадрового планирования», «Современные концепции менеджмента» и др.

В рамках дисциплины «Современные концепции менеджмента» при изучении особенностей антикризисного управления, специфики деятельности компании в период реорганизации кейс может содержать условие: найти компанию-партнера по бенчмаркингу из реально существующих в стране/регионе, сделать сопоставительный анализ, доказать эффективность предлагаемых решений, разработать последовательность антикризисных мер. По дисциплине «Рекрутинг» один из кейсов может предлагать задания проанализировать большую текучесть кадров в компании, представленной в условии, сформулировать причину низких показателей труда, выявить проблемы в управлении персоналом, найти их связь с рекрутингом и общеорганизационными проблемами.

На последнем курсе бакалавриата, в седьмом и восьмом семестрах, к вышеописанной работе с кейсами добавляется еще один вариант данной педагогической технологии, представляющий четвертую ступень, — составление студентами собственных кейсов, что может быть реализовано в каждой профильной дисциплине («Основы управленческого консультирования», «Управление личной и профессиональной эффективностью», «Тренинги в организации», «Оценка и аттестация персонала», «Управление профессиональным обучением» и др.). Подобные задания являются высшей ступенью творческого подхода к кейс-методу. Преподаватель описывает только общие условия для составления кейса: объем информации, необходимые разделы, конкретные элементы, которые должны быть отражены в кейсе, а также направленность и тематическую идею. Такая форма работы с кейсами предполагает значительный элемент творчества как при решении ситуаций (в основном, коллективном), так и при их презентации (публичное выступление и дискуссия). «Работа в группах создает условия для непрерывного общения студентов, которое происходит по профессиональным вопросам и на профессиональном языке. Студенты не боятся неправильного ответа, не боятся обращаться за помощью к преподавателю, не боятся учиться» (Горылев, Грудзинская, 2012, с. 55). Они обращаются к имеющимся профессиональным знаниям, применяя те в межпредметной совокупности, что позволяет комплексно рассматривать изучаемые ситуации.

В качестве примера компании для составления кейса студенты часто приводят организации, в которых были на практике. Побывав в условиях реально действующей организации в качестве наблюдателя-практиканта, изучив работу отдела (подразделения, департамента, конкретных руководителей и специалистов), пообщавшись с работниками, студенты отмечают те или иные управленческие проблемы, которые требуют вмешательства.

Таким образом, в зависимости от различных условий кейсы могут быть выполнены индивидуально или в малых группах, в устной или письменной форме. Мини-кейсы, как правило, подразумевают устные ответы на практических занятиях, не требуют долгой подготовки. Кейсы большого объема, содержащие исчерпывающую информацию о ситуации в компании, выполняются студентами, объединенными в малые группы (не более четырех человек). Срок выполнения кейса, общие требования к содержанию и оформлению результатов работы, форма презентации материала носят ситуативный характер, устанавливаются конкретно для каждого кейса и зависят в том числе от сложности задания и количества часов, отводимых на самостоятельную подготовку по конкретной теме.

В рамках 11-летнего исследования педагогических условий обучения студентов-менеджеров по управлению персоналом было проведено анкетирование 17 представителей государственных структур и бизнеса Рязанского региона, принимавших студентов на

практику, 35 преподавателей и 830 студентов очного и заочного отделений факультета социологии и управления направлений подготовки «Управление персоналом», «Менеджмент», «Государственное и муниципальное управление» и других относительно эффективности кейс-метода в практике обучения менеджеров. Кроме того, были использованы наблюдение, опрос, контент-анализ, эксперимент, метод экспертных оценок, ранжирование, сопоставительный анализ, обобщение и т. д. Не углубляясь в обширный массив полученных данных, приведем наиболее интересные результаты.

Анализ ответов участников образовательного процесса (педагоги, обучающиеся и работодатели), выступавших в роли экспертного сообщества на авторскую анкету «Оценка педагогических условий обучения в вузе» позволил составить рейтинг активных и интерактивных технологий, получивших наиболее позитивные отзывы.

Кейс-метод назвали в качестве приоритетного 62,5 % опрошенных студентов и 74,3 % преподавателей профильных дисциплин. У 35,3 % опрошенных работодателей региона этот метод находился на второй позиции рейтинга после классической лекции, но на первой — среди активных и интерактивных технологий.

С помощью контент-анализа позитивных отзывов студентов и преподавателей о кейс-методе были выделены следующие обобщенные группы преимуществ данной технологии:

- формируются поведенческие и психологические реакции, закрепляются разнообразные модели поведения в той или иной ситуации, происходит определенная подготовка к практической деятельности;
- развиваются навыки грамотного принятия решения в условиях неопределенности и поиска альтернатив, выстраивания предположений, широкого взгляда на проблему;
- развивается профессионально-творческое мышление, происходит понимание процессов управления, взаимосвязанности и взаимозависимости различных сфер управления;
- осуществляется развитие аналитических способностей, навыков выявления причинно-следственных связей;
- закрепляются коммуникативные навыки (умения убеждать, доказывать, выстраивать ход аргументации, вести дискуссию, работать в малой группе, осуществлять презентацию своей работы);
- формируются навыки поиска информации и ее использования, актуализируются междисциплинарные знания;
- появляются навыки выстраивания логики, структуры и последовательности решения профессиональных задач;
- отмечается большая вовлеченность и интерес к учебному материалу студентов за счет его реалистичности, в сравнении с традиционными педагогическими технологиями и др.

Обобщая, отметим, что «в дальнейшем в профессиональной деятельности выпускника вуза знания и опыт, полученные при выполнении кейс-заданий в аналогичных условиях любого производства, могут стать фундаментом для формирования навыков решения более серьезных его проблем» (Абакаева, Есентаева, Конакова, 2020, с.249).

Обращая внимание на безусловное преимущество кейс-метода, нельзя не отметить и потенциальные сложности реализации данной технологии в образовательном процессе.

Опираясь на собственный опыт работы с кейсами в группах управленцев, выделим наиболее значимые проблемы, с которыми может столкнуться преподаватель в процессе подготовки и организации такой работы:

- связанные со временем (трудно определить, сколько времени потребуется той или иной группе студентов для решения кейса; предположение педагога о временных рамках, выделенных на обсуждение того или иного вопроса в кейсе, могут не соответствовать реальной ситуации на занятии);
- связанные с организацией работы в малых студенческих группах (распределение ролей и обязанностей, трудности с оказанием помощи нескольким группам одновременно, создание необходимых условий для осуществления поэтапной деятельности);

– связанные с мотивацией (не все ситуации могут вызвать интерес у студентов и стремление к их решению; в каждой рабочей группе есть студенты, уровень подготовки которых не позволяет им в полной мере включаться в процесс работы над кейсом, что снижает их мотивацию и вовлеченность);

– связанные с коммуникациями (дискуссии в малых группах могут способствовать возникновению деструктивных конфликтов, поэтому задача преподавателя — своевременно контролировать процесс общения и направлять обсуждение в нужное русло);

– связанные с педагогической подготовкой (разработка кейсов требует значительного времени от преподавателя, чтобы проработать материал оптимальным образом — сузить до самого необходимого, но достаточного для решения кейса, предусмотреть вероятностные пути развития ситуаций и их корректировку; поиск или самостоятельное составление кейсов для каждой темы может отнять много времени преподавателя в ущерб другим педагогическим задачам, в ряде случаев чрезмерная загруженность может спровоцировать профессиональное выгорание);

– связанные с оценкой студентов, работающих над решением кейса (возможны ситуации, когда решение кейса выполнено грамотно и эффективно, но его презентация была безуспешна, либо наоборот; трудно оценить вклад каждого студента в малой группе непосредственно в процессе выполнения кейса и окончательный результат);

– связанные с ограниченностью педагогических возможностей (использование технологии кейс-стади может быть невозможно в рамках некоторых дисциплин; объем теоретического материала, запланированный по дисциплине может быть настолько велик, что исключает те или иные затратные по времени активные и интерактивные технологии).

Отметим, что трудности организации подобной работы отмечаются всеми педагогами, использующими кейсы. Например, выделяют «аналитические и концептуальные трудности, а также трудности презентации результатов» (Еремин, 2010, с. 20); «некоторую надуманность и оторванность от реальной практики текста ситуации, которая не вызывает у участников желания решать предложенные проблемы» (Панфилова, 2008, с. 119) и во избежание трудностей рекомендуют придерживаться следующих принципов: «объективности (предъявление к обучаемым единых требований); обоснованности оценок (их аргументация); систематичности (фактор, организующий и дисциплинирующий студентов); всесторонности и оптимальности» (Аркинова, 2011, с. 165) и т. д.

Тем не менее большинство педагогов сходятся во мнении, что у данной методики большой педагогический потенциал, так как кейс-стади «способствует формированию не только креативно мыслящего профессионала, но и сознательной, ответственной личности, которая в дальнейшей деятельности сможет правильно оценить трудности, возникающие при решении той или иной управленческой задачи, и, самое главное, преодолевать их» (Черноморченко, Потапенко, 2014, с. 127).

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Обобщение теоретических аспектов исследования кейс-метода в обучении студентов-менеджеров и анализ полученных эмпирических данных позволили обосновать эффективность использования данной педагогической технологии.

Авторский алгоритм работы с кейсами в течение всего срока обучения студентов-менеджеров по управлению персоналом обогащает теорию и практику образования и показывает потенциал использования кейс-метода в содержании профильных управленческих дисциплин, который с течением времени по праву может стать одним из ключевых для обучения практике управления.

С помощью кейс-метода можно наращивать практические навыки студентов, своевременно иллюстрировать и дополнять их теоретическую базу, демонстрируя различные элементы профессионального творчества руководителя, а также развивать аналитическое и творческое мышление и навыки самопрезентации будущих управленцев.

Перспективы дальнейшего исследования могут быть связаны со сбором и упорядочением кейсов по темам дисциплин и направлениям менеджмента с учетом представленного алгоритма работы. Это позволит преподавателям, читающим профильные курсы, с большей интенсивностью включать их в план аудиторных занятий и самостоятельную работу студентов.

Список источников

1. Абакаева З. Х., Есентаева Г. Н., Конакова Г. М. Использование кейс-метода как руководство по подготовке практико-ориентированных специалистов экономических профессий в вузе // *Статистика, учет, аудит*. — 2020. — № 1 (76). — С. 246–250.
2. Арканова Т. А. Использование метода кейс-стади в профессиональной подготовке студентов-экономистов // *Вестник Университета Российской академии образования*. — 2011. — № 1(54) — С. 164–166.
3. Белоногина Д. А., Давыденко В. А. Кейс-метод как один из инновационных методов активизации познавательной деятельности студентов // *Ученые заметки ТОГУ*. — 2021. — Т. 12. — № 1. — С. 174–179.
4. Горылев А. И., Грудзинская Е. Ю. Организационно-управленческая деятельность преподавателя при проведении занятия в технологии «кейс-стади» при изучении юридических тем // *Almatater. Вестник высшей школы*. — 2012. — № 8. — С. 54–58.
5. Егорова Е. В. Методический потенциал кейс-стади для обучения стратегическому менеджменту // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена*. — 2007. — № 25. — С. 73–76.
6. Еремин А. С. Кейс-метод // *Инновации в образовании*. — 2010. — № 2. — С. 67–81.
7. Еремин А. С. Разработка и апробация кейсов // *Инновации в образовании*. — 2010. — № 3. — С. 15–36.
8. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога : учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — 3-е изд., испр. — М. : Академия, 2008. — 368 с.
9. Качалина Е. Б. Использование кейс-метода в процессе преподавания дисциплин предметной подготовки студентов педагогического колледжа // *Инновации в образовании*. — 2009. — № 1. — С. 110–116.
10. Лукиянчина Е. В. Использование кейс-метода для формирования готовности к деловой коммуникации будущих менеджеров // *Культура, наука, образование: проблемы и перспективы : материалы VII Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием / отв. ред. Д. А. Погоньшев*. — Нижневартовск, 2019. — 720 с. — С. 393–395.
11. Панкова Т. В. Формирование информационно-коммуникационной компетентности у студентов педагогического вуза : дис. ... канд. пед. наук. — 2009. — 237 с.
12. Сыкало А. А. Формирование этической культуры будущего учителя в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук. — 2011. — 227 с.
13. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика — теория и технология развития одаренности учащихся // *ТехноОБРАЗ 2007. Технологии непрерывного педагогического образования и творческого саморазвития личности одаренных учащихся и студентов : тез. докл. VI Междунар. науч. конф.* — Гродно : Гроднен. гос. ун-т, 2007. — С. 49–54.
14. Черноморченко С. И. Инновационные методы работы преподавателя-куратора студенческой группы в высшем учебном заведении // *Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина*. — 2012. — Т. 3, № 4. — С. 107–116.
15. Черноморченко С. И., Потапенко О. А. Использование инновационных методов обучения в преподавании управленческих дисциплин // *Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина*. — 2014. — Т. 3, № 3. — С. 119–129.
16. Шепелева Л. С. Применение кейс-метода при найме персонала в организацию // *Актуальные научные исследования в современном мире*. — 2021. — № 3-2 (71). — С. 231–235.

References

1. Abakaeva Z. H., Esentaeva G. N., Konakova G. M. Using the Case Method as Practice-Oriented Training of Novice Economists in Universities. *Statistika, uchet, audit* [Statistics, Accounting, Audit]. 2020, no. 1 (76), pp. 246–250. (In Russian).

2. Arkanova T. A. Using the Case Method in Novice Economists' Vocational Training. *Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovanija* [Bulletin of the Russian Academy of Education]. 2011, no. 1(54), pp. 164–166. (In Russian).
3. Belonogina D. A., Davydenko V. A. Case Method as an Innovative Method Propelling Students' Cognitive Activities. *Uchenye zametki Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta* [Scholarly Notes of Pacific State University]. 2021, vol. 12, no. 1, pp. 174–179. (In Russian).
4. Gorylev A. I., Grudzinskaja E. Ju. Teachers' Organizational and Managerial Activities in Case-Study Lessons on Legal Issues. *Almamater. Vestnik vysshej shkoly* [Almamater. Bulletin of Higher School]. 2012, no. 8, pp. 54–58. (In Russian).
5. Egorova E. V. The Methodological Potential of Case Studies in Strategic Management Classrooms. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena* [Proceedings of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2007, no. 25, pp. 73–76. (In Russian).
6. Eremin A. S. Case Study Method. *Innovacii v obrazovanii* [Innovation Education]. 2010, no. 2, pp. 67–81. (In Russian).
7. Eremin A. S. Developing and Testing Cases. *Innovacii v obrazovanii* [Innovation Education]. 2010, no. 3, pp. 15–36. (In Russian).
8. Panfilova A. P. *Igrovoe modelirovanie v dejatel'nosti pedagoga* [Game Modelling in Teachers' Activities]. Slastenin V. A., Kolesnikova I. A. (eds.). Moscow, Academy Publ., 2008, 368 p. (In Russian).
9. Kachalina E. B. Using the Case-Study Method in the Process of Teaching Different Disciplines to Pedagogical College Students. *Innovacii v obrazovanii* [Innovation Education]. 2009, no. 1, pp. 110–116. (In Russian).
10. Lukijanchina E. V. Using Case-Study Methods to Promote Novice Managers' Readiness for Business Communication. *Kul'tura, nauka, obrazovanie: problemy i perspektivy: materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem (gorod Nizhnevertovsk, 12 nojabrja 2019 goda)* [Culture, Science, Education: Problems and Prospects: Proceedings of the 7th All-Russian Research Conference with International Participation. D. A. Pogonyshchikov (ed.). Nizhnevertovsk, 2019, pp. 393–395. (In Russian).
11. Pankova T. V. *Formirovanie informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti u studentov pedagogicheskogo vuza* [The Formation of Information-Communication Competence in Pedagogical University Students]. 2009, 237 p. (In Russian).
12. Sykalo A. A. *Formirovanie jeticheskoy kul'tury budushhego uchitelja v obrazovatel'nom processe vuza* [The Formation of Novice Teachers' Ethical Culture in the Learning Process]. 2011, 227 p. (In Russian).
13. Hutorskoj A. V. Didactic Heuristics — Theory and Technology of Students' Giftedness Development. *TehnoOBRAZ 2007. Tehnologii nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovanija i tvorcheskogo samorazvitija lichnosti odarennyh uchashhihsja i studentov: tezisy dokladov VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii* [TechnoIMAGE 2007. Technology of Lifelong Pedagogical Education in Creative Self-Development of Students: Proceedings of the 6th International Research Conference]. Grodno, Grodno State University Publ., 2007, pp. 49–54. (In Russian).
14. Chernomorchenko S. I. Innovation Methods that Can Be Used in University Students Supervision. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named for A. S. Pushkin]. 2012, vol. 3, no. 4, pp. 107–116. (In Russian).
15. Chernomorchenko S. I., Potapenko O. A. Using Innovative Methods of Management Teaching. *Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina* [Bulletin of Leningrad State University named for A. S. Pushkin]. 2014, vol. 3, no. 3, pp. 119–129. (In Russian).
16. Shepeleva L. S. Using the Case Study Method When Employing. *Aktual'nye nauchnye issledovanija v sovremennom mire* [Relevant Scientific Research in the Modern World]. 2021, no. 3-2 (71), pp. 231–235. (In Russian).

Информация об авторе

Круглова Марина Сергеевна — старший преподаватель кафедры управления персоналом Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Kruglova Marina Sergeyevna — Assistant Professor in the Department of Personnel Management at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 03.06.2022; одобрена после рецензирования 03.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 03.06.2022; approved after reviewing 03.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.



Актуальные проблемы психологии личности и индивидуальности

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 109–118.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 109–118.

Научная статья

УДК 378.147

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.011

Система норм работы с информацией как детерминанта формирования у студентов ценностей академической морали

Еременко Татьяна Вадимовна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

t.eremenko@365.rsu.edu.ru

Аннотация. Проведен анализ этических норм как правил и предписаний, регулирующих работу с информацией, с целью раскрытия их потенциала в формировании у студентов ключевых ценностей академической морали. Актуальность исследования определяется уникальной ролью педагогической среды вуза в формировании таких ценностей и их значением для всей последующей профессиональной карьеры выпускников.

В исследовании применены методы теоретического анализа литературы, библиометрии, обобщения, систематизации и сравнения.

Исследование содержания этических норм показало, что целенаправленное, последовательное и неукоснительное следование этим нормам выступает детерминантой успешного формирования у студентов академических ценностей честности, уважения и ответственности.

Как результат исследования представлена описательная характеристика двух уровней вузовского пространства академических ценностей: фундаментального и репрезентации, которые находятся в динамичном взаимодействии.

Фундированные ранее индикаторы академических ценностей на уровне их репрезентации раскрыты через нормы работы студентов с информацией. Структура пространства таких конкретных ценностей, как честность, уважение и ответственность, визуализирована на схемах. Подробно описаны основные виды нарушений норм работы студентов с информацией, также сконцентрированные под эгидой академических ценностей.

Ключевые слова: академическая этика, академические ценности, нормы работы с информацией, студенты, высшее образование, честность, ответственность, уважение.

Для цитирования: Еременко Т. В. Система норм работы с информацией как детерминанта формирования у студентов ценностей академической морали // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 109–118. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.011.

Original article

The System of Information Processing Standards as a Prerequisite to Fostering Students' Academic Ethics Development

Yeremenko Tatyana Vadimovna

Ryazan State University

named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

t.eremenko@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article analyzes ethical norms as rules that regulate information processing in order to investigate their potential as a prerequisite to fostering the values of academic ethics in students. The relevance of the research is predetermined by the unique role university teachers play in the development of academic ethics as a key ingredient of career success.

The research employs theoretical analysis, bibliometric analysis, generalization, systematization, comparative analysis.

The investigation of ethical norms shows that by purposefully, consistently and continuously adhering to ethical norms, students develop such academic values as honesty, respect, responsibility.

The research describes two types of academic values typical of the university environment, namely fundamental and represented as dynamic interaction.

Previously funded indicators of academic values are represented as students' information processing standards. Honesty, respect and responsibility as basic academic values are visually represented by diagrams. The article provides a detailed description of some violations of information processing standards, which contradict academic values.

Key words: academic ethics, academic values, information processing standards, students, higher education, honesty, responsibility, respect.

For citation: Yeremenko T. V. The System of Information Processing Standards as a Prerequisite to Fostering Students' Academic Ethics Development // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 109–118. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.011.

Введение. Отношения людей, вовлеченных в процесс образования и научную деятельность в вузе, регулируются не только закрепленными в организационно-распорядительной документации и нормативно-правовых актах требованиями и правилами, но и этическими нормами, которые в совокупности репрезентируют ключевые ценности академической морали. Формирование таких ценностей у студентов является важнейшей задачей, актуальность которой определяется, во-первых, тем, что она может быть решена только в уникальной педагогической среде вуза; во-вторых, тем, что ценности будут мотивировать выпускников к непрерывному самосовершенствованию, обеспечивать уважение к знанию и интеллекту, гарантировать обоснованность и самостоятельность в принятии решений на протяжении всей последующей профессиональной карьеры.

Приходится констатировать, что на современном этапе развития российской высшей школы состояние академической морали студенческого (и шире — вузовского) сообщества сложно считать удовлетворительным. О кризисе ценностей академической этики в отечественных вузах пишут, в частности, такие авторы, как В. И. Бакштановский (2019), М. В. Богданова (2017, 2019) А. А. Скворцов (2020), Д. А. Алексеева (2020), В. Н. Данилов (2020) и др.

Цель исследования, результаты которого излагаются в нашей статье, состоит в анализе этических норм как правил работы с информацией для раскрытия их потенциала в формировании у студентов ключевых ценностей академической морали.

Гипотеза — предположение о том, что данный потенциал существует и использование системы норм как правил и предписаний в сфере взаимодействия с информацией выступает детерминантой успешного культивирования академических ценностей в этосе студентов.

Методы исследования. Исследование выполнялось с применением таких методов, как теоретический и библиометрический анализ, обобщение, систематизация и сравнение.

Основные результаты. Академическая этика — совокупность моральных норм, определяющих отношения людей, вовлеченных в процессы образования и научных исследований, друг к другу и к выполняемой ими деятельности. Для вуза соблюдение норм академической этики обеспечивает стабильность его функционирования как уникального социального института и гарантирует ценность получаемых в вузе степеней и дипломов.

Библиометрический анализ показывает, что массив научных публикаций, в которых исследуются вопросы академического мошенничества в вузах, постоянно пополняется новыми работами. По состоянию на 18 мая 2022 года, в базе данных российской научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU в формате расширенного поиска получены сведения о 73 публикациях, в заглавиях которых имеется один из трех следующих терминов: «академическое мошенничество», «академическая нечестность» и «академическая недобросовестность». В результате поиска, проведенного в хронологическом интервале 1990–2021 годы, обнаружено, что первые публикации об академическом мошенничестве в российской научной печати вышли в 2005 году, затем единичные работы по данной проблематике выявлялись в период 2006–2018 годов, а с 2019 рост исследовательского интереса к вопросам академического мошенничества обусловил выраженный всплеск публикационной активности (рис. 1).

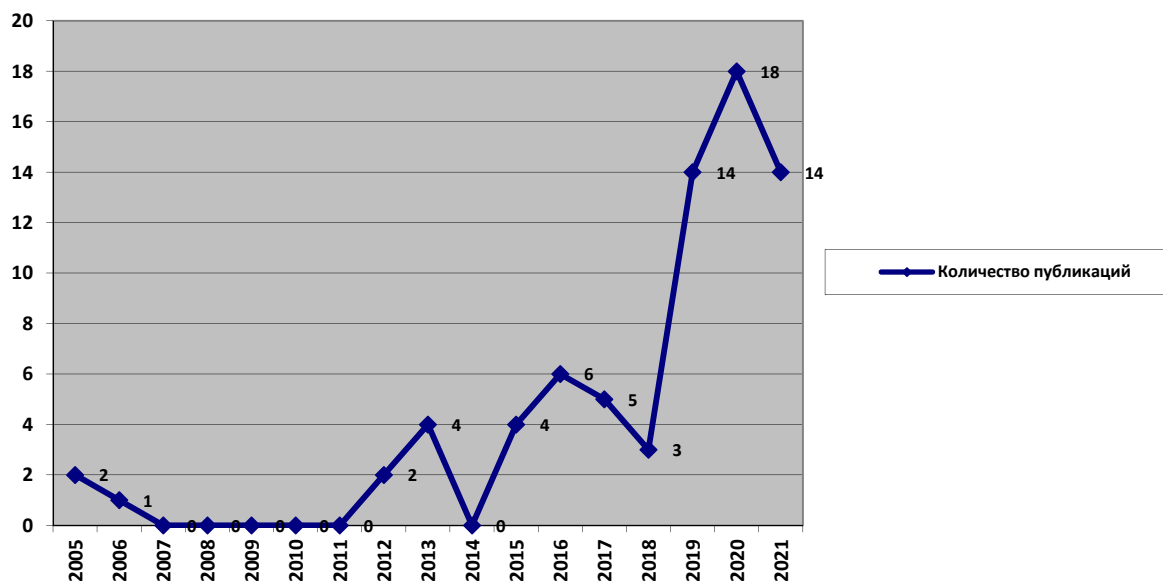


Рис. 1. Динамика публикационной активности в исследовании академического мошенничества, по данным eLIBRARY.RU

Основными академическими ценностями в трактовке документов, издаваемых под эгидой Международного центра академической честности, являются честность, взаимное уважение, справедливость, доверие и ответственность (The Fundamental Values of Academic Integrity, 2017). Дадим их обзорную характеристику.

Честность — фундамент академической морали вуза. Нечестное поведение студентов, преподавателей, ученых подрывает авторитет высшего учебного заведения, ставит под сомнение качество получаемого в нем образования и проводимых научных исследований.

Уважение как академическая ценность означает, что студенты и преподаватели понимают обучение как совместный процесс с признанием различных мнений и идей, уважают самих себя и интеллектуальный труд других людей за постоянное стремление к новым знаниям. Справедливость обеспечивается установлением в вузе четких и понятных требований и стандартов, основанных на соответствии прав и обязанностей, заслуг и их признания, проступков и наказания за них во взаимоотношениях студентов, преподавателей и администрации. Все члены вузовского сообщества имеют право на справедливое обращение. Доверие в вузе обеспечивает каждому реализацию своего потенциала в полной мере. На основе доверия преподаватели, студенты и администрация вуза сотрудничают, открыто делятся информацией и идеями, выстраивают отношения, будучи уверенными в порядочности и доброжелательности друг друга. Ответственность как академическая ценность поддерживается личной ответственностью каждого в вузе за выполняемое им дело. Быть ответственным также означает действовать против нарушений, даже несмотря на возможное давление, страх или сочувствие. По-настоящему заинтересованный в судьбе своего вуза человек не только несет ответственность за себя, но и имеет мужество осуждать и предупреждать нарушения со стороны других.

Нормы, которые регулируют работу студентов с информацией, концентрируются в первую очередь вокруг таких ценностей, как честность, уважение и ответственность. Ранее нами была осуществлена операционализация данных ценностей как теоретических понятий в сопряжении с понятиями процессов информационной деятельности и составлена описательная характеристика трех основных типов информационно-этического поведения студентов (Еременко, 2020). В данной же статье предложенные в ходе операционализации ценностей индикаторы будут соотнесены с конкретными этическими нормами в работе с информацией, а структура вузовского пространства академических ценностей представлена находящимися в динамичном взаимодействии двумя уровнями: фундаментальным и репрезентации (рис. 2).

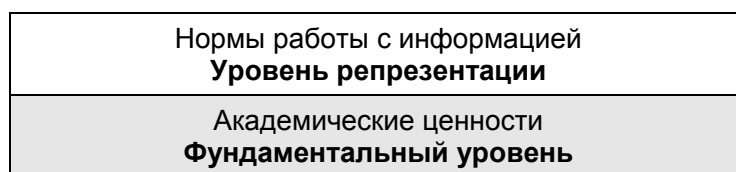


Рис. 2. Уровневая структура вузовского ценностного пространства академической этики

Структура пространства конкретных ценностей — честности, уважения и ответственности — визуализирована на схемах, представленных на рисунках 3–5.

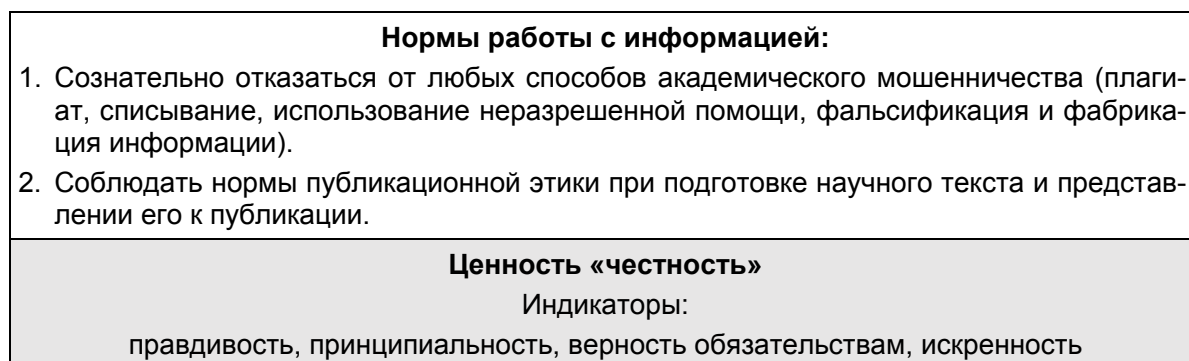


Рис. 3. Уровневая структура пространства ценности «честность»

<p>Нормы работы с информацией:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Оформлять библиографические ссылки и цитирование в письменных работах. 2. Соблюдать вузовский этикет при указании информации о преподавателе на титульном листе письменной работы и в академической переписке. 3. Соблюдать установленные сроки представления заданий и передачи информации преподавателям и сотрудникам вуза.
<p>Ценность «уважение» Индикаторы: уважение человеческого достоинства, уважение заслуг и достижений, самоуважение</p>

Рис. 4. Уровневая структура пространства ценности «уважение»

<p>Нормы работы с информацией:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Выявлять информацию по изучаемому вопросу полно и точно. 2. Отбирать информацию в соответствии с целью работы и такими критериями, как авторитетность, достоверность и новизна. 3. Владеть ключевыми умениями академического письма при подготовке письменных работ. 4. Следовать правилам обеспечения информационной безопасности в вузе. 5. Обеспечивать конфиденциальность информации в процессе выполнения учебных заданий и при проведении научных исследований. 6. Отвечать за последствия собственных действий в случае допущенных нарушений при работе с информацией.
<p>Ценность «ответственность» Индикаторы: прилежание, обязательность, готовность отвечать за последствия собственных действий, чувство долга, исполнительность</p>

Рис. 5. Уровневая структура пространства ценности «ответственность»

Обучаясь в вузе, студенты постоянно работают с информацией. Ее поиск, отбор, переработка и использование имеют ключевое значение в обеспечении качества образования и научных исследований, что и обуславливает важность владения нормами академической этики в работе с информацией. Причинами нарушений студентами этих норм, как показало ранее проведенное исследование (Еременко, 2015), являются следующие:

- незнание (студент не знает, что действует неправильно, и не предвидит возможности наказания за свои действия);
- легкомыслие (студент осознает неправильность своих действий и предвидит возможность наказания, но рассчитывает, что сможет его избежать);
- небрежность (студент не предвидит возможности наказания за свои действия в силу невнимательного отношения к ситуации);
- сознательное нарушение (студент осознает неправильность своих действий и предвидит возможность наказания за них, но сознательно допускает эти последствия либо относится к ним безразлично).

Исследование показало, что чаще всего студенты нарушают нормы работы с информацией по незнанию; далее почти в равной степени часто по легкомыслию и небрежности и реже — сознательно. Соответственно, чем больше студенты будут знать о нормах академической этики, тем меньше они будут ее нарушать.

Интересно отметить, что в одной из публикаций зарубежных авторов (Aguilar-Rosa, Williams, Warriort, O'Dowd, 2009) при опоре на эмпирические данные утверждается, что разработка соответствующих рекомендаций по использованию электронной почты и проведение тренингов для студентов значительно снижают остроту проблемы несоблюдения этикетных норм в вузовской переписке, и отмечается, что всего лишь двухминутное обучение этикету деловой переписки способствует значительному повышению культуры электронных писем студентов.

Анализ содержания норм академической этики в работе с информацией и вузовской практики их применения, изучаемой как российскими, так и зарубежными исследователями (Е. Д. Шмелева, Т. В. Семенова, О. В. Дремова, Ю. А. Романчук, Т. В. Пак, N. Laily, R. Z. Ermayda, A. Azzardina, D. D. Burke, K. J. Sanney), позволил составить описательную характеристику основных видов нарушений этих норм, сконцентрированных вокруг трех вышеуказанных ключевых академических ценностей.

К *нарушениям норм академической этики в работе с информацией в поле ценности «честность»* следует отнести в первую очередь все виды плагиата: дословное повторение фрагмента чужого текста без оформления его как прямой цитаты; изложение своими словами чужих рассуждений, мыслей, идей, определений без ссылки на источник; перевод иностранного текста с целью выдачи его за собственный без ссылки на источник. Плагиатом считаются и случаи, когда ссылка на источник есть, но оформлена она неправильно.

Типичным нарушением норм академической этики в работе с информацией в поле ценности «честность» является также использование неразрешенной помощи в работе с информацией, в том числе заказ работы за деньги и получение помощи от друга, коллеги или иного лица в процессе написания работы, которая потом будет представлена как написанная автором самостоятельно.

Видами академической нечестности считаются фальсификация и фабрикация информации: приведение в тексте работы несуществующих данных и фактов (данных интервью, результатов эксперимента, цитат, авторов, заглавий работ и т. д.); указание в библиографическом списке источников, которые не использовались при написании работы; некорректная манипуляция данными, их искажение в желаемом направлении, отказ от них или отбор только тех, которые подтверждают гипотезу исследования; искажение представляемой автором информации о его/ее академических достижениях.

Комплекс нарушений ценности «честность» связан с публикационной этикой: представлением для публикации рукописи, ранее опубликованной в другом издании; включением в список авторов лиц, не сделавших значительного вклада в публикацию; манипуляциями с цитированием (избыточное самоцитирование; цитирование по договоренности; включение ссылок на документы, не использовавшиеся в тексте рукописи); сокрытием отношений автора с промышленными и финансовыми организациями, способных привести к конфликту интересов.

Нарушения норм академической этики в работе с информацией в поле ценности «уважение» часто встречаются в текстах учебных и научных работ. К ним относятся отсутствие или неправильное оформление библиографических ссылок при цитировании, упоминании и пересказе работ других авторов в письменных текстах студентов; ошибки и неточности в прямом цитировании.

Нередки также нарушения вузовского этикета при оформлении титульного листа письменной работы, когда студенты неверно указывают должность, ученую степень и ученое звание научно-педагогического работника, так как плохо различают эти три понятия.

Нарушение правил вузовского этикета происходит и в ходе переписки студентов с преподавателями и сотрудниками вуза, когда они допускают отступления от правил вежливости, случаи фамильярности и бестактности, применение сленга, повышенную эмоциональность, грамматические ошибки и небрежное оформление текста письма.

Проявлением неуважения является и нарушение установленных сроков представления заданий и передачи информации преподавателям и сотрудникам вуза.

Нарушения норм академической этики в работе с информацией в поле ценности «ответственность» многочисленны. Теоретический анализ литературы по проблеме нарушений норм академической этики приводит к выводам, коррелирующим с полученными ранее эмпирическими данными в ходе проведения фокус-групп со студентами-магистрантами Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина. Анализ результатов изучения материалов фокус-групп выявил наиболее высокую этическую напряженность в поле академической ценности «ответственность» (Еременко, 2020). Так, ряд нарушений норм академической этики связан с поверхностным, неглубоким поиском информации, ориентированным на первые несколько ссылок в интернете, без выявления полного спектра источников по теме с использованием авторитетных информационных ресурсов и привлечением в первую очередь серьезных научных изданий.

К типичным нарушениям относится и низкое качество отбора информации, которое проявляется в ее несоответствии теме и цели работы и в использовании непроверенной, устаревшей, сомнительной информации. Академическая недобросовестность находит выражение в таких нарушениях, допускаемых в письменных студенческих работах, как несамостоятельность и необоснованность мыслей и выводов; лишенная логики, бессистемная композиция текста; несоблюдение требований к научному стилю изложения.

К нарушениям норм в работе с информацией в поле академической ценности «ответственность» относятся и случаи нанесения ущерба интеллектуальной собственности, в том числе порча или кража чужой работы, книги, рукописи, конспектов и доступ к электронным ресурсам, являющимся собственностью другого лица или университета, с целью нанесения им ущерба или уничтожения; нарушение правил антивирусной безопасности при работе в сети университета; правил копирования произведений в библиотеках в соответствии с п. 2 ст. 1274, ст. 1273, п. 1 ст. 1275 Гражданского кодекса Российской Федерации.

Следует также указать на нарушения конфиденциальности информации в процессе выполнения учебных заданий и проведении научных исследований: разглашение сведений, относящихся к государственной и коммерческой тайнам; персональных данных, нарушение анонимности личности.

Отдельно выделяется такой вид нарушений, как нежелание отвечать за последствия собственных действий в случае допущенных нарушений при работе с информацией. В этике ответственность рассматривается как важнейшая характеристика личности. Н. В. Бордовская, Я. Л. Коломинский и А. А. Реан подчеркивают, что именно ответственность «в первую очередь отличает социально зрелую личность от социально незрелой» (Цит. по: Токарев, 2008), и выделяют два типа ответственности: в первом типе, который свидетельствует о социальной зрелости личности, ее подготовленности к принятию самостоятельных решений в соответствии с ситуацией и просчитанными последствиями, человек возлагает на себя ответственность за все, что с ним происходит; во втором — склонен возлагать ответственность за происходящее с ним на других людей и внешние обстоятельства.

Выводы и перспективы исследований. Обобщая изложенные в статье результаты проведенного исследования, сформулируем основные выводы.

Анализ содержания этических норм как правил и предписаний работы с информацией свидетельствует о том, что целенаправленное, последовательное и неукоснительное следование этим нормам выступает детерминантой успешного формирования у студентов академических ценностей честности, уважения и ответственности.

В структуре пространства ценностей выделяются фундаментальный уровень (сами ценности) и уровень репрезентации (нормы работы с информацией). Академическая честность репрезентируется через сознательный отказ от академического мошенничества

при использовании информации и соблюдение норм публикационной этики. Репрезентация уважения как академической ценности выражается в правильном оформлении библиографического аппарата в письменных работах, соблюдении вузовского этикета при указании информации о преподавателях и в переписке с ними, в соблюдении сроков представления заданий и передачи информации, а ответственность — в качественном выявлении и отборе информации по изучаемым вопросам; владении навыками академического письма; следовании правилам обеспечения информационной безопасности и конфиденциальности информации в процессе обучения и проведения исследований. Признаком социальной зрелости студента является способность отвечать за последствия собственных действий в случае допущенных нарушений при работе с информацией.

Анализ литературы, в которой описываются итоги изучения вузовской практики применения норм академической этики в работе с информацией, дал возможность развернуто охарактеризовать основные виды нарушений этих норм трех ключевых академических ценностей.

В целом полученный в результате проведенного исследования материал открывает перспективы дальнейшего изучения проблем академической этики в аспекте ее динамики, с учетом реалий современного этапа развития системы высшего образования.

Список источников

1. Алексеева Д. А., Данилов В. Н. Проблема плагиата в контексте академической этики // *Философия науки и техники*. — 2020. — Т. 25, № 1. — С. 52–64.
2. Бакштановский В. И., Богданова М. В. Трансформирование отечественного университета и кризис этики профессора // *Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика*. — 2019. — № 4. — С. 46–56.
3. Богданова М. В. Этнос университета: социологическая операционализация потенциала «неписаных правил» // *Социологический журнал*. — 2017. — Т. 23, № 2. — С. 153–170.
4. Дремова О. В. Академическое мошенничество студентов: обзор теоретических концепций и мер предотвращения // *Педагогика и психология образования*. — 2020. — № 2. — С. 93–111.
5. Еременко Т. В., Меркулова О. Г. Актуальность проблем информационной этики в научной деятельности российских вузов (по материалам экспертных интервью) // *Науковедение*. — 2015. — Т. 7, № 5 (30). — С. 187.
6. Еременко Т. В. Репрезентация ценностей академического этоса в работе студентов с информацией // *Психолого-педагогический поиск*. — 2020. — № 2 (54). — С. 74–83.
7. Еременко Т. В., Мартишина Н. В. Ценностные ориентации информационного поведения российских студентов в аспекте академической этики (по материалам фокус-групп) // *Педагогика*. — 2020. — № 2. — С. 75–84.
8. Романчук Ю. А., Пак Т. В. Аналитический обзор современных исследований на тему академического мошенничества среди студентов высших учебных заведений // *Актуальные вопросы развития российской фармации — Ильинские чтения : материалы XI ежегод. межвуз. межрегион. науч. конф.* — СПб., 2022. — С. 233–243.
9. Скворцов А. Академическая этика в пограничной ситуации: есть ли надежда на спасение? // *Ведомости прикладной этики*. — 2020. — № 55. — С. 42–52.
10. Токарев В. С. Ответственность личности как социально-педагогическая проблема // *Сибирский педагогический журнал*. — 2008. — № 2. — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-lichnosti-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 25.05.2022).
11. Шмелева Е. Д., Семенова Т. В. Академическое мошенничество студентов: учебная мотивация и образовательная среда // *Вопросы образования*. — 2019. — № 3. — С. 101–129.
12. Burke D. D., Sanney K. J. Applying the Fraud Triangle to Higher Education: Ethical Implications // *Journal of Legal Studies Education*. — 2018. — Vol. 35, N 1. — Pp. 5–43.
13. Laily N., Ermayda R. Z., Azzardina A. The Relationship between Accounting Students' Moral Development and Narcissism on Academic Fraud // *Journal of Education and Learning*. — 2021. — Vol. 15, N 2. — Pp. 251–256.

14. The Fundamental Values of Academic Integrity. — 2nd ed. — 2017. — URL : <https://www.academicintegrity.org/wp-content/uploads/2017/12/Fundamental-Values-2014.pdf> (accessed: 27.03.2022).

15. Aguilar-Roca N., Williams A., Warrior R., O'Dowd D. Two minute training in class significantly increases the use of professional formatting in student to faculty email correspondence // *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. — 2009, Jan. — Vol. 3, N 1, Art. 15.

References

1. Alekseeva D. A., Danilov V. N. The Problem of Plagiarism in the Context of Academic Ethics. *Filosofija nauki i tehniki* [Philosophy of Science and Technology]. 2020, vol. 25, no. 1, pp. 52–64. (In Russian).

2. Bakshtanovskij V. I., Bogdanova M. V. The Transformation of Russian Universities and the Crisis of Professorial Ethics. *Izvestija vysshih uchebnyh zavedenij. Sociologija. Jekonomika. Politika* [Proceedings of Higher Education Institutions. Sociology. Economics. Politics]. 2019, no. 4, pp. 46–56. (In Russian).

3. Bogdanova M. V. University Ethics: Sociological Operation Potential of the “Unwritten Code”. *Sociologicheskij zhurnal* [Sociological Journal]. 2017, vol. 23, no. 2, pp. 153–170. (In Russian).

4. Dremova O. V. Students’ Academic Fraud: an Overview of Theoretical Concepts and Preventive Measures. *Pedagogika i psihologija obrazovanija* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2020, no. 2, pp. 93–111. (In Russian).

5. Eremenko T. V., Merkulova O. G. Relevant Issues of Informative Ethics in Russian University Research Activities (based on Expert Interviews). *Naukovedenie* [Research Studies]. 2015, vol. 7, no. 5 (30), p. 187. (In Russian).

6. Eremenko T. V. The Representation of the Values of Academic Ethics in Students’ Work with Information. *Psihologo-pedagogicheskij poisk* [Psychological and Pedagogical Search]. 2020, no. 2 (54), pp. 74–83. (In Russian).

7. Eremenko T. V., Martishina N. V. Russian Students’ Information Behaviour in the Context of Academic Ethics (focus group material). *Pedagogika* [Pedagogy]. 2020, no. 2, pp. 75–84. (In Russian).

8. Romanchuk Ju. A., Pak T. V. An Analytical Overview of Modern Research on University Students’ Academic Fraud. *Aktual'nye voprosy razvitija rossijskoj farmacii — Il'inskie chtenija : materialy XI ezhegodnoj mezhvuzovskoj mezhregional'noj nauchnoj konferencii*. [Relevant Issues of Russian Pharmacy Development — Ilyin Readings: Proceedings of the 9th Annual Interuniversity Research Conference]. St. Petersburg, 2022, pp. 233–243. (In Russian).

9. Skvorcov A. Academic Ethics in Dubious Situations: Is There Any Hope? *Vedomosti prikladnoj jetiki* [Proceedings of Applied Ethics]. 2020, no. 55, pp. 42–52. (In Russian).

10. Tokarev V. S. The Responsibility of Social and Pedagogical Problems. *Sibirskij pedagogiche-skij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal]. 2008, no. 2. URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennost-lichnosti-kak-sotsialno-pedagogicheskaya-problema> (accessed: 25.05.2022). (In Russian).

11. Shmeleva E. D., Semenova T. V. Students’ Academic Fraud: Academic Motivation and Learning Environment. *Voprosy obrazovanija* [Issues of Education]. 2019, no. 3, pp. 101–129. (In Russian).

12. Burke D. D., Sanney K. J. Applying the Fraud Triangle to Higher Education: Ethical Implications. *Journal of Legal Studies Education*. 2018, vol. 35, no. 1, pp. 5–43.

13. Laily N., Ermayda R. Z., Azzardina A. The Relationship between Accounting Students’ Moral Development and Narcissism on Academic Fraud. *Journal of Education and Learning*. 2021, vol. 15, no. 2, pp. 251–256.

14. The Fundamental Values of Academic Integrity. 2nd ed. 2017, URL : <https://www.academicintegrity.org/wp-content/uploads/2017/12/Fundamental-Values-2014.pdf> (accessed: 27.03.2022).

15. Aguilar-Roca N., Williams A., Warrior R., O'Dowd D. Two minute training in class significantly increases the use of professional formatting in student to faculty email correspondence. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2009, Jan., vol. 3, no. 1, art. 15.

Информация об авторе

Еременко Татьяна Вадимовна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры государственного и муниципального управления и политических технологий Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Information about the author

Yeremenko Tatyana Vadimovna — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor in the Department of State and Municipal Management and Political Technologies at Ryazan State University named for S. Yesenin, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation.

Статья поступила в редакцию 01.06.2022; одобрена после рецензирования 14.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 01.06.2022; approved after reviewing 14.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 119–128.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 119–128.

Научная статья

УДК 378.147:004

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.012

Развитие профессионально важных качеств будущего педагога для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде

Еремкина Ольга Васильевна

Рязанский государственный университет

имени С. А. Есенина

Рязань, Россия

o.ermkina@365.rsu.edu.ru

Аннотация. В статье представлены результаты пробного ориентировочного экспериментального исследования по выявлению профессионально важных качеств (ПВК) будущего педагога для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде. Актуальность определяется объективной потребностью включения педагогов в условия смешанного обучения (традиционное и дистанционное) и активным использованием информационно-коммуникационных средств и технологий.

Формированию профессионально важных качеств будущих педагогов в условиях смешанного обучения способствует ряд психолого-педагогических условий: включение субъектов вузовского образования в совместную деятельность на основе квалифицированного использования современных информационно-коммуникационных средств и технологий, а также активных и интерактивных технологий (развитие критического мышления, работа в малых группах, создание видеоуроков и пр.); формирование информационно-коммуникационной культуры студентов и диагностического сопровождения формирования ПВК будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде, способствующего не только самопознанию студентами своих способностей, но и построению программ саморазвития ПВК.

В статье приводятся результаты анализа влияния на успешность деятельности будущих педагогов ряда общих и специальных способностей: обучаемости, оперативной памяти, интеллектуальной лабильности и продуктивной мыслительной стратегии последовательного поиска, которые поддаются корректировке и развитию.

Ориентировочный эксперимент по развитию ПВК будущего педагога для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде имеет научную новизну и практическую значимость.

Ключевые слова: профессионально важные качества педагога для работы в цифровой образовательной среде, смешанное обучение, информационно-коммуникационные технологии, специальные способности.

Для цитирования: Еремкина О. В. Развитие профессионально важных качеств будущего педагога для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 119–128. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.012.

Original article

Developing Novice Teachers' Professionally Significant Traits as a Prerequisite to Professional Success in Digital Learning Environment

Yeremkina Olga Vasilyevna

Ryazan State University

named for S. Yesenin

Ryazan, Russia

o.eremkina@365.rsu.edu.ru

Abstract. The article presents the results of a survey experiment aimed at the investigation of novice teachers' professionally significant traits which can ensure professional success in digital learning environment. The relevance of the research is accounted for by objective necessity of teaching in blended learning environments and active involvement in online learning practices

The formation of novice teachers' professionally significant traits in the conditions of blended learning entails availability of modern information and communication technologies, students' involvement in active and interactive activities (critical thinking development, small group work, creating video presentations, etc.), formation of students' information and communication culture, supervision of students' online teaching skills development aimed at encouraging students' self-awareness and at improving their self-teaching skills.

The article analyzes the impact of novice teachers' general and specific skills (trainability, operative memory, intellectual lability, sequential search strategy), which can be corrected and developed, on their professional success.

The survey experiment aimed at developing novice teachers' professionally significant skills in online learning environments has theoretical and practical significance.

Key words: professionally significant skills of a teacher working in a digital learning environment, blended learning, information and communication technology, specific skills.

For citation: Yeremkina O. V. Developing Novice Teachers' Professionally Significant Traits as a Prerequisite to Professional Success in Digital Learning Environment // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 119–128. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.012.

Введение. Современная педагогическая практика убедительно доказывает, что эффективность педагогической деятельности в значительной степени зависит от того, насколько современный педагог развит как профессионал, как личность и соответствует требованиям времени.

Успешность деятельности педагога определяется его профессиональной компетентностью, которую рассматривают как устойчивое свойство личности (Зимняя, 1999; Кузьмина, 2020; Маркова, 1993; Митина, 2010; Рогов, 2008; Сластёнин, 1976; Спирин, 1997), соотносимое с понятием «профессионализм педагога», представляют ее с позиции уровневого подхода как способность решать педагогические задачи разного уровня сложности.

Основой профессиональной компетентности педагога является система сформированных у него профессионально важных качеств.

В настоящее время в связи с активным включением педагогов общеобразовательных школ и вузов в цифровую образовательную среду возросли требования к профессиональной компетентности педагога и возникла проблема соответствия профессионально важных качеств деятельности в новых условиях цифровой образовательной среды. Это

побуждает искать ответы на следующие важные вопросы: требует ли новое направление дидактики, основанное на смешанном обучении (сочетание онлайн- и традиционного обучения, использование информационно-коммуникационных средств и технологий), развития у педагогов дополнительных профессионально важных качеств? Какие профессионально важные качества наиболее значимы для успешной работы в цифровой образовательной среде? Студентам каких факультетов (естественно-научных или гуманитарных) проще адаптироваться в новых условиях? Ответы на эти вопросы, безусловно, важны для совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов.

Проблеме выявления и формирования профессионально важных качеств (ПВК) будущего профессионала уделяли пристальное внимание Ф. М. Гोनоблин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Крутецкий, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Н. Д. Левитов, А. К. Маркова, А. И. Мищенко, К. К. Платонов, В. А. Слестёнин, Г. С. Сухобская, Б. М. Теплов, В. Д. Шадриков и многие другие, однако работ, в которых рассматривается развитие профессионально важных качеств будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде, пути и средства их формирования в условиях вуза, пока еще недостаточно (А. А. Коновалов, О. В. Михалева, В. К. Обыденкова, Ю. А. Скурихина, Н. Б. Сэкулич, О. Г. Старцева, Н. Е. Трофимова, С. Р. Хаблиева, М. С. Яницкий).

Проблема является актуальной и требует глубокого теоретического и экспериментального изучения. В силу этого материал, представленный в нашей статье, носит характер пробного и ориентировочного экспериментального исследования по выявлению профессионально важных качеств у студентов физико-математического факультета и гуманитарных специальностей (в основном филологов) как будущих педагогов для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде.

Идея осуществления педагогического эксперимента была обусловлена ситуацией пандемии в последние годы, когда в силу введения карантинных мер форма обучения изменялась несколько раз в течение учебного семестра (осуществлялся постоянный переход от дистанционного к традиционному обучению и наоборот), всем участникам процесса обучения приходилось учиться мобильности, проявляющейся в смене форм обучения и взаимодействия.

Появились новые категории — «офлайн-образование», «онлайн-образование», «асинхронное взаимодействие», «цифровая информационно-образовательная среда», «сетевые образовательные технологии», «цифровые образовательные ресурсы», утвердилось понятие «смешанное обучение», известное еще в 1990-е годы и в 2002 охарактеризованное Дж. Р. Янгом, президентом Пенсильванского Университета (США), как единственная величайшая, до конца не осознанная тенденция развития современного образования (Young, 2002).

Смешанное обучение предполагает сочетание традиционного, дистанционного синхронного обучения и асинхронного взаимодействия субъектов обучения (Клепикова, 2020; Марголис, 2018). Асинхронное взаимодействие осуществляется благодаря электронной почте, социальным сетям, использованию платформ Zoom, Skype, WhatsApp, системы электронного обучения Moodle и т. д.

Использование смешанного обучения требует от преподавателя мастерства, гибкости, компьютерной грамотности, а от студентов — активной позиции, организованности и ответственности.

Результаты нашего исследования показали изменение характера субъективного контроля с экстернатального или амбивалентного на интернатальный у студентов, которые стали более активными субъектами собственной деятельности в ситуации смешанного обучения. Этот факт зафиксирован и в других исследованиях (Андреева, 2018).

Цель исследования заключалась в выявлении благоприятных психолого-педагогических условий, методических основ и технологий формирования профессионально важных качеств будущих педагогов для успешной деятельности в условиях смешанного обучения.

Гипотеза исследования — предположение о том, что развитие профессионально важных качеств будущих педагогов для успешной профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде осуществляется более продуктивно, если определены психолого-педагогические условия, методы и технологии их формирования, а также на основе критериев и показателей подобран комплекс релевантных диагностических методик для отслеживания этого процесса.

Методы, методики и организация исследования. Для проверки выдвинутых предположений прежде всего были использованы теоретические методы (изучение и анализ источников по проблеме; обобщение теоретических положений и эмпирических данных), позволившие сопоставить точки зрения педагогов и психологов на сущность понятия «профессионально важные качества будущего педагога» и на основе мысленного эксперимента (Чернов, 1979) дать характеристику понятия «профессионально важные качества будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде».

Для диагностики процесса формирования профессионально важных качеств будущих педагогов для работы в цифровой образовательной среде были использованы психодиагностические методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Критерии, показатели и диагностические методики исследования профессионально важных качеств будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде

Критерии	Показатели профессионально важных качеств будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде	Диагностические методики
Профессиональная направленность	Сформированная профессиональная готовность и готовность работать в цифровой образовательной среде; эмоциональное отношение к профессии	Методика «Профессиональная готовность» А. П. Чернявской, Тест-опросник субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера, адаптированный Е. Ф. Бажиным, С. А. Голькиной, А. М. Эткиндом
Когнитивная компетентность	Теоретическая и практическая компетентность, информационная культура, навыки эффективного использования информационных технологий, умение организовывать образовательный процесс с эффективным использованием средств ИКТ и технологий, владение навыками информационной безопасности	Оценка успеваемости по психолого-педагогическим дисциплинам и по информатике. Анкета по выявлению отношения и особенностей работы в ситуации максимального использования дистанционных технологий
Специальные профессиональные качества	Логическое мышление, аналитические способности, оперативная память, внимательность, самоконтроль, распределение и переключаемость внимания, способности к систематизации и выбору оптимальной мыслительной стратегии	Тест Вандерлика (КОТ), методика «Логичность», тест «Оперативная память», тест «Интеллектуальная лабильность», прогрессивные матрицы Равена, методика «Стратегии мышления» Дж. Брунера
Коммуникативная социальная компетентность	Коммуникативная и рефлексивная культура	Диагностика коммуникативной социальной компетентности (КСК), методика определения индивидуальной меры рефлексивности (А. В. Карпов)

В исследовании приняли участие 24 студента — бакалавра 2-го курса Института физико-математических и компьютерных наук — ИФМиКН (профили «Математика и Физика» и «Технология и Физика») и 23 обучающихся в течение года в центре непрерывного образования ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» по программе профессиональной переподготовки «Педагогика и психология общего и среднего профессионального образования». Профессиональное образование всех участников эксперимента не было связано с преподаванием в дальнейшем учебного предмета «Информатика».

Обсуждение основных результатов исследования. Прежде всего рассмотрим сущность понятия «профессионально важные качества», в том числе педагога. Обобщая мнения известных педагогов и психологов (Карпов, 2003; Кузьмина, 2020; Маркова, 1993; Митина, 1998; 2010; Рогов, 2008; Слостенин, 1976; Спирин, 1997; Шадриков, 2021), профессионально важные качества педагога охарактеризуем через систему профессионально обусловленных свойств его личности, определяющих успешность профессиональной подготовки и в дальнейшем самой профессиональной деятельности.

Стержневым свойством личности является *профессиональная направленность*, которая проявляется в профессиональном интересе, эмоциональном отношении к профессии и профессиональной готовности. Важнейшая составляющая ПВК — *когнитивная компетентность*, включающая в себя теоретические знания и практические умения, стремление к самосовершенствованию и творчеству. Для каждой специальности требуются развитые *специальные профессиональные способности*, которые обеспечивают ее успешность. Кроме того, для всех профессий исключительно важно развитие *коммуникативной и социальной компетентности*, включающей коммуникативную и рефлексивную культуру. Данные профессионально важные свойства личности можно рассматривать в качестве критериев формирования ПВК.

Профессионально важные качества будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде предполагают наличие всех вышеуказанных критериев, однако показатели профессиональной направленности требуют дополнения готовностью педагога работать в цифровой образовательной среде, умением быстро принимать решение, интеллектуальной лабильностью, организованностью и т. д.

Теоретическую и практическую компетентность будущего педагога следует рассматривать как постоянную характеристику, которая зависит от содержания профессиональной подготовки на соответствующем факультете. Все участники нашего эксперимента были в равных условиях по уровню знаний компьютерной техники и информатики, им всем пришлось приобретать необходимую информационно-коммуникационную компетентность в процессе самостоятельного освоения цифровой образовательной среды, в которую они были вынужденно включены. По нашему мнению, данный критерий следует дополнить таким показателем, как информационная культура, которая является важным профессиональным качеством современного педагога. Возможно, образовательная практика смешанного обучения будет способствовать формированию этого качества у будущих педагогов для их успешной работы в цифровой образовательной среде.

Наша экспериментальная работа включала в себя три этапа: констатирующий, формирующий и заключительный контрольный, который позволил выявить положительную динамику в развитии ПВК будущих педагогов для успешной работы в цифровой образовательной среде.

Остановимся на реализации нами психолого-педагогических условий и характеристике технологий, способствующих формированию ПВК будущих педагогов в условиях смешанного обучения на формирующем этапе.

Первое психолого-педагогическое условие — организация субъектно-деятельностного взаимодействия преподавателей и студентов, построенного на активном и компетентном общении в рамках хорошего знания субъектами обучения современных информационно-коммуникационных средств и технологий, чему в значительной степени способствовали условия пандемии и вынужденное активное использование смешанного обучения.

В периоды традиционного обучения наибольшую эффективность по развитию ПВК студентов показала технология развития критического мышления, хорошо сочетающаяся с интерактивной групповой формой обучения и предполагающая реализацию трех этапов: «вызов — осмысление — рефлексия». На этапе вызова перед студентами ставилась актуальная проблемная педагогическая ситуация, которую было невозможно разрешить без дополнительной информации. Проблемная ситуация обсуждалась и выяснялись мнения студентов, происходила сегментация студенческой группы в зависимости от схожести мнений или путей решения предложенной проблемной ситуации. Студенты объединялись в малые группы и второй этап — осмысление — осуществлялся в рамках обсуждения, поиска в интернете или в предложенных педагогом для работы методических материалах недостающей информации. Происходило сочетание исследовательского группового поиска и реализации технологии критического мышления. В процессе мозгового штурма появлялись, обсуждались и подвергались критическому анализу идеи. Активный поиск завершался нахождением выхода из проблемной ситуации, и наработанный материал представлялся на суд других малых групп и педагога. На этапе рефлексии происходил анализ результатов критического обсуждения, делались выводы. При необходимости педагог вносил коррективы и подводил к переосмыслению этого содержания.

Например, при изучении на занятиях новой темы «Проектирование урока в соответствии с требованиями ФГОС» (дисциплина «Педагогика», модуль «Теория и методика обучения») студенты должны были показать начало урока. По требованиям ФГОС, в начале урока необходимо было подвести учащихся к определению границ своего знания и незнания, формулировкам цели и задач урока. В процессе группового поиска студенты приходили к таким способам начала урока, как создание проблемных ситуаций, решение кроссворда, подбор задач, в которых не хватало данных из-за незнания детьми каких-либо понятий и т. п.

Второе психолого-педагогическое условие — формирование информационно-коммуникационной культуры студентов средствами вузовской цифровой информационно-образовательной среды. Для реализации этого условия, как и первого, студенты учились осуществлять образовательный процесс с использованием компьютерных средств и информационных образовательных технологий, создавали фрагменты видеуроков, показывали презентации и др. Эти умения были полезны всем, но в особенности тем, кто уже осуществлял профессиональную педагогическую деятельность: 38 % участников эксперимента работали учителями в школе, некоторые осуществляли репетиторскую деятельность.

Одной из важнейших форм реализации указанных психолого-педагогических условий были индивидуальные и групповые проекты. Они использовались при изучении видов и форм обучения, современных инновационных технологий, проблем формирования познавательного интереса и познавательной активности школьников. Наиболее интересные проекты содержали фрагменты проблемных уроков, уроки с показом практической значимости знаний, разработку и показ интерактивных технологий и т. п.

Третье психолого-педагогическое условие, вызвавшее наибольший интерес у участников эксперимента, — диагностика формирования ПВК будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде. Студенты с удовольствием участвовали в изучении ПВК, понимая и признавая значимость исследования, но в большей мере их привлекала возможность самопознания своих способностей для дальнейшего развития. По их инициативе круг запланированных диагностических методик был расширен. Интерес студентов к изучению продуктивных мыслительных стратегий с помощью методики «Стратегии мышления» Дж. Брунера (Брунер, 1977) подсказал идею развития продуктивных стратегий мышления с ее применением. Методический материал способствовал созданию индивидуальных программ развития ПВК, коррекции мыслительных операций (Рогов, 2008).

Результаты контрольного эксперимента показали эффективность его формирующего этапа, осуществляемого в течение года: была зафиксирована положительная динамика в развитии ПВК будущих педагогов для успешной работы в цифровой образовательной среде (рис. 1 и 2).



Рис. 1. Уровень сформированности ПКВ у студентов института физико-математических и компьютерных наук РГУ имени С. А. Есенина для работы в цифровой образовательной среде до и после формирующего эксперимента



Рис. 2. Уровень сформированности ПКВ у обучающихся по программе профессиональной переподготовки «Педагогика и психология общего и среднего профессионального образования» для работы в цифровой образовательной среде до и после формирующего эксперимента

Участники, осуществлявшие педагогическую деятельность, имевшие высокие показатели ПКВ, отличившиеся в создании проблемных ситуаций, решении проблемных педагогических задач, видеуроков, были охарактеризованы как успешные будущие педагоги для работы в цифровой образовательной среде.

Была зафиксирована зависимость успешной деятельности по использованию средств ИКТ и технологий от уровня субъективного контроля: экстерналы и амбивалентные обучающиеся были менее успешны в отстаивании своего мнения в процессе группового обсуждения проблемных ситуаций, в принятии решений, часто сомневались, были не уверены в себе. Особенно ярко эта зависимость проявлялась у гуманитариев, многие из которых в начале занятий не были знакомы друг с другом. Интересен тот факт, что уровень субъективного контроля к концу года изменился почти у трети студентов с экстернальным и амбивалентным его типом. По-видимому, включение в смешанное обучение, активная работа по развитию ПВК, самопознанию, созданию программ саморазвития стимулировали переоценку студентами своего отношения к жизни и деятельности, вселяли уверенность в своих силах, способствовали более выраженному проявлению таких качеств, как реалистичность, самоконтроль и организованность. Возможно, повлиял и тренинг уверенности в себе, который был предложен всем студентам.

Значимые изменения были отмечены в развитии информационной культуры студентов, улучшились их умения осуществлять поиск информации в интернете. В начале года качество презентаций было на уровне ниже среднего, многие первые видеоматериалы оказались с трудом читаемыми, без иллюстраций, перенасыщенными незначимой информацией, за что многим было стыдно. Студентам была предложена презентация «Требования к проведению лекции-урока визуализации», была организована групповая работа, в процессе которой студенты перенимали положительный опыт сильных обучающихся.

Изменения произошли в развитии специальных способностей студентов, чему способствовали осуществляемые ими самопознание и саморазвитие ПВК. Предполагаем, что успешной деятельности будущих педагогов способствовали конкретные специальные и общие способности: способности к обучению (обучаемость — у 96 % студентов), развитая оперативная память — у 71 %), интеллектуальная лабильность — у 77 %), продуктивная стратегия последовательного поиска — у 92 %).

Отмечена и зависимость успешности деятельности будущих педагогов в цифровой образовательной среде от уровня их рефлексивности как составляющей важнейшей коммуникативной социальной компетентности. У всех студентов с высоким уровнем развития ПВК уже на этапе констатирующего эксперимента были средние и высокие показатели развития рефлексивной культуры. Возможно, развитию коммуникативной социальной компетентности способствовало изучение дисциплины «Педагогика».

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, формированию ПВК будущих педагогов в условиях смешанного обучения способствует ряд психолого-педагогических условий: включение субъектов вузовского образования в совместную деятельность на основе квалифицированного использования современных информационно-коммуникационных средств и технологий и интерактивных технологий (технология развития критического мышления, работа в малых группах, создание видеоуроков и пр.); формирование информационно-коммуникационной культуры студентов и диагностика сформированности ПВК будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде, способствующие самопознанию студентами своих способностей и построению программ саморазвития ПВК.

В процессе реализации смешанного обучения, а также применения средств и технологий ИКТ (творческие проекты, видеоуроки и др.) наиболее активно происходит формирование информационно-коммуникационной культуры студентов.

Включение студентов в целенаправленную деятельность по развитию ПВК будущего педагога для работы в цифровой образовательной среде оказывает положительное влияние на формирование у них таких профессионально важных качеств, как реалистичность, самоконтроль, организованность, ответственность, способствует изменению уровня субъективного контроля в сторону интернальности.

Успешность деятельности будущих педагогов в значительной степени зависит от способностей к обучению, развития оперативной памяти, интеллектуальной лабильности и продуктивной мыслительной стратегии последовательного поиска (выдвижение гипотез и их проверка). Все эти специальные способности хорошо поддаются корректировке и развитию. Полученные нами результаты могут послужить основой для дальнейших исследований.

Список источников

1. Андреева Н. В. Практика смешанного обучения: история одного эксперимента // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 3. — С. 20–28.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации : пер. с англ. — М. : Прогресс, 1977. — 413 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие. — М. : Академия, 1999. — 354 с.
4. Карпов А. В. Понятие профессионально важных качеств деятельности. Психология труда. — М. : ВЛАДОС, 2003. — 352 с.
5. Кузьмина Н. В., Жаринова Е. Н. История исследований педагогической деятельности : моногр. — СПб. : Центр стратег. исслед., 2020. — 149 с.
6. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. — М. : Просвещение, 1993. — 192 с.
7. Марголис А. А. Что смешивает смешанное обучение? // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 3 — С. 5–19.
8. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М. : Флинта, 1998. — 200 с.
9. Митина Л. М. Психологу об учителе. Личностно-профессиональное развитие учителя: психологическое содержание, диагностика, технология, коррекционно-развивающие программы. — М. : Психол. ин-т РАО, 2010. — 384 с.
10. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : учеб. пособие : в 2 кн. — М. : ВЛАДОС, 2008. — Кн. 2 : Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. — 2008. — 476 с.
11. Слостенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя. — Л. : Ленинград. гос. ун-т, 1976. — С. 30–47.
12. Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач. Развивающее проф.-пед. обучение и самообразование / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Рос. пед. агентство, 1997. — 173 с.
13. Чернов А. П. Мысленный эксперимент. Опыт психологического исследования. — М. : Наука, 1979. — 205 с.
14. Шадриков В. Д., Мазилев В. А., Слепко Ю. Н. Психология педагогических способностей : моногр. — Ярославль : Ярослав. гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2021. — 219 с.
15. Young J. R. «Hybrid» teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction // Chronicle Of Higher Education. — 2002. — Vol. 48, N 28. — Pp. 33–34.

References

1. Andreeva N. V. Blended Education: Recounting an Experiment. *Psichologicheskaja nauka i obra-zovanie* [Psychological Science and Education]. 2018, vol. 23, no. 3, pp. 20–28. (In Russian).
2. Bruner J. *Psihologija poznanija. Za predelami neposredstvennoj informacii* [Cognitive Psychology. Beyond the Information Given]. Moscow, Progress Publ., 1977, 413 p. (Transl. from English).
3. Zimnjaja I. A. *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical Psychology]. Moscow, Academy Publ., 1999, 354 p. (In Russian).
4. Karpov A. V. *Ponjatije professional'no vazhnyh kachestv dejatel'nosti: Psihologija truda* [The Notion of Professionally Significant Traits. Labour Psychology]. Moscow, VLADOS Publ., 2003, 352 p. (In Russian).
5. Kuz'mina N. V., Zharinova E. N. *Istorija issledovanij pedagogicheskoi dejatel'nosti* [History of Pedagogical Investigation]. St. Petersburg, Centre for Strategic Research Publ., 2020, 149 p. (In Russian).

6. Markova A. K. *Psihologija truda uchitelja* [Teacher Psychology]. Moscow, Enlightenment Publ., 1993. — 192 p. (In Russian).
7. Margolis A. A. What is Blended in Blended Learning? *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychological Research and Education]. 2018, vol. 23, no. 3, pp. 5–19. (In Russian).
8. Mitina L. M. *Psihologija professional'nogo razvitiya uchitelja* [Psychology of Teachers' Professional Development]. Moscow, Flinta Publ., MPSI Publ., 1998, 200 p. (In Russian).
9. Mitina L. M. *Psihologu ob uchitele. Lichnostno-professional'noe razvitie uchitelja: psi-hologicheskoe sodержание, diagnostika, tehnologija, korrekcionno-razvivajushhie programmy* [What Psychologists Should Know about Teachers. Teachers' Personal and Professional Development: Psychological Content, Diagnostics, Technology, Correctional Programs]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ., 2010, 384 p. (In Russian).
10. Rogov E. I. *Nastol'naja kniga prakticheskogo psihologa* [Practical Psychologists' Handbook]. Moscow, VladoPress Publ., 2008, Book 2 : Rabota psihologa so vzroslymi. Korrekcionnye priemy i uprazhnenija [Psychological Assistance to Adults. Correctional Methods and Exercises]. 2008, 476 p. (In Russian).
11. Slastjonin V. A. [Pedagogical Activities and the Problem of Teachers' Personality Development. *Psihologija truda i lichnosti uchitelja* [Psychology of Teachers' Labour and Personality]. Leningrad, Leningrad State University Publ., 1976, pp. 30–47. (In Russian).
12. Spirin L. F. *Teorija i tehnologija reshenija pedagogicheskikh zadach* [Theory and Technology Pertaining to the Solution of Pedagogical Tasks]. Pidkasisty P. I. (ed.). Moscow, Russian Pedagogical Agency Publ., 1997, 173 p. (In Russian).
13. Chernov A. P. *Myslennyj jeksperiment. Opyt psihologicheskogo issledovanija* [Introspection. Reporting a Psychological Research]. Moscow, Science Publ., 1979, 205 p. (In Russian).
14. Shadrikov V. D., Mazilov V. A., Slepko Ju. N. *Psihologija pedagogicheskikh sposobnostej* [Psychology of Pedagogical Abilities]. Yaroslavl, Yaroslavl State Pedagogical University named for K. D. Ushinsky Publ., 2021, 219 p. (In Russian).
15. Young J. R. «Hybrid» teaching seeks to end the divide between traditional and online instruction // *Chronicle Of Higher Education*. — 2002, vol. 48, no. 28. — P. 33–34.

Сведения об авторе

Еремкина Ольга Васильевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и менеджмента в образовании Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина.

Information about the author

Yeremkina Olga Vasilyevna — Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor in the Department of Pedagogy and Management in Education at Ryazan State University named for S. Yesenin.

Статья поступила в редакцию 27.06.2022; одобрена после рецензирования 04.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 27.06.2022; approved after reviewing 04.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 129–138.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 129–138.

Научная статья

УДК 159.923:355.23

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.013

Роль ценностно-смысловых и смысложизненных ориентаций в процессе адаптации курсантов к учебно-служебной деятельности в образовательных организациях МВД России

Отраднава Александра Сергеевна

Уральский юридический институт МВД России

Екатеринбург, Россия

alya.otradnova@inbox.ru

Канунников Роман Игоревич

Уральский юридический институт МВД России

Екатеринбург, Россия

roma.kanunnikov@inbox.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема роли ценностно-смысловых и смысложизненных ориентаций курсантов в процессе адаптации к учебно-служебной деятельности. Актуальность исследования объясняется потребностью образовательных организаций МВД России в повышении эффективности процесса адаптации курсантов к учебно-служебной деятельности.

Авторами представлены ценностно-смысловые и смысложизненные ориентации, а также адаптированность к учебно-служебной деятельности курсантов образовательных организаций МВД России, определенные в процессе исследования с помощью методики Роджерса — Даймонда; опросника терминальных ценностей — ОТЕЦ (И. Г. Сенин), теста смысложизненных ориентаций Д. А. Леонтьева, а также метода экспертных оценок.

Даны характеристики выделенных групп курсантов с различными уровнями адаптированности.

Подробно описаны выявленные с помощью корреляционного анализа статистически значимые взаимосвязи различных характеристик адаптированности и ценностно-смысловых ориентаций у курсантов с высоким, средним и низким уровнями социально-психологической адаптации.

Полученные результаты позволили обосновать положение о том, что ценностно-смысловые и смысложизненные ориентации способствуют адаптационному процессу у курсантов образовательных организаций МВД России.

Результаты исследования могут быть учтены при организации учебно-служебной деятельности в образовательных организациях МВД России.

Ключевые слова: адаптация, субъективные факторы адаптации, ценностно-смысловые ориентации, смысложизненные ориентации, учебно-служебная деятельность, курсанты.

Для цитирования: Отраднава А. С., Канунников Р. И. Роль ценностно-смысловых и смысложизненных ориентаций в процессе адаптации курсантов к учебно-служебной деятельности в образовательных организациях МВД России // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 129–138. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.013.

Original article

The Role of Values and Moral Guidelines in the Process of Military Students' Adaptation to Studying in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia

Otradnova Aleksandra Sergeevna

Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Yekaterinburg, Russia
alya.otradnova@inbox.ru

Kanunnikov Roman Igorevich

Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia
Yekaterinburg, Russia
roma.kanunnikov@inbox.ru

Abstract. The article focuses on the role of military students' moral values and guidelines in the process of adaptation to university studies and work. The relevance of the research is accounted for by the necessity to improve the efficiency of the process of military students' adaptation to university studies and work, which is experienced by educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation.

Using the Rogers-Dymond approach, I. G. Senin's questionnaire of terminal values, the moral guidelines test and the expert assessment method, the authors of the article outline moral values and guidelines and define military students' adaptability to studying in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia,

The article characterizes differently adapted groups of military students. It uses a correlation analysis to provide a detailed description of statistically relevant correlations between adaptability and values/moral guidelines in military students who manifest low, medium and high levels of social and psychological adaptation.

The obtained results enable the authors to maintain that the development of moral values and guidelines ensures a better adaptation of military students to studying in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

The results of the research can be used by educators working in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Key words: adaptation, subjective factors pertaining to adaptation, values, guidelines, studying in a military educational institution, military students.

For citation: Otradnova A. S., Kanunnikov R. I. The Role of Values and Moral Guidelines in the Process of Military Students' Adaptation to Studying in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia // *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk* [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 129–138. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.013.

Введение. Перед вузами МВД России в настоящее время стоит важная задача по подготовке выпускников, обладающих высоким уровнем профессионализма, отвечающих предъявляемым к ним требованиям государства и общества, а также способных качественно решать оперативно-служебные задачи в условиях высокого физического и психоэмоционального напряжения.

Одной из составляющих такой подготовки высококвалифицированных кадров для системы МВД России является содействие в обеспечении адаптации курсантов и слушателей к учебно-служебной деятельности, поскольку успешность «вхождения» обучающегося в новую социальную среду позволяет повысить эффективность профессиональной подготовки будущих сотрудников ОВД, влияет на их дальнейшую профессионализацию и развитие. Это во многом зависит от адаптационного потенциала как самого курсанта, так и образовательной организации.

Цель данного исследования — определить роль ценностно-смысловых и смысложизненных ориентаций в процессе адаптации курсантов к учебно-служебной деятельности.

Гипотеза: от ценностно-смысловых и смысложизненных ориентаций зависит уровень адаптированности курсантов образовательных организаций МВД России к учебно-служебной деятельности.

Методы и методики исследования: контент-анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, метод экспертных оценок, тестирование с помощью опросников терминальных ценностей (ОТЕЦ) И. Г. Сенина, «Социально-психологическая адаптация» Роджерса — Даймонда, «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева.

Обсуждение основных результатов исследования. Изучением особенностей адаптации первокурсников в образовательных организациях занимались Н. В. Середина, О. В. Лазарева, механизмами адаптации — А. А. Налчаджян, факторами адаптации — А. А. Бек, О. В. Евтихов и др.

Анализ научных исследований свидетельствует о том, что понятие «адаптация», как правило, рассматривается с точки зрения ее приспособительного характера к изменяющимся внешним условиям. Такое понимание характерно и при рассмотрении адаптации курсантов к учебно-служебной деятельности (Налчаджян, 2010).

Процесс адаптации человека всегда сопровождается изменениями в его личностных структурах, которые во многом детерминируют адаптационный процесс (Середина, Лазарева, 2014).

Огромной проблемой в процессе адаптации к образовательным организациям МВД России является напряжение в повседневной жизни, связанное с особенностями подготовки в таких образовательных учреждениях, в связи с чем указывают на значимость внутренней адаптации и ведущую роль в процессе адаптации таких важных субъектных факторов, как ценностно-смысловые и смысложизненные ориентации (Бек, Евтихов, 2019; Абульханова-Славская, 1991).

Ценностно-смысловые ориентации — элемент мотивационной структуры личности, опираясь на который, курсант определяет для себя актуальные установки. На них он будет ориентироваться в дальнейшем. В свою очередь, смысложизненные ориентации характеризуются наличием жизненных ценностей, уровнем ответственности и определяют направленность личности, выступают способом оценивания удовлетворенности жизнью (Чудновский, 2006). Ценностно-смысловые и смысложизненные ориентации образуют иерархическую систему, которая определяет содержание жизненной позиции курсанта и оказывает влияние на его поведение (Рябова, 2018).

Личностный смысл формируемых у обучающихся ценностей способствует отбору знаний, постановке целей, выбору мотивов и потребностей. В том случае, если личностный смысл выполнения учебно-служебной деятельности у курсантов имеет положительную направленность, процесс адаптации является более успешным. Появление личностно-смысловой обусловленности в учебно-служебной деятельности способствует формированию рефлексии, что в свою очередь положительно влияет на весь процесс адаптации.

При поступлении в образовательную организацию МВД России меняются статусно-ролевые позиции курсантов. Они вводятся в новую для них реальность, которая наполнена системой уставных отношений, эталонами поведения, традициями и т. д. В этой реальности начинают формироваться ценностно-смысловые ориентации, оказывающие влияние на процесс адаптации (Щуров, 2014).

Учебно-служебная деятельность курсантов, в процессе которой они адаптируются к новым условиям, имеет двойкий характер. С одной стороны, курсанты являются обучающимися, с другой — им присваивается звание, выдается обмундирование и денежное довольствие, на них распространяются права и обязанности сотрудников правоохранительных органов, что накладывает отпечаток на понимание значимости будущей профессиональной деятельности и начинает формировать личностный смысл по отношению к профессии и ценностные ориентиры (Германов, Апальков, Коник, 2016).

В процессе адаптации к учебно-служебной деятельности ценностно-смысловые и смысложизненные ориентации отражают устойчивую систему единства сознания и поведения курсантов, которая характеризуется положительным отношением к формируемым ценностям и направленностью мировоззрения. В условиях учебно-служебной деятельности у курсантов должна происходить адаптация общественных ценностей путем осознания, присвоения и наложения на них новых ценностей (Жигалова, 2014).

Одним из самых сложных вопросов остается проблема принятия ценностей. Очень часто курсанты, адаптируясь к требованиям учебно-служебной деятельности, опираются на внешнюю мотивацию, поэтому с самого начала необходимо ориентировать их на главную ценность будущей служебной деятельности — защиту прав граждан. Такое устремление формирует осмысленность своих действий и поступков, ответственность, аккуратность, обеспечивая внутреннюю мотивацию, в основе которой и лежат ценностно-смысловые ориентации. Ценностно-смысловые и смысложизненные ориентации становятся критерием личностного и профессионального развития, что в свою очередь обуславливает успешность процесса адаптации (Воронов, Коваленко, Коваленко, 2019).

Адаптация курсантов успешна, если требования учебно-служебной деятельности имеют личностный смысл, ценности и нормы входят в контекст деятельности личности. Задача курсовых офицеров, преподавателей состоит в создании ценностных ориентиров, формировании личностного смысла этих ценностей и связи их с реальностью, что является основой для успешной адаптации курсантов к учебно-служебной деятельности (Поликанов, 2016).

Таким образом, вопрос успешности адаптации в образовательных организациях МВД России в современных условиях прежде всего зависит от ценностно-смысловых и смысложизненных ориентаций курсантов. В связи с этим мы предположили, что усвоение, осознание и принятие ценностей, в том числе связанных с профессиональной деятельностью, влияет на успешность адаптации курсантов к новым условиям образовательной среды ведомственного вуза.

С целью проверки данного положения было проведено эмпирическое исследование адаптации 96 курсантов первого курса Уральского юридического института МВД России.

В процессе исследования в зависимости от уровня адаптированности были выделены три группы курсантов: первую группу составили 19% курсантов с низким, вторую группу — 61 % лиц со средним, третью — 20 % курсантов с высоким уровнем адаптированности.

С использованием Н-критерия Краскела — Уоллиса были выявлены статистически значимые различия в ценностях курсантов выделенных групп (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ терминальных ценностей и смысложизненных ориентаций обучающихся с разным уровнем адаптированности

Шкалы \ Группы	Курсанты с низким уровнем адаптированности	Курсанты со средним уровнем адаптированности	Курсанты с высоким уровнем адаптированности	р-уровень различий
Общественная жизнь	35,32	46,10	34,11	,008
Активные социальные контакты	32,34	47,48	61,43	,006
Достижения	35,19	47,79	63,32	,008
Духовное удовлетворение	37,32	46,72	60,15	,057
Сохранение собственной индивидуальности	36,43	47,03	60,16	,044
Процесс	35,22	48,03	57,47	,050
Результат	35,72	48,03	57,47	,028
Локус контроля — Я	36,56	46,58	60,74	,026

Представленные данные свидетельствуют о том, что в группе обучающихся с высоким уровнем адаптации более выражены показатели следующих терминальных ценностей: «общественная жизнь», «активные социальные контакты», «достижения», «духовное удовлетворение», «сохранение собственной индивидуальности». Преобладание значимости для них сферы общественной жизни выражается в стремлениях реализовать свою социальную направленность через активную общественную жизнь, достичь реальных и конкретных результатов в деятельности, ориентации на достижение общественного благополучия. Учитывая, что деятельность органов внутренних дел во многом связана с обеспечением прав граждан, высокие показатели по данным шкалам свидетельствуют о том, что ценности курсантов данной группы соответствуют ценностям выбранной профессии.

Кроме того, у обучающихся с высоким уровнем адаптированности выражены показатели смысловых ориентаций «процесс», «результат», «локус контроля — Я». Жизнь наполнена смыслом, они удовлетворены имеющимися результатами и обладают достаточной жизненной силой для того, чтобы нести ответственность за происходящее и контролировать свою жизнь.

С помощью корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи характеристик адаптированности и ценностно-смысловых ориентаций курсантов.

Корреляционный анализ полученных эмпирических данных показал, что у обучающихся в образовательных организациях МВД России с высоким уровнем адаптированности шкала «Адаптивность» (методики Роджерса — Даймонда) имеет положительную связь со шкалой «Процесс» (тест смысловых ориентаций): $p \leq 0,01$. Это свидетельствует о том, что высокий уровень адаптивности этих обучающихся повышается с увеличением осмысленности и наполненности их жизни, а дезадаптация во многом обусловлена неудовлетворенностью своей жизнью и ее негативным восприятием (табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязи адаптированности и ценностно-смысловых ориентаций обучающихся в образовательных организациях МВД России с высоким уровнем адаптированности

Характеристики адаптированности	Адаптивность	Дезадаптивность	Принятие себя	Неприятие себя	Неприятие других	Внутренний контроль
Ценностно-смысловые ориентации						
Обучение и образование	,177	,057	-,435	,201	-,201	,530*
Общественная жизнь	-,009	,044	-,457*	,350	-,191	,332
Активные социальные контакты	-,158	,105	-,608*	,169	-,034	-,327
Достижения	,190	-,018	-,231	,018	-,118	,456*
Процесс	,522*	-,574*	,261	-,540*	-,498*	,205

Примечание. * — выделены статистически значимые взаимосвязи.

Кроме того, шкала «Внутренний контроль» имеет положительные корреляции со шкалами «Обучение и образование», «Достижения» ($p \leq 0,01$). Следовательно, курсанты, которые несут ответственность за свою жизнь, в большей степени ориентированы на повышение уровня своей образованности, расширение кругозора.

Вместе с тем шкалы «Принятие себя», «Неприятие себя», «Неприятие других» методики социально-психологической адаптации отрицательно связаны с такими терминальными ценностями, как «общественная жизнь», «активные социальные контакты» и смысловых ориентаций «Процесс».

Так, «Принятие себя» имеет отрицательную взаимосвязь со шкалами «Общественная жизнь», «Активные социальные контакты» ($p \leq 0,01$). Исходя из этого, чем выше уровень признания себя, безусловное принятие себя и отношение к себе как личности, которая достойна уважения, тем ниже значимость для человека проблемы жизни общества, а также стремление реализовать свою социальную направленность через активную общественную жизнь.

Шкала «Неприятие себя» отрицательно коррелирует со шкалой «Процесс» ($p \leq 0,01$). Следовательно, чем выше у личности уровень отвержения себя, тем меньше она ощущает удовлетворенность жизнью.

У курсантов, имеющих средний уровень адаптированности, были выявлены положительные связи шкал «Эмоциональный комфорт», «Ведомость» методики Роджерса — Даймонда и шкал «Активные социальные контакты», «Семейная жизнь», опросника терминальных ценностей. Эти курсанты, которые испытывают уверенность, спокойствие, удобство, всеми довольны, оптимистичны, открыто выражают свои чувства, свободны от страха и тревог, в большей степени ориентированы на установление положительных социальных контактов (табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязи адаптированности и ценностно-смысловых ориентаций обучающихся в образовательных организациях МВД России со средним уровнем адаптированности

Характеристики адаптированности / Ценностно-смысловые ориентации	Деадаптивность	Неприятие себя	Неприятие других	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внутренний контроль	Внешний контроль	Доминирование	Ведомость	Эскапизм (уход от проблем)
Семейная жизнь	,165	,016	,099	,203	,055	-,127	,257	-,018	,370 **	-,020
Активные социальные контакты	,037	-,073	,035	,369 **	-,033	-,043	,112	,098	,264	,001
Цели	-,474 **	-,347 **	-,489 **	,169	-,572 **	-,142	-,414 **	-,428 **	-,111	-,322 *
Процесс	-,411 **	-,404 **	-,509 **	,076	-,385 **	-,344 **	-,365 **	-,293	-,149	-,273
Результат	-,465 **	-,374 **	-,411 **	,114	-,539 **	-,290	-,393 **	-,359 **	-,071	-,328 *
Локус контроля — Я	-,453 **	-,375 **	-,455 **	,126	-,504 **	-,039	-,486 **	-,323 *	-,104	-,374 **
Локус контроля — Жизнь	-,422 **	-,321 *	-,379 **	,136	-,481 **	-,216	-,395 **	-,356 **	-,197	-,257

Шкала «Ведомость» положительно связана со шкалой «Семейная жизнь» ($p \leq 0,01$). Обучающиеся, которые приспосабливаются к реальным или предполагаемым (по их представлениям) потребностям и интересам других людей в большей степени ориентированы на интересы своей семьи, считая, что главное — это ее благополучие.

Кроме того, были выявлены отрицательные взаимосвязи шкал «Деадаптивность», «Неприятие себя», «Неприятие других», «Эмоциональный дискомфорт», «Внутренний контроль», «Внешний контроль», «Доминирование», «Эскапизм (уход от проблем)»

методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда и шкал «Цели», «Процесс», «Результат», «Локус контроля — Я», «Локус-контроля — Жизнь» теста смысложизненных ориентаций. Следовательно, курсанты, у которых имеются сложности с «вхождением» в новые социальные условия, а также неудовлетворенность собой и взаимоотношениями с другими, отличаются слабой осмысленностью жизни, которая воспринимается ими как неинтересная, скучная, поэтому они не удовлетворены ее результатом. Для них свойственно перекладывание контроля за свою жизнь на других, недостаток сил, чтобы реализовать жизненные цели.

У курсантов с низким уровнем адаптации отмечены положительные взаимосвязи шкал «Деадаптивность», «Неприятие себя», «Эмоциональный комфорт», «Внешний контроль», «Ведомость» методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда и шкал «Профессиональная жизнь», «Обучение и образование», «Семейная жизнь», «Увлечения», «Собственный престиж», «Высокое материальное положение», «Креативность», «Активные социальные контакты», «Развитие себя» опросника терминальных ценностей, а также шкалы «Процесс» теста смысложизненных ориентаций (табл. 4).

Таблица 4

Взаимосвязи адаптированности и ценностно-смысловых ориентаций обучающихся в образовательных организациях МВД России с низким уровнем адаптированности

Характеристики адаптированности	Деадаптивность	Неприятие себя	Эмоциональный комфорт	Эмоциональный дискомфорт	Внешний контроль	Ведомость
Профессиональная жизнь	,487*	,439	-,152	,567*	,548*	,468*
Обучение и образование	,357	,246	-,008	,293	,415	,504*
Семейная жизнь	,465*	,408	-,057	,416	,515*	,466
Увлечения	,481*	,416	,100	,360	,562*	,557*
Собственный престиж	,423	,337	-,105	,330	,458	,483*
Высокое материальное положение	,551*	,505*	-,064	,530*	,582*	,477*
Креативность	,471*	,395	-,006	,395	,557*	,520*
Активные социальные контакты	,349	,261	,019	,371	,469*	,438
Развитие себя	,311	,218	-,015	,231	,438	,529*
Процесс	-,477*	-,530*	-,441	-,409	-,484*	-,237
Локус контроля — Жизнь	-,235	-,372	-,522*	-,171	-,256	,030

«Деадаптивность» имеет положительную корреляцию со шкалами «Профессиональная жизнь», «Семейная жизнь», «Увлечения», «Высокое материальное положение», «Креативность» ($p \leq 0,01$). Лица, которые имеют сложности с приспособлением к новым социальным условиям, стремятся реализовать себя в профессиональной деятельности, семейной жизни, считая, что профессиональная деятельность является главным содержанием жизни человека. Кроме того, решение проблем своей семьи позволяет им почувствовать свою значимость. Они имеют хобби, которому уделяют все свое свободное время, осуществляют поиск новых способов поведения, стремясь к высокому уровню материального благосостояния, развивают чувство собственной значимости и повышают самооценку.

Шкала «Неприятие себя» положительно связана со шкалой «Высокое материальное положение» ($p \leq 0,01$). Значит, обучающиеся, которые не признают себя, чувствуют собственную неудовлетворенность, стремятся улучшить свое материальное благосостояние, тем самым повысить свою значимость и самооценку.

Шкала «Эмоциональный дискомфорт» имеет положительную корреляцию со шкалами «Высокое материальное положение», «Профессиональная жизнь» ($p \leq 0,01$). Следовательно, лица, которые склонны к переживанию негативных эмоциональных состояний, испытывают тревогу, беспокойство, страх, в большей степени ориентированы на улучшение своего материального благополучия, а также на профессиональную реализацию.

Шкала «Внешний контроль» положительно коррелирует со шкалами «Профессиональная жизнь», «Семейная жизнь», «Увлечения», «Высокое материальное положение», «Креативность», «Активные социальные контакты» ($p \leq 0,01$). Это указывает на то, что для курсантов, которые считают, что их жизнь подчинена внешним обстоятельствам, ценным являются профессиональная реализация, семейное благополучие, высокий уровень материального положения, установление положительных контактов с окружающими.

Положительная связь шкалы «Ведомость» со шкалами «Активные социальные контакты», «Развитие себя», «Увлечения», «Собственный престиж», «Высокое материальное положение», «Профессиональная жизнь» «Обучение и образование» ($p \leq 0,01$) свидетельствует о том, что у обучающихся, у которых выражены качества, связанные с приспособлением к реальным или предполагаемым потребностям и интересам других людей, отмечается выраженная значимость ценностей, соотносимых с профессиональной реализацией, повышением уровня своей образованности, расширением кругозора. Вместе с тем они сильно зависят от мнения окружающих о себе, так как нуждаются в социальном одобрении своего поведения.

Помимо этого, были выявлены отрицательные взаимосвязи шкал «Деадаптивность», «Неприятие себя», «Эмоциональный комфорт», «Внешний контроль» методики диагностики социально-психологической адаптации Роджерса — Даймонда и смысло-жизненных ориентаций «Процесс», «Локус контроля — Жизнь».

Так, шкалы «Деадаптивность», «Неприятие себя», «Внешний контроль» отрицательно связаны со шкалой «Процесс». Это позволяет предположить, что курсанты, которые имеют сложности в приспособлении к новым условиям жизни, испытывают неприязнь к себе и не чувствуют ответственность за свою жизнь, не удовлетворены своей жизнью и воспринимают ее как неинтересную, эмоционально ненасыщенную.

Шкала «Эмоциональный комфорт» имеет отрицательную связь со шкалой «Локус контроля — Жизнь» ($p \leq 0,01$). Следовательно, эмоциональная удовлетворенность курсантов данной группы во многом связана с убежденностью в том, что их жизнь не подвластна сознательному контролю, свобода выбора иллюзорна и бессмысленно что-либо загадывать на будущее.

Выводы. В процессе исследования было выявлено, что успешная адаптация курсантов к учебно-служебной деятельности в образовательных организациях МВД России во многом предопределяется содержанием их ценностно-смысловых ориентаций, которые выполняют компенсаторную функцию в условиях, когда личность испытывает сложности в процессе приспособления к новым условиям жизни и деятельности.

Важным является понимание того, что изучение адаптации и ее связи с индивидуально-типологическими, личностными факторами не дает полного представления о протекании данного феномена. К. А. Абульханова-Славская, В. Э. Чудновский и другие исследователи обращают внимание на необходимость рассмотрения этого явления на основе смысло-жизненной концепции личности.

Список источников

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. — М., 1991. — 299 с.
2. Бек А. А., Евтихов О. В. Проблема адаптации курсантов образовательных организаций МВД России к учебной и служебной деятельности // Вестник Сибирского юридического института. — 2019. — № 3 (3). — С. 163–168.

3. Воронов Д. А., Коваленко В. И., Коваленко Е. В. Ценностно-смысловая направленность образовательного процесса в образовательных организациях МВД России // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. — Ялта : РИО ГПА, 2019. — С. 116–119.
4. Германов Г. Н., Апальков А. В., Коник А. А. Проблема профессиональной адаптации курсантов образовательных организаций МВД России // Проблемы правоохранительной деятельности. — 2016. — № 4. — С. 67–71.
5. Жигалова Е. А. Адаптация курсантов к служебной и учебной деятельности высших учебных заведений МВД России // Вестник Восточно-Сибирского института МВД России. — 2014. — № 4 (71). — С. 76–85.
6. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. — М. : Эксмо, — 2010. — 368 с.
7. Поликанов А. В. Военно-профессиональная деятельность как фактор адаптации курсантов к образовательной среде военного института внутренних войск МВД России // Наука, образование, культура. — 2016. — № 4. — С. 229–235.
8. Рябова М. Г. Ценностно-смысловые ориентации обучающихся образовательных организаций МВД России // Духовно-нравственные основы ориентации молодежи на военные профессии : X Сазоновские пед. чт. : сб. науч. материалов Междунар. науч.-практ. конф. — 2018. — С. 46–47.
9. Середина Н. В. Лазарева О. В. Особенности процесса адаптации студентов первого курса к обучению в вузе // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2014. — № 12 (2). — С. 51–54.
10. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни // Избр. псих. тр. — М. : Моск. псих.-соц. ин-т, 2006. — 768 с.
11. Щуров Е. А. Ценностные ориентации в саморазвитии личности курсантов в процессе подготовки в вузе МВД России // Общество и право. — 2014. — № 2 (48). — С. 325–329.

References

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. *Strategija zhizni* [Life Strategy]. Moscow, 1991, 299 p. (In Russian).
2. Bek A. A., Evtihov O. V. Problems Experienced by Military Students When Adapting to Studies and Work in the Ministry of Internal Affairs in Russia. *Vestnik Sibirskogo juridicheskogo instituta* [Bulletin of Siberian Law University]. 2019, no. 3 (3), pp. 163–168. (In Russian).
3. Voronov D. A., Kovalenko V. I., Kovalenko E. V. Value-Oriented of the Learning Process in the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija* [Problems of Modern Pedagogical Education]. Yalta, State Pedagogical University Publ., 2019, pp. 116–119. (In Russian).
4. Germanov G. N., Apal'kov A. V., Konik A. A. Problems of Military Students' Professional Adaptation. *Problemy pravoohranitel'noj dejatel'nosti* [Issues of Law Enforcement]. 2016, no. 4, pp. 67–71. (In Russian).
5. Zhigalova E. A. Military Students' Adaptation to Studies and Work in the Ministry of Internal Affairs in Russia. *Vestnik Vostochno-Sibirskogo instituta Ministerstva vnutrennih del Rossii* [Bulletin of East Siberia University of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. 2014, no. 4 (71), pp. 76–85. (In Russian).
6. Nalchadzhjan A. A. *Psichologicheskaja adaptacija: mehanizmy i strategii* [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies]. Moscow, Eksmo Publ., 2010, 368 p. (In Russian).
7. Polikanov A. V. Professional Military Activities as Factor of Military Students' Adaptation to the Learning Environment of a Military University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Nauka, obrazovanie, kul'tura* [Science, Education, Culture]. 2016, no. 4, pp. 229–235. (In Russian).
8. Rjabova M. G. Students' Values in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Duhovno-nravstvennye osnovy orientacii molodezhi na voennye professii : X Sazonovskie pedagogicheskie chtenija : sbornik nauchnyh materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi konferencii* [Spiritual Foundation of Young People's Professional Orientation in Military Professions. The 10th Sazonov Pedagogical Readings: Proceedings of an International Research Conference]. 2018, pp. 46–47. (In Russian).

9. Seredina N. V. Lazareva O. V. Freshmen Adaptation to the University Learning Environment. *Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik* [North Caucasus Psychological Bulletin]. 2014, no. 12 (2), pp. 51–54. (In Russian).

10. Chudnovskij V. Je. *Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni. Izbrannye psihologicheskie trudy* [Personal Development and the Meaning of Life. Selected Psychological Works]. Moscow, Moscow Institute of Psychology and Sociology Publ., 2006, 768 p. (In Russian).

11. Shhurov E. A. The Role of Values in Military Students' Self-Development in Universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia. *Obshchestvo i pravo* [Society and Law]. 2014, no. 2 (48), pp. 325–329. (In Russian).

Информация об авторах

Отраднава Александра Сергеевна — преподаватель-методист учебного отдела Уральского юридического института МВД России, майор полиции.

Канунников Роман Игоревич — кандидат психологических наук, доцент кафедры философии, психологии и гуманитарных дисциплин Уральского юридического института МВД России.

Information about the authors

Otradnova Aleksandra Sergeyevna — Teacher and Methodologist at Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Police Major

Kanunnikov Roman Igorevich — Candidate of Psychology, Associate Professor in the Department of Philosophy, Psychology and Humanities at Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Статья поступила в редакцию 08.06.2022; одобрена после рецензирования 17.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 08.06.2022; approved after reviewing 17.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.



Современные социально-психологические исследования

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 139–150.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 139–150.

Научная статья

УДК 37:364.044.68

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.014

Развитие педагогического потенциала городской многофункциональной консультационной службы поддержки семей, имеющих детей, как результат трансформации образования

Мелекесова Роза Муслухетдиновна

Школа № 7 «Кадетская школа имени М. Т. Калашникова»

Удмуртская Республика, г. Воткинск, Россия

melekesov@gmail.com

Окулова Лариса Петровна

Удмуртский государственный университет»

Удмуртская Республика, г. Воткинск, Россия

lokulova@yandex.ru

Аннотация. С 2018 года в МБОУ СОШ № 7 «Кадетская школа имен М. Т. Калашникова» г. Воткинска реализуется федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей» в рамках мероприятия «Государственная поддержка некоммерческих организаций в целях оказания психолого-педагогической, методической и консультативной помощи гражданам, имеющих детей». С января 2021 года он стал действовать на основе федерального проекта «Современная школа» (национальный проект «Образование»).

Нами была теоретически обоснована модель городской многофункциональной консультационной службы поддержки семей с детьми в общеобразовательной организации в условиях малого города. Модель включала три сектора по принципу работы «одного окна».

В статье представлен опыт реализации деятельности городской многофункциональной консультационной службы поддержки семей, имеющих детей, в общеобразовательной организации в 2019–2021 годах. Описана информационно-просветительская работа среди родителей города Воткинска, Воткинского и Шарканского районов с привлечением организационных ресурсов образовательных организаций. Обоснована необходимость установления партнерских отношений с организациями-партнерами. На основе запросов родителей (законных представителей) определен круг вопросов, на которые родители хотели бы получить ответы в Службе. Аргументировано привлечение специалистов (педагогов, психологов, логопедов, медиков, юристов, социальных работников, дефектологов и др.) в Службу для предоставления психолого-педагогической, методической и консультационной помощи из различных организаций города Воткинска, а также Воткинского и Шарканского районов. Описаны разработанные и внедренные сетевые формы взаимодействия со специалистами Службы, площадками, гражданами, желающими получить

психолого-педагогические, методические и консультативные услуги. Представлен анализ мониторинга качества и удовлетворения получателей услуг. Доказано развитие педагогического потенциала функционирования Службы в последующие годы в условиях дальнейшей трансформации образования.

Ключевые слова: дорожная карта, проект, родители, психолого-педагогическая, методическая и консультационная помощь, Служба, поддержка семей, получатель услуг, показатели, образование.

Для цитирования: Мелекесова Р. М., Окулова Л. П. Развитие педагогического потенциала городской многофункциональной консультационной службы поддержки семей, имеющих детей, как результат трансформации образования // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 139–150. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.014.

Original article

The Development of the Educational Potential of the Municipal Multifunctional Counselling Service Aimed at Supporting Families with Children as a Result of Education Transformation

Melekesova Roza Musluhetdinovna

School no. 7 (Cadet School named for M. T. Kalashnikov)
Votkinsk, Udmurt Republic, Russia
melekesov@gmail.com

Okulova Larisa Petrovna

Udmurt State University
Votkinsk, Udmurt Republic, Russia
lokulova@yandex.ru

Abstract. The article deals with a project that has been carried out in school no. 7 of the town of Votkinsk of the Udmurt Republic (Cadet School named for M. T. Kalashnikov) since November 2018 within the framework of the “State Support of Non-commercial Organizations Aimed at Providing Psychological, Pedagogical, and Methodological Assistance and Counselling to People with Children” program of the “Supporting Families with Children” federal project (starting with 2018) and the “Modern School” federal project within the framework of the “Education” national project (starting with January 2021).

The authors of the article have substantiated a model of a municipal multifunctional counselling service aimed at supporting families with children in educational institutions in little towns. The aim of the service is to enable people to solve all their problems in one place.

The article describes the experience of implementing the municipal multifunctional counselling service aimed at providing support to families with children in municipal educational institutions in 2019–2021. The article describes outreach activities aimed at parents living in the town of Votkinsk (Votkinsk Region and Sharkan Region). The article highlights the necessity to collaborate with partner organizations. The analysis of parents’ and legal representatives’ requirements shows what questions parents hope to get answers to from the representatives of the Service. The article maintains that in order to provide educational and psychological advice, in order to provide methodological and counseling assistance to people, the Municipal Multifunctional Counseling Service should employ professional teachers, psychologists, speech therapists, doctors, lawyers, social workers, defectologists, etc.) working in different organizations of the town of Votkinsk, the Votkinsk Region and the Sharkan Region. The article describes various forms of providing assistance to citizens who want to get education-related, psychological, methodological and counseling services. The article provides data of customer satisfaction monitoring. The article proves that the pedagogical potential of the Municipal Multifunctional Counseling Service will grow due to further transformation of education.

Key words: roadmap, project, parents, psychological and pedagogical, methodological and counselling assistance, Municipal Multifunctional Counseling Service, supporting families, customer, indexes, education.

For citation: Melekesova R. M., Okulova L. P. The Development of the Educational Potential of the Municipal Multifunctional Counselling Service Aimed at Supporting Families with Children as a Result of Education Transformation // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 139–150. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.014.

Введение. Важнейшая задача государственных и общественных институтов на среднесрочную перспективу — создание эффективной межведомственной системы родительского просвещения и семейного воспитания в Российской Федерации (Указ Президента РФ от 07 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 год»). Решение данной задачи заявлено в федеральном проекте «Поддержка семей, имеющих детей», а с января 2021 года — федеральном проекте «Современная школа» в рамках нацпроекта «Образование».

Родители, законные представители детей, а также люди, обдумывающие форматы устройства детей, оставшихся без попечения родителей, часто лишены психолого-педагогической, методической и консультационной помощи, несмотря на то, что отдельным категориям таких лиц она должна быть предоставлена на безвозмездной основе.

Нами была разработана модель городской многофункциональной консультационной службы поддержки семей, имеющих детей, ее сущность, компоненты и содержание деятельности (Ерофеева, Мелекесова, Окулова, 2019, С. 200–211).

Цель проекта заключалась в создании условий для повышения компетентности родителей обучающихся в вопросах образования и воспитания путем предоставления до конца 2024 года не менее 60 тысяч услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей.

Для достижения обозначенной цели начиная с 2019 года нами решались следующие задачи:

– на основе разработанной организационной модели деятельности Службы сформировать и утвердить нормативную базу для организации деятельности городской многофункциональной консультационной службы в Школе № 7 города Воткинска;

– провести широкую информационно-просветительскую работу среди родителей города Воткинска, Воткинского и Шарканского районов с привлечением организационных ресурсов образовательных организаций и использованием разных форматов общения с родителями (круглые столы, семинары, родительские клубы и собрания), установив партнерские отношения с заинтересованными организациями и заключив с ними договоры и соглашения о сотрудничестве;

– с учетом запросов родителей относительно необходимых им специалистов и круга вопросов, на которые они хотели бы получить ответы в Службе, привлечь, мотивировать и обучить специалистов (педагогов, психологов, логопедов, медиков, юристов, социальных работников, дефектологов и др.) из различных организаций города Воткинска, а также Воткинского и Шарканского районов;

– обеспечить материально-технические, методические и организационные условия для функционирования Службы во всех образовательных организациях-партнерах, разработав и внедрив сетевые формы взаимодействия со специалистами Службы, площадками, гражданами, желающими получить психолого-педагогические, методические и консультативные услуги;

– обеспечить постоянный контроль за соблюдением этических и правовых норм при оказании услуг, мониторинг их качества и удовлетворения получателей.

В статье представлены результаты работы Консультационной службы «7Я-Воткинск» (Служба) за 2019–2021 годы.

Методология и организация исследования. Анализ социального паспорта МБОУ СОШ № 7 «Кадетская школа имени М. Т. Калашникова» показала, что значительное количество семей учащихся нуждались в оказании помощи.

Среди 816 детей было 12 опекаемых, 19 инвалидов и 90 с ОВЗ, при этом 40 % детей — из неполных семей; 17 % — из многодетных, 8 % — из малообеспеченных семей; 3 % — из семей, в которых оба родителя не работали и 3 % — из семей, где один из родителей находился в заключении. В 1 % семей родители пили, не занимались воспитанием детей или находились на межведомственном учете как семьи, имеющие социально опасное положение. Всего в семьях было 1417 несовершеннолетних обучающихся школы. Социальный состав семей в значительной степени влиял на склонность обучающихся к правонарушениям (1 % детей состоял на учете в ОДН, 2 % — на учете в школе). Сложная социальная ситуация в семьях обучающихся во многом влияла на качество и успешность обучения детей в школе, где было 2 % неуспевающих, и только у 30 % обучающихся итоговые оценки были выше тройки. В связи с этим психолого-педагогическая, методическая и консультативная помощь семьям была важным (наряду с другими) способом повышения качества знаний и социального благополучия обучающихся.

Федеральные проекты нацпроекта «Образование» являлись ресурсом для создания Консультационной службы для родителей в Школе № 7, но заданные показатели во много раз превосходили масштабы одной школы как части социума, поскольку только в ее рамках невозможно решить социальные проблемы. Нами был рассмотрен вариант решения данной проблемы в более широком масштабе.

По данным Управления образования города Воткинска (Итоговый отчет управления образования администрации города Воткинска о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год), на 01 сентября 2018 года в муниципальных общеобразовательных учреждениях обучалось 11389 учащихся, в том числе в специальной (коррекционной школе) — 178. В 2018 году в школах города получали образование 637 детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе 189 детей-инвалидов (из них 69 на домашнем обучении), 195 — с задержкой психического развития, 178 — с умственной отсталостью. У 75 учеников с ограниченными возможностями здоровья было инклюзивное образование в обычных классах школ города. Численность обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам в расчете на одного учителя-логопеда составляла 189, на педагога-психолога — 37,8 учащихся. Информация о численности обучающихся на одного учителя-дефектолога, тьютора отсутствовала.

В городе было 8530 детей от 0 до 7 лет, из которых 6235 посещали дошкольные учреждения, а 2295 получали дошкольное образование вне образовательных организаций.

Практика последних лет показывает, что увеличивается количество семей, воспитывающих детей с ОВЗ, детей-инвалидов. Однако в дошкольных учреждениях доля узких специалистов (учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов) от общего количества специалистов составляет 3,09 %, 1,03 % и 0,44 % соответственно. Такими специалистами укомплектованы только детские сады, в которых функционируют группы компенсирующей направленности для детей с ограниченными возможностями здоровья, то есть в 10 из 34 функционирующих в городе детских садов.

В школах города отмечалось недостаточное количество педагогов-психологов, социальных педагогов, учителей-логопедов, учителей-дефектологов и остро встал вопрос о создании эффективной и квалифицированной помощи родителям детей данной категории.

Для качественной организации инклюзивного образования детей с ОВЗ в настоящее время недостаточно разработана нормативно-правовая база как федерального, так и регионального уровня; осуществление инклюзивного обучения детей с ОВЗ сопряжено

со значительными дополнительными финансовыми затратами на совершенствование материально-технической базы учреждений и заработную плату педагогов, повышение их квалификации.

По данным районного управления образования (Итоговый отчет районного Управления образования Администрации муниципального образования «Воткинский район» о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год), в Воткинском и Шарканском районах, непосредственно прилегающих к территории города Воткинска, в 2018 году в 19 школах обучались 2880 учащихся, а образовательные учреждения дошкольного образования посещали 1482 воспитанника.

В Воткинском районе во многих, особенно сельских, школах не было ставок узких специалистов: только в 42,11 % из них работали социальные педагоги, в 47,37 % — педагоги-психологи; в 10,53 % — учителя-логопеды. Логопедический кабинет имелся только в МКОУ «Светлянская школа-интернат», в котором обучались дети с различной степенью умственной отсталости.

В Шарканском районе для осуществления коррекционной работы, реализации адаптированных образовательных программ в рамках обучения инвалидов в штатных расписаниях только шести из 16 дошкольных образовательных учреждений (ДОУ) имелись ставки учителя-логопеда и в одном — тьютора. Отмечалось отсутствие необходимых знаний у молодых родителей в вопросах воспитания, оздоровления и развития детей и необходимости активного внедрения инклюзивного образования. В связи с этим Управлениями образования Администраций города Воткинска, Воткинского и Шарканского районов была поставлена задача оказания помощи родителям (законным представителям) по вопросам коррекционно-развивающего обучения и воспитания детей, в том числе с ОВЗ.

Результаты. На основе проведенного анализа, по согласованию с Управлениями образования указанных муниципальных образований, было принято решение разработать проект Городская многофункциональная консультационная служба «7Я-Воткинск» для поддержки семей, имеющих детей. Сегодня Служба обеспечивает возможность получения консультационной помощи у следующих специалистов: педагогов дошкольного и начального образования, психологов, педагогов-дефектологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования, логопедов и других специалистов. Консультативные услуги доступны независимо от места жительства получателя, уровня владения им компьютерной техникой, наличия возможности организовать присмотр за ребенком на время получения услуги (рис. 1).



Рис. 1. Оказание консультационной помощи родителю (законному представителю) и присмотр за ребенком на время получения услуги

Формат оказания услуг по принципу «одного окна» позволяет получателям услуг осуществлять оценку качества оказания услуг и оставлять свои отзывы. В Службе по итогам оказания каждой услуги диспетчер предлагает получателю услуги оценить качество выполнения, ответив на серию вопросов, касающихся простоты записи для получения услуги, «длины очереди», соблюдения сроков записи, соответствия реального времени работы специалиста установленному Службой времени, качества работы специалиста и лиц, обеспечивающих техническое сопровождение получения услуги и т. п. При оказании услуг в дистанционной форме осуществляется техническая поддержка и консультирование получателей услуг, имеющих сложности с использованием необходимых средств связи. Для обеспечения этой деятельности в проекте предусмотрены должности инженера-электроника, инженера-программиста (программиста). Также обеспечено создание мобильной Службы: выезд к отдельным категориям получателей услуги с целью оказания услуги осуществляет диспетчер образовательной организации.

Специалисты Службы, привлеченные из различных организаций и учреждений, в процессе реализации проекта проходят специальное обучение и обеспечивают максимальный охват обозначенных родителями (законными представителями) вопросов и направлений консультационной помощи. За счет средств гранта в 2019 и 2021 году всего было обучено более 80 специалистов. Они систематически повышают и подтверждают свой квалификационный уровень. Со специалистами заключаются гражданско-правовые договоры об оказании услуг.

В кадровый состав Службы входят: 1) заведующий консультационной службой (должность введена в штатное расписание Школы № 7, оплата труда в соответствии с трудовым договором из средств гранта); 2) специалисты (оплата труда по договорам ГПХ из средств гранта), к которым относятся воспитатель (3 человека); заместитель директора учреждения дополнительного образования (2 человека); педагог-психолог (8 человек); социальный педагог (3 человека); дефектолог (3 человека); учитель (2 человека); музыкальный руководитель (2 человека); логопед (8 человек); юрист (1 человек), другие специалисты (по запросам получателей услуг); 3) инженер-электроник (оплата труда по договорам ГПХ из средств гранта); 4) руководитель проекта (оплата труда по договорам ГПХ из средств гранта); 5) диспетчер образовательной организации (оплата труда по договорам ГПХ из средств гранта) (3 человека); 6) бухгалтер (оплата труда по договорам ГПХ из средств гранта); 7) экономист (оплата труда по договорам ГПХ из средств гранта).

В школе № 7 для предоставления психолого-педагогической, методической и консультационной помощи были внесены изменения в устав, разработаны Положение о Службе; Должностная инструкция Заведующего Консультационной службой и функциональные обязанности специалистов Службы; Соглашение о сотрудничестве между Управлением Образования города Воткинска, Консультационной службой и организацией-партнером (бланк); Договор о безвозмездном использовании и ответственном хранении материальных ценностей (оргтехника) между Школой № 7 и организацией-партнером (бланк); Политика конфиденциальности и согласие на обработку персональных данных; бланки Договора на оказание услуг (гражданско-правового характера), заключаемого с привлекаемыми к деятельности службы специалистами и акт выполненных работ; договора о взаимных обязательствах между Консультационной службой и родителем (законным представителем); документов для учета оказанных услуг (заявление о предоставлении услуги; анкета — опросный лист; напоминание о приеме в Консультационной службе; электронные формы заявки на получение услуги; журнала регистрации оказанных услуг; расписания работы специалистов Консультационной службы; Памятки для специалиста Консультационной службы). Разработаны и полиграфические, в том числе раздаточные, медиаматериалы (буклет, листовка формата А4 и А6, стенды, логотип и фирменный стиль).

В 2019 году создан и внедрен План (дорожная карта) реализации проекта. Укрупненная дорожная карта на весь период реализации проекта представлена в таблице 1. Этапы определяются календарными годами, так как ежегодно возможны изменения в условиях финансирования проекта.

Таблица 1

Дорожная карта Службы на 2019–2024 годы

№ п/п	Деятельность	Периоды
1	Разработка, апробация, корректировка модели деятельности Службы, в том числе нормативно-правовая база, интеграция в региональную и федеральную модель, разработка логотипа и фирменного стиля Службы	1-й этап: февраль 2019 года, 2-й этап: октябрь-ноябрь 2019 года, 3-й этап: март-апрель 2020 года
2	Подбор и обучение специалистов Службы	1-й этап: Май-август 2019 года, 2-й этап: Январь-февраль 2020 года
3	Подготовка и оснащение площадок в организациях-партнерах и дополнительных площадок	1-й этап: май-сентябрь 2019 года, 2-й этап: декабрь 2019 года, 3-й этап: январь — март 2020 года
4	Начало приема родителей (законных представителей) детей, а также граждан, желающих принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей на площадках Службы, далее функционирование в штатном режиме	1-й этап: Июль 2019 года, 2-й и последующий этапы: не позднее января ежегодно
5	Участие в конкурсном отборе на получение субсидий на реализацию мероприятий федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей», проведение мероприятий в случае выделения гранта на реализацию проекта: обеспечение возможности работы в системе электронного бюджета, внесение изменений в планы финансово-хозяйственной деятельности, подготовка комплекта документов для заключения соглашения с Минпросвещения, подготовка документации для участия в аукционах и электронных торгах, заключение договоров на оказание услуг по обеспечению деятельности Службы	Ежегодно, в соответствии со сроками, определенными в конкурсной документации
6	Внесение изменений в модель организации деятельности Службы на основе анализа результатов по итогам года и по результатам конкурсного отбора на получение средств из федерального бюджета	Январь — февраль 2020 года, Январь — февраль 2021 года, Январь — февраль 2020 года, Далее по результатам анализа и мониторинга
7	Создание социального навигатора города Воткинска, Воткинского и Шарканского районов с последующей корректировкой	Декабрь 2020 года, Декабрь 2021 года, Декабрь 2022 года
8	Проведение комплексной оценки качества оказания услуг, мониторинг исполнения показателей и расходования средств	Ежегодно: март, июнь, сентябрь, декабрь

В 2019 году основными проблемами, с которыми обращались родители в Службу в соответствии с журналом регистрации обращений родителей (законных представителей), были развитие речи, отсутствие мотивации к обучению, адаптация, возрастные особенности, детско-родительские отношения, подготовка к школе, поведение и воспитание.

В 2020 году к основным проблемам были отнесены детско-родительские отношения («не слушается»), потеря эмоциональной связи с подростком («Как дела? — нормально. На этом общение заканчивается»), возрастные особенности («почему он раньше не грубил, а сейчас хамит»), учеба («двойки, не хочет учить домашние задания») и поведение в школе («учителя жалуются»), адаптация в детском саду («плачет, не хочет оставаться без мамы»).

Родители (законные представители) проявили заинтересованность воспитанием и развитием детей и давали положительную оценку работе консультационной службы «7Я-Воткинск».

В 2019 году консультационной службой «7Я-Воткинск» было оказано всего 20 319 услуг, в том числе 16483 очных, 3405 дистанционных консультаций и 431 выездная; в 2020 году — всего 15 622 услуг, в том числе 8 610 очных, 6 953 дистанционных, 59 выездных. В случае, если запрос получателя услуг лежал вне обозначенных рамок (например, по вопросам, не связанным с образованием и воспитанием детей), специалист Службы при наличии такой возможности предоставлял контактную информацию государственных органов и организаций, в которые можно было обратиться за помощью по данному вопросу.

По окончании консультаций, бесед и совместных мероприятий родителям выдавались рекомендации, буклеты, памятки полезных советов, а также рекомендовалась необходимая литература, дидактические игры, развивающие память, внимание, воображение и мелкую моторику детей. За весь период работы Службы были подготовлены буклеты и памятки по 82 темам, в том числе «Адаптация в детском саду», «Артикуляционная гимнастика», «10 советов родителям от логопеда», «Ребенок не хочет одеваться», «Алфавит родительской любви» и т. д.

На рисунке 2 представлены категории родителей (законных представителей) детей, а также граждан, желающих принять на воспитание в свои семьи детей-сирот и обратившихся в консультационную службу «7Я-Воткинск».

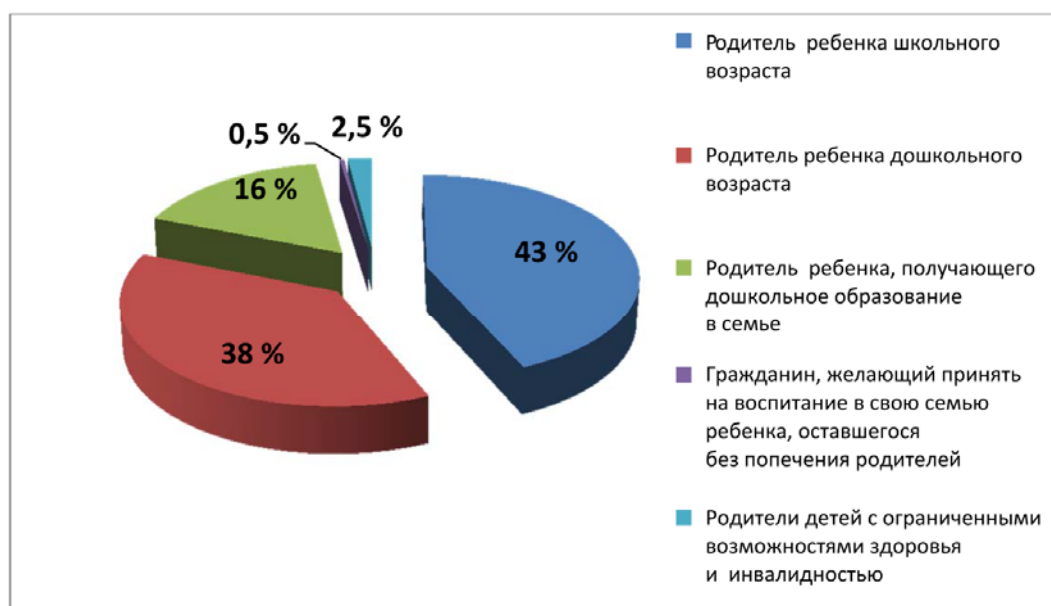


Рис. 2. Категории родителей (законных представителей) детей, желающих принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, обратившихся в Службу

Реализация проекта сопряжена с рядом рисков. Реестр возможных рисков проекта представлен в таблице 2.

Таблица 2

Реестр рисков реализации проекта

№ п/п	Наименование риска	Ожидаемые последствия	Мероприятия по реагированию
1.	Неисполнение бюджета	Необходимость возврата грантовых средств	Ежемесячный мониторинг расходования средств. Своевременный пересмотр сметы, согласование изменений с Министерством просвещения РФ, подготовка подписания дополнительного соглашения
2.	Неисполнения плановых показателей, определенных в соглашении с Министерством просвещения России	Снижение уровня доверия к организации и невозможность получения финансирования на продолжение реализации проекта	Ежемесячный мониторинг количества оказанных услуг, использование массовых форм просветительской работы для создания дополнительных возможностей ознакомиться с возможностями и предложениями Службы. Своевременный пересмотр отдельных показателей и согласование изменений с Министерством просвещения РФ
3.	Негативное отношение и недоверие населения	Низкая оценка качества услуг, неисполнение количественных показателей проекта	Расширение сети привлеченных организаций для проведения популяризационных мероприятий, широкое использование возможностей СМИ, адресное распространение информации о деятельности Службы
4.	Недостаток специалистов	Увеличение срока ожидания оказания услуг более 10 дней, невозможность ответить на отдельные специфичные запросы потребителей	Разработка ресурсной карты города Воткинска, Воткинского и Шарканского районов, в которой будут указаны все ресурсы по оказанию помощи семьям, имеющим детей. Привлечение специалистов из организаций, входящих в ресурсную карту. Широкое использование дистанционных форм оказания услуг
5	Некачественное выполнение услуг специалистами	Низкая оценка качества оказанных услуг потребителями	Разработка механизмов контроля качества оказания услуг с привлечением сторонних организаций
6.	Отсутствие поступлений бюджетных средств в связи с тем, что не вошли в число победителей конкурсного отбора на выделение субсидии	Резкое уменьшение мотивации руководителей организаций-партнеров и специалистов в оказании услуг потребителям	Использование внутренних ресурсов образовательных организаций: оплата за счет средств стимулирующего фонда, использование закупленного на средства гранта оборудования, привлечение обученных на средства гранта специалистов, изменение в должностных инструкциях отдельных сотрудников образовательных организаций, изменения в Уставе (при необходимости)

Потенциал Службы и внутренние возможности ее дальнейшего развития показывают устойчивое трансформирование в зависимости от возникающих ситуаций. После окончания финансирования деятельности Службы в 2024 году устойчивость проекта может быть обеспечена успешно функционирующими 16 подготовленными площадками организаций-партнеров.

Все помещения площадок консультационной службы располагаются преимущественно на первых этажах организаций-партнеров и позволяют свободно размещать необходимое оборудование и лиц, участвующих в процессе оказания услуги, снабжены мебелью и необходимым оборудованием. Площадки Службы оборудованы зонами ожидания для тех лиц, кто прибыл с целью получить консультацию и ожидает своей очереди, а также зонами ожидания для детей получателей услуги (зона ожидания помещениях Службы оснащена игрушками для детей разного возраста). Обеспечена возможность присутствия ребенка в помещениях Службы на время получения консультации всем получателям услуги (рис. 3).

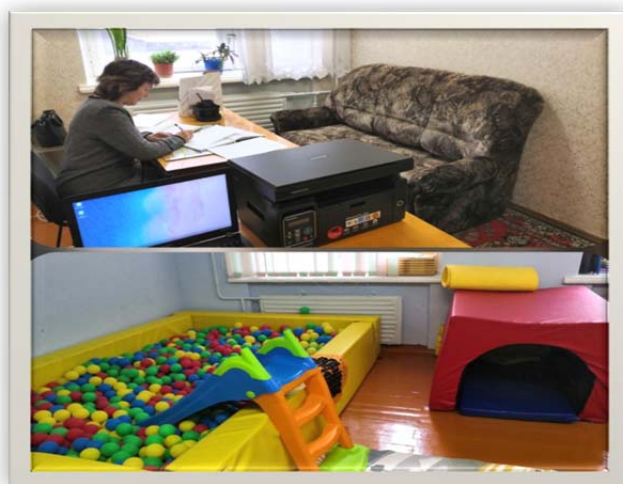


Рис. 3. Помещение площадки для проведения консультации и зоны ожидания для детей организации-партнера

Площадки имеют необходимое материально-техническое обеспечение для оказания психолого-педагогических, методических и консультационных услуг, которые отвечают санитарно-гигиеническим требованиям. Специалисты Службы соответствуют квалификационным требованиям, предъявляемым к выполняемым ими функциональным обязанностям, и обеспечивают конфиденциальность проводимых консультаций. В Службе создан и функционирует информационный портал-навигатор по ресурсам Консультационной службы, создана страница в социальных сетях, позволяющая своевременно и в полном объеме предоставлять всю необходимую и актуальную информацию (документацию), касающуюся повышения компетентности в вопросах воспитания, развития и обучения родителями (законными представителями) детей. Информационные каналы, по которым получают информацию, представлены на странице <https://vk.com/ks7vtk>, размещение контактной информации о службе в навигаторе для современных родителей — на сайте <https://растимдетей.рф>.

Осуществление межведомственного взаимодействия с органами опеки и попечительства, управления социальной защиты населения, управления образования и учреждений здравоохранения способствует разработке и созданию Службой Ресурсной карты навигации, содержащей подробную информацию о вышеперечисленных организациях и запросах, с которыми могут обратиться в них граждане с детьми. Сложившаяся практика социального партнерства и привлечение социально ориентированных некоммерческих организаций позволяет обеспечить возможность подготовки грантовых заявок и участие в конкурсных отборах на дальнейшее финансирование проекта из внебюджетных источников.

Изменения, внесенные в Устав Школы № 7, штатное расписание и организационную структуру, создают условия для рассмотрения возможности продолжить (по окончании финансирования) реализацию проекта за счет внутренней оптимизации кадровых и финансовых ресурсов.

Выводы. Таким образом, деятельность Консультационной службы «7Я-Воткинск» в 2019–2021 годах была актуальной и целенаправленной, исходила из потребностей родителей (законных представителей) детей.

За указанный период Службой приобретен успешный практический опыт реализации проекта. Его модель апробирована, скорректирована и доказала свою эффективность, которая выражается в количественных и качественных показателях. Соответствующим категориям граждан было оказано 60000 психолого-педагогических, методических и консультационных услуг; получено 85 % положительных оценок (4,5–5 баллов) качества оказанных услуг; в проекте приняли участие 73 специалиста, из которых 97 % прошли обучение; было создано 16 площадок в организациях с условиями для оказания консультационных услуг гражданам, с которыми подписаны трехсторонние соглашения; осуществлялось взаимодействие с 55 организациями по реализации проекта; разработаны два нормативных документа (пакет нормативных документов для деятельности структурного подразделения Школы № 7 и изменения в Уставе Школы № 7) и 4 ресурса информационно-просветительской поддержки родителей (Федеральный портал, Региональный портал, соцсети, СМИ г. Воткинска); 60 научно-методических публикаций.

У родителей (либо законных представителей детей), получивших услуги специалистов Консультационной службы, сформировано более четкое представление об основных правилах и алгоритмах воспитания, развития и обучения детей; расширены родительские интересы и повышена роль семейного воспитания в их сознании; мотивация к саморазвитию и обогащению своего родительского опыта, развитию внутрисемейных связей между родителями (законными представителями) и детьми, что будет способствовать улучшению условий для воспитания, развития и обучения детей; развитию коммуникативных навыков членов семьи в процессе дискуссий со специалистами и внутрисемейному взаимодействию друг с другом (это подтверждено отзывами потребителей услуг Консультационной службы).

Кроме того, была повышена заинтересованность педагогического сообщества и социальных служб города во взаимодействии с консультационной службой «7Я-Воткинск» в целях организации помощи семьям, имеющим детей.

Список источников

1. Ерофеева Н. Ю., Мелекесова Р. М., Окулова Л. П. Модель городской многофункциональной консультационной службы поддержки семей, имеющих детей: сущность, компоненты, содержание // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». — 2019. — Т. 29, № 2. — С. 200–211.

2. Итоговый отчет районного Управления образования Администрации муниципального образования «Воткинский район» о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год. — URL : <https://ciur.ru/vot/DocLib4/Forms/AllItems.aspx> (дата обращения: 10.01.2022).

3. Итоговый отчет управления образования администрации города Воткинска о результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования за 2018 год. — URL : <https://ciur.ru/vtk/DocLib16/Forms/AllItems.aspx> (дата обращения: 10.01.2022).

4. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 год : указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. № 204 // Гарант. — URL : <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 10.01.2022).

References

1. Erofeeva N. Ju., Melekesova R. M., Okulova L. P. The Model of a Municipal Multifunctional Counselling Service Aimed at Supporting Families with Children: Essence, Components, Contents. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Serija Filosofija. Psihologija. Pedagogika* [Bulletin of Udmurt University. Philosophy, Psychology, Pedagogy series. 2019, vol. 29, no. 2, pp.200–211. (In Russian).

2. *Itoĝovyyj otchet rajonnogo Upravlenija obrazovanija Administracii municipal'nogo obrazovanija «Votkinskij rajon» o rezul'tatah analiza sostojanija i perspektiv razvitija sistemy obrazovanija za 2018 god* [Final Report of the Regional Body of Education Management of the Votkinsky Region on the Results of the Analysis of the Current State and Prospective Development of Education in 2018]. URL : <https://ciur.ru/vot/DocLib4/Forms/AllItems.aspx> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).

3. *Itoĝovyyj otchet upravlenija obrazovanija administracii goroda Votkinska o rezul'tatah analiza sostojanija i perspektiv razvitija sistemy obrazovanija za 2018 god* [Final Report of Education Management Body of the Town of Votkinsk on the Results of the Analysis of the Current State and Prospective Development of Education in 2018]. URL : <https://ciur.ru/vtk/DocLib16/Forms/AllItems.aspx> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).

4. On National Aims and Tasks of Strategic Development of the Russian Federation till 2024 : Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 no. 204. *Garant* [Guarantor]. URL : <https://base.garant.ru/71937200/> (accessed: 10.01.2022). (In Russian).

Информация об авторах

Роза Муслухетдиновна Мелекесова — кандидат педагогических наук, директор Школы № 7 «Кадетская школа имени М. Т. Калашникова» г. Воткинска.

Лариса Петровна Окулова — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и социальных технологий филиала Удмуртского государственного университета в г. Воткинске.

Information about the authors

Roza Musluhetdinovna Melekesova — Candidate of Pedagogy, Director of School no. 7 of the town of Votkinsk (Cadet School named for M. T. Kalashnikov).

Larisa Petrovna Okulova — Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Social Technologies of Udmurt State University in the town of Votkinsk.

Статья поступила в редакцию 08.03.2022; одобрена после рецензирования 03.04.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 08.03.2022; approved after reviewing 03.04.2022; accepted for publication 20.07.2022.



Актуальные направления коррекционной педагогики и психологии

Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 151–159.

Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal. 2022, no. 3 (63), pp. 151–159.

Научная статья

УДК 159.922.762

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.015

Формирование нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости

Кисова Вероника Вячеславовна

Нижегородский государственный педагогический университет

имени Козьмы Минина

kisovaverv@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены проблемы нравственного сознания детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости.

Проанализированы основополагающие исследования современной психолого-педагогической науки, позволяющие обосновать актуальность заявленной тематики. Обозначены концептуальные подходы к пониманию психологической категории нравственного сознания и структуры данного феномена.

Описана программа диагностического исследования, направленная на изучение когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов нравственного сознания в младшем школьном возрасте. Изложены результаты экспериментального исследования рассматриваемого феномена, позволяющие определить специфику развития нравственного сознания умственно отсталых младших школьников.

Определены психолого-педагогические условия формирования нравственного сознания: расширение и углубление репертуара нравственных представлений; обогащение спектра нравственных чувств; перевод знаемых нравственных представлений в лично значимые; формирование способности к самостоятельной регуляции собственного поведения на основе нравственных норм в повседневной жизни.

Выделены и описаны этапы психолого-педагогической работы по формированию и коррекции нравственного сознания у детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости: этап формирования когнитивного компонента нравственного сознания, ориентированный на расширение репертуара нравственных представлений и обогащение нравственного опыта умственно отсталых обучающихся; этап развития эмоционального компонента нравственного сознания, направленный на перевод знаемых детьми нравственных представлений в лично значимые; этап формирования поведенческого компонента, способствующий самостоятельной регуляции собственного поведения на основе нравственных норм в повседневной жизни.

Приведены результаты реализации программы развития нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, позволяющие свидетельствовать об эффективности предлагаемой системы работы.

Ключевые слова: нравственное сознание, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент, нравственные чувства, нравственный опыт, нравственные представления, нравственные нормы, нравственное поведение, младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости.

Для цитирования: Кисова В. В. Формирование нравственного сознания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 151–159. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.015.

Original article

Developing Moral Consciousness in Primary Schoolchildren with Mild Mental Retardation

Kisova Veronika Vyacheslavovna

Nizhny Novgorod State Pedagogical University
named for Kozma Minin
kisovaverv@mail.ru

Abstract. The article treats the issues of moral consciousness in primary schoolchildren with mild mental retardation. The study is relevant, for it analyzes fundamental research conducted by modern educational psychologists. It treats various approaches to moral consciousness as a psychological phenomenon and investigates its structure.

The article describes diagnostic research aimed at the investigation of cognitive, emotional and behavioral components of moral consciousness in primary schoolchildren. It sums up the results of an experimental research of the investigated phenomenon which enables one to identify the peculiarities of moral consciousness development in primary schoolchildren with mental retardation.

The article describes psychological and pedagogical conditions of moral consciousness formation: extending and enriching ethical judgments, extending the range of moral emotions, ensuring a greater personal involvement, acquiring behavioral self-regulation skills and adjusting one's behavior to socially accepted moral norms and standards.

The article describes psychological and pedagogical efforts aimed at the development and correction of moral consciousness in primary schoolchildren with mild mental retardation. The article speaks about psychological and pedagogical efforts aimed at the formation of the cognitive component of moral consciousness which enriches mentally retarded children's moral experience and leads to the expansion of the range of their moral emotions. The article speaks about psychological and pedagogical efforts aimed at the development of the emotional component of moral consciousness which ensures children's greater personal involvement. The article also speaks about psychological and pedagogical efforts aimed at the formation of the behavioral component which promotes behavioral self-regulation on the basis of ethical principles.

The article presents the results of a program aimed at the development of moral consciousness in primary schoolchildren with mild mental retardation, which demonstrate its effectiveness.

Key words: moral consciousness, cognitive component, emotional component, behavioural component, moral sense, moral experience, morals, moral behaviour, primary schoolchildren with mild mental retardation.

For citation: Kisova V. V. Developing Moral Consciousness in Primary Schoolchildren with Mild Mental Retardation // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 151–159. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.015.

Введение. В современном обществе одним из приоритетных направлений государственной образовательной политики является нравственное развитие и воспитание подрастающего поколения. Как подчеркивается в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», важнейшей задачей российской системы образования в сфере воспитания выступает развитие высоконравственной личности.

Проблема развития нравственного сознания приобретает первостепенное значение на ранних возрастных этапах становления ребенка. В работах Л. И. Божович, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Н. И. Непомнящей, С. Г. Якобсон и других исследователей подчеркивается, что повышенной восприимчивостью к усвоению нравственных правил и норм характеризуется младший школьный возраст, который является сензитивным периодом для нравственного развития.

Особенно проблема становления нравственного сознания стоит в отношении обучающихся, имеющих умственную отсталость. Специфическое развитие мышления, затруднения в освоении основных понятий не позволяют умственно отсталым младшим школьникам адекватно усваивать нравственные нормы и ценности. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (с интеллектуальными нарушениями) декларирует необходимость внесения в содержание адаптированной основной общеобразовательной программы специального направления работы по духовно-нравственному развитию умственно отсталых младших школьников, поэтому вопросы нравственного воспитания и формирования нравственного сознания умственно отсталых обучающихся являются актуальными для коррекционных учреждений системы специального образования.

Проблема нравственного воспитания умственно отсталых младших школьников рассматривается в ряде работ.

В исследовании Е. Н. Трубиной обсуждается возможность развития нравственных представлений у обучающихся коррекционной школы средствами музыкального воспитания и утверждается, что целенаправленное включение музыкальных произведений в повседневную жизнь умственно отсталых воспитанников позволяет развивать у них не только эстетический вкус, но и этические представления (Трубина, 2016).

С. О. Ларионовой выявлено, что интеллектуальный дефект у изучаемой категории младших школьников существенно затрудняет развитие у них высших нравственных чувств, таких как патриотизм, альтруизм, гуманное отношение к окружающим. Для этих детей характерно отсутствие устойчивого отношения к нравственным нормам и правилам поведения, слабая степень их осознанности (Ларионова, 2010).

Интересны выводы, сделанные А. М. Щербаковой и Н. С. Лыковой о том, что умственно отсталые младшие школьники в большей степени ориентированы на регуляцию своего поведения с помощью внешнего контроля со стороны учителей и родителей. У них наблюдается рассогласование между реальным поведением и высказываемыми намерениями. В ситуации выбора эти обучающиеся чаще всего принимают решение в пользу собственных узколичных интересов. Их поведение во многом зависит от прогнозирования возможного поощрения или порицания со стороны референтного взрослого (Щербакова, Лыкова, 2020).

Е. А. Евтушенко и И. В. Евтушенко разработана диагностическая программа оценки уровня сформированности нравственной воспитанности умственно отсталых младших школьников. Ими определены личностные качества, которые являются критериями нравственной воспитанности детей, определяют нравственные ценности личности, эмоциональное отношение к нравственным нормам, готовность осуществлять нравственный выбор, а также выделены качественные уровни нравственной воспитанности умственно отсталых младших школьников (Евтушенко, 2018; Евтушенко, 2016).

Таким образом, нравственное развитие умственно отсталых младших школьников является предметом значительного количества психолого-педагогических исследований, однако те, которые рассматривают данную проблему в аспекте становления у младших школьников нравственного сознания, нами не обнаружены.

Мы согласны с мнением Л. Н. Антиловой о том, что нравственное сознание является интегральным личностным феноменом, включающим в свою структуру рациональную, эмоциональную, волевую сферы и регулирующим деятельность и поведение

человека (Антилогова, 2012). Структура нравственного сознания определяется нами на основе работ Б. С. Братуся, Н. Г. Капустиной, А. И. Титаренко и других ученых как единство когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов. Когнитивный компонент представляет собой осознаваемые и принимаемые личностью нравственные представления, эмоциональный включает отношение к нормам морали, поведенческий содержит готовность к определенному поведению и личную ответственность за него.

Целью нашего исследования являлось определение психолого-педагогических условий эффективного формирования нравственного сознания умственно отсталых младших школьников.

Гипотеза исследования заключалась в предположении о том, что психолого-педагогическими условиями эффективного развития нравственного сознания умственно отсталых младших школьников являются следующие: расширение и углубление репертуара нравственных представлений; обогащение спектра нравственных чувств; перевод известных нравственных представлений в личностно значимые; формирование способности к самостоятельной регуляции собственного поведения на основе нравственных норм в повседневной жизни.

Методики исследования. Когнитивный компонент нравственного сознания умственно отсталых младших школьников исследовался с помощью методики Р. Р. Калининой «Закончи историю», которая позволила изучить уровень умения детей соотносить нравственные нормы с реальными жизненными ситуациями, разрешать проблемные ситуации на их основе и давать таким ситуациям элементарную нравственную оценку. Исследования эмоционального компонента нравственного сознания проводилось с помощью методики Р. Р. Калининой «Сюжетные картинки», дающей возможность изучить способность умственно отсталых младших школьников к эмоциональному переживанию нравственных аспектов окружающей действительности и человеческих отношений. Для изучения поведенческого компонента нравственного сознания использовалась методика Р. В. Овчаровой и А. Н. Овсянниковой, направленная на изучение способности младших школьников совершать нравственные действия и поступки.

Исследование проводилось на базе ГКОУ «Школа-интернат № 92» Нижнего Новгорода. Экспериментальную группу составили 15 младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в возрасте 9–10 лет.

Основные результаты. Анализ результатов исследования когнитивного компонента нравственного сознания, то есть сформированности представлений младших школьников с умственной отсталостью о таких нравственных качествах, как доброта, щедрость, трудолюбие, правдивость, злость, жадность, лень, лживость, показал, что наиболее доступными для их понимания являются доброта и злость, которые эти младшие школьники достаточно быстро и адекватно могли охарактеризовать, хотя ответы детей были шаблонными и обобщенными (например, «быть добрым» — значит «быть хорошим»), а иногда и ошибочными (например, «быть добрым» — «делать все правильно», а «быть злым» — «поступать не как положено»). Из этого следует, что младшие школьники с легкой степенью умственной отсталости обобщают понятия «добрый — злой», приравнивая их ко всем поступкам (хороший — «это добрый», плохой — «это злой»), а конкретную нравственную норму определить не могут. Понятия «доброта — злость» и «щедрость — жадность» правильно охарактеризовали 37 % школьников. Можно предположить, что данные мысли относятся к категории известных детям представлений, которые не имеют для них личностного значения.

Таким образом, младшие школьники имеют низкий уровень понимания нравственных норм (щедрость — жадность, трудолюбие — лень, правдивость — лживость, внимание к людям — равнодушие), не всегда адекватно соотносят эти нормы с реальными жизненными ситуациями.

Исследование *эмоционального компонента* нравственного сознания умственно отсталых младших школьников позволило выявить особенности их эмоционального реагирования на жизненные ситуации, оценить интенсивность переживания нравственных чувств или отсутствие таких проявлений, а также способность или неспособность объяснить сделанный выбор.

У 60 % младших школьников с умственной отсталостью преобладал в основном низкий уровень развития эмоциональных реакций, адекватных нравственным нормам. Они допускали ошибки при работе с картинками, затруднялись в определении нравственной модальности предлагаемой ситуации. Средний уровень развития эмоционального отношения к нравственным нормам имели 40 % младших школьников с умственной отсталостью. Они допускали меньше ошибок при работе с картинками, могли объяснить сделанный выбор, однако переживание нравственных чувств было выражено слабо. На наш взгляд, это позволяет говорить об отсутствии у таких детей достаточного осознания и принятия нравственных норм.

В процессе анализа особенностей *поведенческого компонента* нравственного сознания младших школьников с легкой степенью умственной отсталости было замечено, что низкий уровень его развития имели 70 % из них, остальные 30 % — средний уровень. В ситуации самостоятельного определения правильности поступков дети испытывали затруднения (например, не смогли проанализировать ситуацию «бабушка целый день работала на дачном участке, а мальчик лениво спал в шалаше» и соотнести ее и поступок, рассматривая действия мальчика вне адекватности ситуации — «бабушка работает», «мальчик спит»). Однако если детям давали возможность самим выбрать и определить нравственный поступок, то они выбирали адекватное действие (например, если ребенку предлагали выбор «когда бабушка работает на дачном участке: я бегу трудиться вместе с ней или лениво сплю в шалаше», то они оценивали ситуацию правильно и выбирали адекватное нравственное действие). Это доказывает, что умственно отсталые младшие школьники не всегда могут воспользоваться нравственными нормами в непривычной конкретной ситуации. У них частично сформированы нравственные отношения к окружающим и самим себе, которые непрочны и часто неадекватны.

Таким образом, все компоненты нравственного сознания младших школьников с умственной отсталостью находились на низком уровне развития и требовали целенаправленного формирования и коррекции.

Нами была разработана психолого-педагогическая программа, направленная на формирование и коррекцию нравственного сознания данной категории младших школьников и рассчитанная на проведение во внеурочное время 25 занятий с периодичностью 2 раза в неделю.

Методологическую основу программы составили современные концепции нравственного воспитания О. С. Богдановой (Богданова, Петрова, 1992), Е. В. Бондаревской (Бондаревская, 2001), В. А. Малинина (Малинин, Повshedная, Пугачев, 2022), А. В. Мудрика (Мудрик, 2013), исследования специфики процесса социализации и личностного развития детей с интеллектуальными нарушениями Л. С. Выготского (Выготский, 1983), В. И. Лубовского (Лубовский, 2006), И. И. Мамайчук (Мамайчук, 2001), У. В. Ульенковой (Ульенкова, Лебедева, 2011).

В соответствии со структурой нравственного сознания умственно отсталых младших школьников были выделены три основных этапа работы по его психолого-педагогическому формированию и коррекции.

Первый этап был связан с формированием *когнитивного компонента* нравственного сознания посредством расширения нравственных представлений и обогащения нравственного опыта обучающихся. Главными методами работы на данном этапе были этические беседы с детьми и чтение детской художественной литературы. В процессе этических бесед с младшими школьниками, имеющими умственную отсталость, обсуждалось

содержание основных нравственных представлений, приводились позитивные и негативные примеры поведения, подчеркивалась социальная значимость следования нравственным нормам. Беседы («Простая вежливость», «Умей быть благодарным», «Слова бывают разные», «О грубиянах и драчунах» и др.) способствовали развитию у младших школьников таких основных нравственных представлений, как вежливость, благодарность, скромность, гуманность, заботливость и т. п. Существенную роль в формировании нравственных представлений также играло чтение детской художественной литературы, в частности небольших рассказов В. А. Осеевой («Собака яростно лаяла», «Волшебное слово», «Синие листья» и др.), В. Ю. Драгунского («Тайное становится явным», «Пожар во флигеле или подвиг во льдах», «Друг детства» и др.), В. В. Голявкина («Друзья», «Язык», «Никакой я горчицы не ел» и т. д.).

На втором этапе коррекционной работы осуществлялось развитие *эмоционального компонента* нравственного сознания с помощью перевода известных им нравственных представлений в лично значимые.

Дети активно включались в разные виды деятельности: в драматизации известных сказок («Заюшкина избушка», «Маша и медведь», «Гуси-лебеди», «Петушок и бобовое зернышко» и др.), позволяющие им испытывать нравственные чувства, опыта переживания которых они не имели в повседневной жизни; в изобразительную деятельность, создание художественных образов героев литературных произведений, выражение собственного эмоционального отношения к тому или иному персонажу средствами художественной выразительности, которые давали дополнительные возможности для обогащения нравственных чувств умственно отсталых обучающихся.

Третий этап программы был направлен на формирование *поведенческого компонента* нравственного сознания — развитие у детей способности к самостоятельной регуляции собственного поведения на основе нравственных норм повседневной жизни. Для этого использовался метод проблемных ситуаций, позволяющий моделировать типичные жизненные ситуации, требующие нравственного выбора. Задача организации практических ситуаций состояла в том, чтобы показать, как правильный нравственный выбор приносит реальную пользу и радость окружающим. Для этого дети часто вовлекались в коллективную деятельность. Например, предлагалось сделать совместную аппликацию, материалы для которой были представлены в единичном экземпляре. В ходе совместной деятельности детям нужно было решить вопросы, смогут ли они поделиться тем, что у них есть (клей, цветная бумага, ножницы), договориться о совместном их использовании. Другим примером подобной ситуации являлось предложение педагога поделиться своими поделками (например, вертушками для игры с ветром) с младшими детьми.

После проведения с умственно отсталыми младшими школьниками коррекционной работы было проведено контрольное диагностическое исследование. Анализ его результатов показал, что эти дети чаще стали использовать понятия доброты, честности, трудолюбия, щедрости, демонстрируя более осознанное отношение к ним, хотя понятия «правдивость — лживость» и «трудолюбие — лень» по-прежнему вызывали трудности в идентификации и вербализации. Так, правильное определение понятий «доброта — злость» было зафиксировано у 56 % умственно отсталых детей, а понятий «правдивость — лживость» и «трудолюбие — лень» — только у 40 и 36 % соответственно.

Среди младших школьников с легкой степенью умственной отсталости 50 % показали средний уровень развития эмоциональных реакций. Они смогли обосновать свой выбор и более ярко (с активной жестикуляцией и мимикой) демонстрировали эмоциональные реакции, в целом адекватные предъявленным ситуациям. Дети своим видом показывали, что недовольны плохим поступком и довольны хорошим. Остальные дети экспериментальной группы остались на низком уровне развития эмоциональных реакций: они не смогли полностью эмоционально погрузиться в нравственные ситуации, не так выразительно реагировали на предложенные нравственные ситуации на картинках, не смогли обосновать свой выбор.

Положительная динамика наблюдалась и в развитии поведенческого компонента нравственного сознания умственно отсталых младших школьников: 40 % показали средний уровень его развития, способность в целом более адекватно совершать моральный выбор в проблемной ситуации, хотя остальные, к сожалению, по-прежнему демонстрировали низкий уровень возможности управлять своим поведением в соответствии с нравственными нормами.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Таким образом, проблема развития нравственного сознания детей младшего школьного возраста с легкой степенью умственной отсталости достаточно актуальна. Психолого-педагогическими условиями формирования их нравственного сознания выступают расширение и углубление репертуара нравственных представлений, обогащение спектра нравственных чувств, перевод известных нравственных представлений в личностно значимые, формирование способности к самостоятельной регуляции собственного поведения на основе нравственных норм в повседневной жизни.

Авторская программа психолого-педагогического сопровождения развития и коррекции нравственного сознания умственно отсталых младших школьников предполагает три этапа работы: формирование когнитивного компонента — расширение репертуара нравственных представлений и обогащение нравственного опыта умственно отсталых обучающихся; развитие эмоционального компонента — перевод известных детям нравственных представлений в личностно значимые; формирование поведенческого компонента, способствующего самостоятельной регуляции собственного поведения на основе нравственных норм в повседневной жизни.

Представленные в статье результаты реализации программы свидетельствуют о ее эффективности. Невысокий уровень динамики развития нравственного сознания, полученный в ходе коррекционной работы, объясняется ее сложностью и необходимостью гораздо более длительной коррекции для детей данной категории.

На наш взгляд, перспективой дальнейших исследований может стать разработка комплексной психолого-педагогической программы по формированию и коррекции нравственного сознания у умственно отсталых младших школьников и подростков. Расширение возрастного диапазона программы обеспечит более плавный переход младших школьников в следующий возрастной период развития.

Список источников

1. Антилогова Л. Н. Психологические механизмы развития нравственного сознания личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. — 2012. — 20 с.
2. Богданова О. С., Петрова В. И. Некоторые проблемы нравственного воспитания и развития младших школьников / под ред. И. А. Каирова. — М. : Педагогика, 1992. — 104 с.
3. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегия личностно ориентированного воспитания // Педагогика. — 2001. — № 1. — С. 17–24.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 : Основы дефектологии / под ред. Т. А. Власовой. — М. : Педагогика, 1983. — 368 с.
5. Евтушенко Е. А., Евтушенко И. В. К оценке уровня нравственной воспитанности обучающихся с умственной отсталостью // Современные проблемы науки и образования. — 2016. — № 2. — С. 250–258.
6. Евтушенко Е. А. Нравственное воспитание детей с легкими интеллектуальными нарушениями // Медработник дошкольного образовательного учреждения. — 2018. — № 2. — С. 96–107.
7. Ларионова С. О. Исследование проблем нравственного развития и воспитания детей с нарушениями и отклонениями интеллекта // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова. — 2010. — Т. 16, № 3. — С. 238–242.
8. Лубовский В. И. «Врастание в культуру» ребенка с нарушениями развития // Культурно-историческая психология. — 2006. — № 3. — С. 3–7.

9. Малинин В. А., Повshedная Ф. В., Пугачев А. В. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования // Вестник Мининского университета. — 2022. — № 1 (22). — URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324> (дата обращения: 10.07.2022).
10. Мамайчук И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. — СПб. : Речь, 2001. — 220 с.
11. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. — М. : Академия, 2013. — 240 с.
12. Трубина Е. Н. Формирование нравственных представлений у младших школьников с умственной отсталостью // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2016. — № 4. — С. 151–155.
13. Ульяenkova У. В., Лебедева О. В. Организация и содержание специальной психологической помощи детям с проблемами в развитии. — М. : Академия, 2011. — 173 с.
14. Щербакoва А. М., Лыкова Н. С. Экспериментальное изучение особенностей морально-нравственных представлений и морально-нравственной регуляции поведения детей с интеллектуальной недостаточностью // Клиническая и специальная психология. — 2020. — Т. 9, № 2. — С. 213–228.

References

1. Antilogova L. N. *Psichologicheskie mehanizmy razvitija npravstvennogo soznaniya lichnosti* [Psychological Mechanisms of People's Morality Development]. 2012, 20 p. (In Russian).
2. Bogdanova O. S., Petrova V. I. *Nekotorye problemy npravstvennogo vospitaniya i razvitija mladshih shkol'nikov* [Some Issues of Primary Schoolchildren's Moral Education and Development]. Kairov I. A. (ed.). Moscow, Pedagogy Publ., 1992. — 104 p. (In Russian).
3. Bondarevskaja E. V. The Meaning and the Strategy of Person-oriented Education. *Pedagogika* [Pedagogy]. 2001, no. 1, pp. 17–24. (In Russian).
4. Vygotskij L. S. *Sobranie sochinenij : v 6 tomah. Tom 5 : Osnovy defektologii* [Collected Works: in 6 volumes. Volume 5. The Basics of Defectology]. Vlasova T. A. (ed.), Moscow, Pedagogy Publ., 1983. — 368 p. (In Russian).
5. Evtushenko E. A., Evtushenko I. V. To the Assessment of Mentally-retarded Schoolchildren's Moral Education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Contemporary Issues of Science and Education]. 2016, no. 2, pp. 250–258. (In Russian).
6. Evtushenko E. A. Moral Education of Children with Mild Intellectual Disability. *Medrabotnik doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdenija* [Medical Workers in Preschool Education Institutions]. 2018, no. 2, pp. 96–107. (In Russian).
7. Larionova S. O. Investigating the Issues of Moral Education of Children with Intellectual Disability. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta imeni. N. A. Nekrasova* [Bulletin of Kostroma State University named for N. A. Nekrasov]. 2010, vol. 16, no. 3, pp. 238–242. (In Russian).
8. Lubovskij V. I. Cultural Integration of Children with Developmental Disorders. *Kul'turno-istoricheskaja psihologija* [Cultural and Historical Psychology]. 2006, no. 3, pp. 3–7. (In Russian).
9. Malinin V. A., Povshednaja F. V., Pugachev A. V. The Formation of Spiritual Qualities of a Personality in the Conditions of Modern Education. *Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of Mii University]*. 2022, no. 1 (22). URL : <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1324> (accessed: 10.07.2022). (In Russian).
10. Mamajchuk I. I. *Psichologicheskaja pomoshh' detjam s problemami v razvitii* [Psychological Assistance to Children with Developmental Disorders]. St. Petersburg, Speech Publ., 2001. — 220 p. (In Russian).
11. Mudrik A. V. *Social'naja pedagogika* [Social Pedagogy]. Moscow, Academy Publ., 2013. — 240 p. (In Russian).
12. Trubina E. N. The Formation of Moral Values in Primary Schoolchildren with Mental Retardation]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University]. 2016, no. 4, pp. 151–155. (In Russian).
13. Ul'enkova U. V., Lebedeva O. V. *Organizacija i sodержание special'noj psichologicheskoy pomoshhi detjam s problemami v razvitii* [Organizing and Providing Special Psychological Support to Children with Developmental Disorders]. Moscow, Academy Publ., 2011. — 173 p. (In Russian).
14. Shherbakova A. M., Lykova N. S. Experimental Investigation of Moral Values and Mora Regulation of Children with Mental Retardation. *Klinicheskaja i special'naja psihologija* [Clinical and Special Psychology]. 2020, vol. 9, no. 2, pp. 213–228. (In Russian).

Информация об авторе

Кисова Вероника Вячеславовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры специальной педагогики и психологии Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина.

Information about the author

Kisova Veronika Vyacheslavovna — Candidate of Psychology, Associate Professor, Associate Professor in the Department of Special Pedagogy and Psychology at Nizhny Novgorod State Pedagogical University named for Kozma Minin.

Статья поступила в редакцию 10.07.2022; одобрена после рецензирования 15.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 10.07.2022; approved after reviewing 15.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Научная статья

УДК 371.14:376.42

DOI 10.37724/RSU.2022.3.63.016

Модель повышения профессиональной компетенции педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья¹

Феоктистова Светлана Васильевна

Российский новый университет

Москва, Россия

svfeoktistova@mail.ru

Васильева Надежда Николаевна

Институт проблем передачи информации

имени А. А. Харкевича РАН

Москва, Россия

nn_vasilyeva@mail.ru

Шнейдер Лидия Бернгардовна

Московский педагогический государственный университет

Москва, Россия

lshnejder@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрены актуальные проблемы подготовки специалистов и их профессионализации в современных условиях трансформации образования, в частности проблемы формирования профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

На основе изучения законодательных актов, регулирующих сферу образования, структурно-функционального анализа образовательной практики, научно-теоретических и эмпирических исследований авторами обозначены тенденции развития образования и актуальные вопросы профессионализации педагогов в сфере комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Представлена авторская модель повышения профессиональной компетентности педагогов в этой области: обоснована ее методологическая база и подробно описана структура, определяемая функциональным единством трех взаимосвязанных блоков (концептуального, организационно-деятельностного и результативного) и учитывающая модель профессиональной компетентности педагогов и отражающая внутренние (собственно педагогические) условия и внешние (социально-педагогические) аспекты; цель, содержание основных идей, организационных форм, методов и средств непрерывной профессионализации специалистов.

Кроме того, определены принципы и организационно-педагогические условия реализации авторской модели в процессе непрерывного профессионального роста педагога, определяющие успешность деятельности в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ. Обозначены ее результаты, в качестве которых выступают повышение эффективности деятельности педагога, профессиональная успешность, удовлетворенность трудом и творческая самореализация в профессии.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, профессиональное развитие, модель повышения профессиональной компетентности педагогов, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00654а.

Для цитирования: Феоктистова С. В., Васильева Н. Н., Шнейдер Л. Б. Модель повышения профессиональной компетенции педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 3 (63). С. 160–171. DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.016.

Original article

Improving Professional Competence of Teachers Providing Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments

Feoktistova Svetlana Vasilyevna

New Russian University
Moscow, Russia
svfeoktistova@mail.ru

Vasilyeva Nadezhda Nikolayevna

Institute of Information Transmission Issues
named for A. A. Kharkevich
Moscow, Russia
nn_vasilyeva@mail.ru

Shneyder Lidiya Berngardovna

Moscow State Pedagogical University
Moscow, Russia
lshnejder@yandex.ru

Abstract. The article treats some relevant issues of teacher training in the modern conditions of education reforms. It focuses on the issue of professional competence development in teachers who provide psychological and pedagogical support to children with health impairments.

The analysis of laws regulating the sphere of education, the analysis of theoretical and empirical education-related research enables the authors to outline major trends in education, relevant issues of teacher training, and issues associated with the provision of psychological and pedagogical support to children with health impairments.

The article presents a model of improving professional competence of teachers providing psychological and pedagogical support to children with health impairments. The article substantiates basic methodological principles, underlines the unity of three interrelated components of psychological and pedagogical assistance (concepts, actions, results), describes internal (education-related) and external (social) aspects of psychological and pedagogical assistance, outlines the aims, methods, and means of lifelong learning and teacher training.

The article outlines the principles and conditions of implementing the model of improving professional competence of teachers providing psychological and pedagogical support to children with health impairments within the framework of lifelong learning. The article outlines the results such as teachers' efficiency, creativity and job satisfaction.

Key words: teaching, professional development, improving teachers' professional competence, children with health impairments, psychological and pedagogical support.

For citation: Feoktistova S. V., Vasilyeva N. N., Shneyder L. B. Improving Professional Competence of Teachers Providing Psychological and Pedagogical Support to Children with Health Impairments // Psikhologo-pedagogicheskiy poisk [Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal]. 2022, no. 3 (63), pp. 160–171. (In Russian). DOI: 10.37724/RSU.2022.3.63.016.

Введение. Стратегия научно-технического развития Российской Федерации, реформы и трансформация профессионального образования актуализируют разработку его инновационного содержания, новых моделей и стратегических ориентиров развития целостной системы педагогического образования в русле культурно-педагогических традиций и с учетом вызовов настоящего и будущего и в связи с этим — разработку новых подходов к процессу подготовки и профессионализации педагогов.

Проблемное поле исследований профессионализации педагогов в современных условиях связано с наличием противоречий различных уровней, среди которых доминирующими являются противоречия между требованиями современного общества к уровню подготовки выпускников вузов данной профессиональной направленности, профессиональной компетентности педагогов, работающих в области сопровождения детей с ОВЗ, и недостаточной разработанностью новых методологических и методических подходов, гибких моделирующих систем совершенствования профессиональной компетентности педагогов в данной области.

Цель — выявление актуальных проблем формирования профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и разработка модели ее совершенствования.

Гипотеза исследования состояла в том, что изучение законодательных актов, регулирующих сферу образования, и анализ образовательной практики, теоретико-методологических и эмпирических исследований позволяют обозначить актуальные вопросы профессионализации педагогов, а также определить принципы и организационно-педагогические условия, необходимые для разработки модели повышения профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Методы исследования. Был применен комплекс взаимодополняющих теоретических (изучение законодательных актов, регулирующих сферу образования; анализ и обобщение философской, медицинской, психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования; рефлексия актуальных социальных задач) и эмпирических (ретроспективный анализ и обобщение результатов исследований по проблеме повышения профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ; педагогических ситуаций, беседы, опрос) методов.

Обсуждение основных результатов. Компетентное выполнение педагогом различных содержательно-целевых видов педагогической деятельности в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» и федеральными государственными образовательными стандартами предопределяет достаточную степень профессиональной зрелости специалиста, обладающего системой сформированных профессионально-личностных компетенций.

К основным задачам подготовки специалистов и их сопровождения в процессе профессионализации ученые относят формирование профессиональной компетентности (системы знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельной, эффективной деятельности); психологическое сопровождение профессионального становления человека как субъекта и личности на протяжении его трудовой жизни; сохранение и поддержку эффективности педагога в непрерывно меняющейся образовательной среде; фасилитацию профессиональной мотивации; развитие профессионально важных качеств педагогов специального и инклюзивного образования; развитие потребности в дальнейшем профессиональном совершенствовании и формирование навыков самообразования (Григорович, 2015; Гутерман, Денисова, Красноперцева, Палиева, 2020; Сорокоумова, Ларикова, 2022; Шнейдер, 2021).

Новой реальностью и одновременно закономерной и устойчивой стратегией модернизации системы образования в России является инклюзивное образование как один из возможных вариантов совместного обучения детей с ОВЗ и их здоровых сверстников (Алехина, 2018; Малофеев, 2018).

Развитие инклюзивных образовательных практик сопряжено с изменением структуры и содержания профессиональной компетентности современного педагога. Важными компонентами профессиональной готовности педагога к инклюзивной практике являются мотивация, ценностная ориентация (уверенность в том, что каждый ребенок способен учиться при создании специальных условий) и психолого-педагогическая компетентность (способность решать профессиональные задачи в области инклюзии), основу которой составляют такие качества педагога, как гибкость (способность преодолевать социальные стереотипы), позитивное отношение к себе и другим, выдержка, способность работать в междисциплинарной команде специалистов (Григорович, 2018, с. 48). Таким образом, результативность и качество комплексного сопровождения детей с ОВЗ во многом определяются личностной, психологической, методической и технологической готовностью специалистов к организации коррекционно-развивающего процесса, их профессиональной и личностной компетентностью.

Изучение законодательных актов, регулирующих сферу образования, структурно-функциональный анализ образовательной практики, представлений исследователей о профессионализации педагогов как научной и научно-практической проблеме, ретроспективный анализ результатов эмпирических исследований свидетельствуют о том, что вопросы развития и совершенствования компетентности педагогов в сфере комплексного сопровождения детей с ОВЗ являются одними из наиболее важных и одновременно сложных в современном образовании.

К основным тенденциям в системе образования и вопросам, поднимаемым в публикациях по обсуждаемой проблеме, отнесем следующие:

- изменение «фокуса» видения профессионально важных качеств субъекта;
- постоянное обновление и корректировку школьных и вузовских образовательных программ;
- стремление к доступности и преемственности образования для каждого;
- увеличение спектра учебно-организационных мероприятий, направленных на развитие способностей обучающихся и удовлетворение их разносторонних интересов;
- специфику профессионального мышления педагогического сообщества в отношении целей инклюзивного образования, непонимание и непринятие того, почему учитель обычной школы должен учить ребенка с нарушениями развития;
- высокую потребность в методическом, техническом, информационном обеспечении инклюзивного образования на всех его уровнях;
- ограниченный ресурс квалифицированных специалистов в данной области и недостаточную сформированность новых профессиональных компетенций у педагогов в вопросах проектирования индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ и инвалидностью, реализации инклюзивных практик и организации конструктивного междисциплинарного взаимодействия, обеспечивающего их соорганизацию, сотворчество и сотрудничество в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ;
- высокую стрессогенность профессии педагога, порождающую высокие риски эмоционального выгорания, ранние профессиональные деформации и деструкции личности, снижение функциональных показателей деятельности нервной системы;
- сложности понимания педагогом медико-биологических аспектов применения теоретических и методических разработок специальной психологии и коррекционной педагогики при разработке «обходных путей» и решении вопросов обучения, развития и воспитания разных категорий детей с ОВЗ;
- недостаточную интеграцию и координацию современных научных знаний из разных областей науки; ограниченное применение современных инновационных научных достижений в практике комплексного сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью (Алехина, 2018; Белоусова, Осолодкова, Корчемкина, 2019; Гутерман, Денисова, Краснопевцева, Палиева, 2020; Иванова, Иванов, 2020; Слободчиков, 2017; Толочек, 2021, 2022; Шеманов, Самсонова, 2019).

Обозначенные тенденции развития современного образования и анализ современного состояния проблемы профессионализации педагогов в сфере комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ выступают ориентиром при построении современной модели повышения профессиональной педагогической компетентности в данной области. Ракурс рассмотрения проблемы формирования профессиональной компетенции, подходов к сопровождению профессионализации педагога в целом и при решении конкретных профессионально-педагогических задач может быть различным (Варданян, Парамонов, 2019; Гутерман, Денисова, Краснопевцева, Палиева, 2020; Денисова, Леханова, Поникарова, Гудина, 2020; Коробейников, Кузьмичева, 2016; Шадриков, 2014; Шнейдер, 2021).

Предметом нашего исследования стала разработка авторской педагогической модели повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

При проектировании модели авторы опирались на многолетний практический опыт работы в данной сфере и научно-педагогический опыт по разработке программ магистратур по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» профили «Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в образовании», «Психолого-педагогическое сопровождение образования лиц с нарушениями зрения», а также дополнительных профессиональных программ повышения квалификации в области специального и инклюзивного образования; организации профессиональных конференций регионального и всероссийского уровня, мастер-классов, семинаров; преподавательской деятельности на базе Института коррекционной педагогики РАО, Российского нового университета, Московского психолого-социального университета, Московского государственного психолого-педагогического университета, Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева.

Модель разработана в русле главных идей современного образования, методологическими основаниями которой являются следующие:

- системно-деятельностный подход;
- компетентностный подход, предполагающий владение компетенциями, которые необходимы для решения профессиональных задач;
- комплексный и интегративный подход, интеграция общепедагогических и дефектологических подходов, достижений фундаментальной науки, медицинской, психологической и педагогической практик;
- идеи свободы, развития, самореализации, ответственного выбора, сложных задач (Асмолов, 2018);
- философия безбарьерного мира и политика социальной интеграции инвалидов (Малофеев, 2018);
- инклюзия как гуманистическая идея изменения общественных отношений и трансформации социальных институтов и как неотъемлемая часть современного образования человека с особыми образовательными потребностями (Алехина, 2018);
- системогенетический подход (Шадриков, 2014);
- непрерывность профессионализации, профессиональная идентичность (Шнейдер, 2021).

Разработанная модель представлена структурно-функциональным единством трех взаимосвязанных блоков (концептуального, организационно-деятельностного и результативного), учитывает структуру профессиональной компетентности педагогов и условия, определяющие успешность их деятельности в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ (рис.). Структурные компоненты предлагаемой модели отражают внутренние (собственно педагогические) условия и внешние (социально-педагогические) аспекты, цель, содержание основных идей, организационных форм, методов и средств непрерывной профессионализации специалистов.

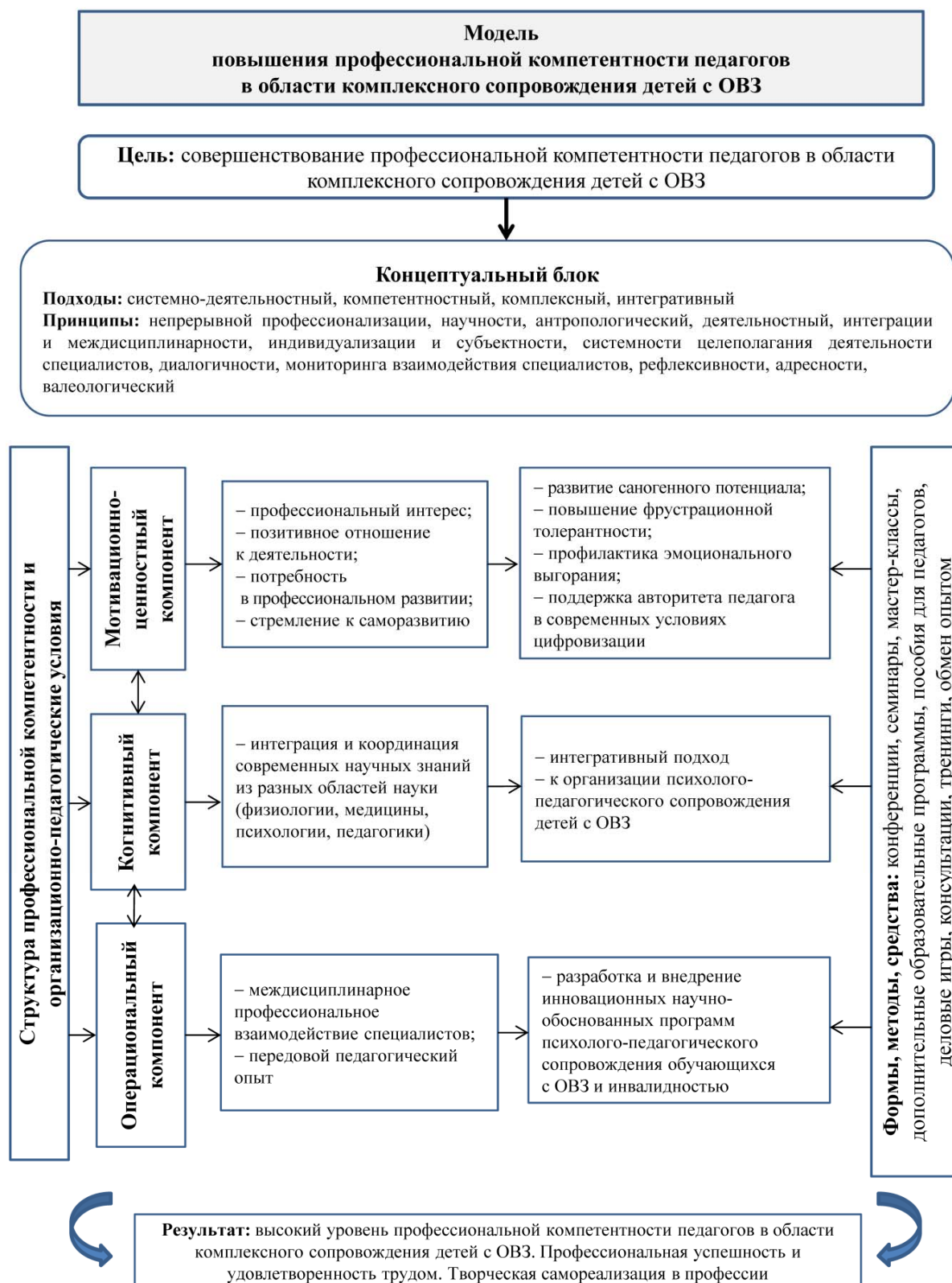


Рис. 1. Модель повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья

Профессиональные компетенции в сфере комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью рассматриваются авторами как интегральное профессионально значимое образование в структуре функциональной системы педагогической деятельности, включающее совокупность профессионально-личностных качеств, знаний психофизиологических закономерностей развития детей с ОВЗ, основ коррекционно-педагогической работы, методических умений и навыков, проявляющихся в способности и готовности решать разнообразные профессиональные задачи.

Концептуальный блок выступает методологическим ориентиром для определения содержания организационно-деятельностного и результативного блоков.

Задача развития и совершенствования профессиональной педагогической компетентности предопределила необходимость выделения теоретических принципов, которые могут быть положены в основу системы организации психолого-педагогических условий повышения профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ. К ним можно отнести следующие: приоритет ценности образования в течение всей жизни, антропологический, деятельностный принципы, принципы научности, интеграции и междисциплинарности, индивидуализации и субъектности образования, системности целеполагания деятельности специалистов, диалогичности, профессиографического мониторинга взаимодействия и рефлексивности специалистов, валеологический принцип и принцип адресности в проектировании образовательных маршрутов и обходных путей.

Принцип приоритета ценности образования в течение всей жизни означает непрерывную профессионализацию, личностный рост, развитие критического мышления, поиск новых технологий обучения и взаимодействия в профессиональном пространстве; принцип научности — использование педагогом достоверных, научно обоснованных фактов, владение современными методами и технологиями разработки обходных путей при решении задач обучения, воспитания и развития детей с ОВЗ, поддержания профессионально-личностных эмоциональных ресурсов.

Антропологический принцип предполагает интеграцию всех необходимых знаний о человеке и его социализации в условиях нормотипичного развития и последующую конкретизацию подходов применительно к специальной предметной области; учет не только эволюционных, исторических, социально-психологических, но и персонифицированных аспектов развития человека, а деятельностный принцип связан с использованием в процессе профессиональной социализации инновационных форм и методов, повышающих активность и самостоятельность педагогов и привлекающих их к управлению процессом самообразования.

Смысловое содержание принципов интеграции и междисциплинарности раскрывается в двух составляющих: интеграции личностного и профессионального роста в единстве с накоплением педагогического опыта и повышением профессионально-педагогической компетентности, а также в решении профессиональных задач сопровождения детей с ОВЗ на основе интеграции медицинских, психологических, педагогических аспектов развития и обучения ребенка.

Принцип индивидуализации и субъектности образования предусматривает, во-первых, создание индивидуального мира педагога (Слободчиков, 2017, 2020), выражающегося в выборе средств достижения педагогических целей, разработке авторской педагогической системы, проявлении своей инновационной позиции, личностном саморазвитии; во-вторых — учет психофизиологических особенностей каждого ученика, имеющихся у него ограничений, потенциальных возможностей и образовательных потребностей, предоставление возможности для проявления им субъектной позиции.

Принцип системности целеполагания деятельности специалистов определяет согласование и интеграцию деятельности педагогов и психологов на основе общих образовательных целей. В деятельности специалистов целеполагание должно носить системный характер, включать общие цели образования, междисциплинарного взаимодействия,

решающего задачи объективной диагностики возможностей и ограничений со стороны медико-биологического профиля, социальной ситуации развития ребенка, разработки адаптированных образовательных программ, индивидуальных образовательных маршрутов для детей с ОВЗ и инвалидностью, повышения психолого-педагогической компетентности взрослого окружения ребенка, и специфические цели труда каждого из специалистов.

Принцип диалогичности состоит в установлении функциональной взаимосвязи педагогов и психологов в процессе профессиональной деятельности для реализации информационной, стимулирующей, организационной функций, а также функции выделения общих проблем и путей их решения в дальнейшей профессиональной деятельности. Он направлен на формирование социально-психологической компетентности и психологической готовности субъектов образования к разрешению трудностей в процессе взаимодействия.

Принцип профессиографического мониторинга взаимодействия специалистов, то есть непрерывных, научно обоснованных диагностико-прогностических слежений за их профессиональным развитием, и непрерывного совершенствования их совместной деятельности, предусматривает активное обсуждение совместной деятельности, экспертизы участия всех специалистов в общем образовательном процессе; необходимость постоянного профессионального роста каждого из специалистов, участвующих во взаимодействии, формирования стиля деятельности. Этот принцип направлен на возникновение у педагогов профессиональной рефлексии, осознания смысла и ценностей своей работы; переосмысление целей, используемых средств и других составляющих труда, что обеспечивает интегративный подход к постановке целей как важное условие образовательного процесса.

Принцип рефлексивности специалистов определяется как базовый для всей системы принципов профессионального взаимодействия. Профессиональная рефлексия — знание своих профессиональных возможностей, умение управлять своим профессиональным ростом, осознанное выделение целей и задач своего труда, формулирование общей профессиональной проблемы и выделение конкретных целей и задач применительно к данной профессиональной проблеме.

Валеологический принцип («работа на психическое и физическое здоровье») подразумевает применение педагогами в профессиональной деятельности здоровьесберегающих технологий, построение учебно-воспитательного процесса, направленного на удовлетворение образовательных потребностей каждого ребенка с учетом его функциональных и учебно-познавательных возможностей, склонностей, интересов, на основе индивидуализации обучения, а также поддержание собственных профессионально-личностных функциональных и эмоциональных ресурсов.

Принцип адресности в проектировании образовательных маршрутов и обходных путей заключается в ориентации комплекса организационно-педагогических условий, средств, методов, форм и технологий на конкретные возможности и потребности обучающихся с ОВЗ.

Мы придерживаемся высказанной ранее позиции Л. А. Гутерман с соавторами (Гутерман, Денисова, Краснопевцева, Палиева, 2020) о том, что сущность педагога отражена в дефинициях деятельности, к которой он готовится/пристывает. Преподаватель мотивирован на профессиональную деятельность (хочет/заинтересован); владеет профессиональными знаниями (знает), профессиональными умениями и навыками (владеет); творчески выполняет профессиональные функции (готов/способен); строит продуктивные связи с партнерами (взаимодействует); осуществляет самооценку результатов труда (рефлексирует) и совершенствует себя и профессиональную деятельность.

Организационно-деятельностный блок модели определяет структуру профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ, организационно-педагогические условия ее совершенствования, основные компоненты информационного поля и методического обеспечения профессиональной деятельности, формы, методы и средства работы с субъектами образовательной деятельности.

При разработке структуры профессиональной компетентности педагогов мы учли исследования структуры инновационности личности и условий психолого-педагогического сопровождения развития инновационности педагогов (Подымова, Подымов, Карикина, 2018).

Базовыми компонентами структуры профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ, на наш взгляд, выступают такие компоненты, как:

1) мотивационно-ценностный (профессиональный интерес, позитивное отношение к педагогической деятельности, потребность в профессиональном развитии, стремление к саморазвитию);

2) когнитивный (открытость новому знанию и новому опыту; интеграция и координация современных научных знаний из разных областей науки — физиологии, медицины, психологии, педагогики — с целью понимания индивидуальных закономерностей психического развития ребенка с ОВЗ, создания теоретического и методического базиса при разработке адаптированных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов);

3) операциональный (определяет овладение новыми технологиями психолого-педагогического сопровождения в процессе непрерывной профессионализации, изучение и обобщение передового педагогического опыта, междисциплинарное профессиональное взаимодействие специалистов).

Личность педагога выступает фактором, от которого зависит результат и качество образования, а успешность и эффективность педагогической деятельности коррелируют с профессиональным здоровьем педагога, поэтому в организационно-деятельностном блоке значительное место отводится развитию профессионально-личностных ресурсов. В качестве стержневых условий развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной компетентности мы рассматриваем развитие саногенного потенциала, повышение фрустрационной толерантности, профилактику эмоционального выгорания, поддержку авторитета педагога в современных условиях цифровизации.

Предметное пространство, составляющее сферу профессиональной деятельности педагогов в рассматриваемой области, очень многообразно и включает необходимость овладения широким спектром клинических, психолого-педагогических, предметных аспектов дифференцированного сопровождения разных нозологических групп детей с ОВЗ.

В настоящее время исследователями и практиками отмечается дисбаланс между высоким уровнем разработанности методического арсенала для специального образования и недостаточностью методологических и методических способов создания эффективной образовательной среды и специальных условий для психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ в массовых образовательных организациях. Педагоги испытывают трудности учета профиля психофизического и сенсомоторного развития обучающегося при определении его образовательных потребностей, проектировании адаптированных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов. В последние годы опубликованы ценные учебные и методические работы, научно обоснованные разработки и рекомендации по организации системы обучения и психолого-педагогического сопровождения лиц с ОВЗ и инвалидностью. Вместе с тем опыт работы в данной системе и преподавательская деятельность показывают, что единообразие подходов, универсальных методик и программ не существует. Преодоление имеющегося противоречия мы видим в междисциплинарном взаимодействии специалистов на семинарах, профессиональных конференциях, мастер-классах, консультациях, в реализации наставничества, изучении и обобщении передового педагогического опыта, освоении педагогами дополнительных профессиональных программ повышения квалификации.

Овладение и использование ассистивных технологий, опора на современные психофизиологические, нейропедагогические, информационно-коммуникационные технологии (айтрекинг, диагностико-коррекционные компьютерные программы, VR-технологии, коммуникативные кнопки, коммуникативные планшеты) позволят обеспечить адресный

и индивидуальный подходы, а их гармоничное сочетание с традиционными средствами помогут эффективно проектировать образовательный маршрут и решать стратегические и тактические задачи психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ.

Результативный блок включает сформированность компетентности педагога в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, достижение ее высокого уровня в процессе личностного развития и самосовершенствования, удовлетворенность трудом и творческую самореализацию педагогов в профессии.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. В обобщенном виде предлагаемая авторами модель повышения профессиональной компетентности педагогов в вопросах комплексного сопровождения детей с ОВЗ отвечает условиям непрерывного профессионального роста педагога, допускает изменения, дополнения и корректировку в процессе текущих изменений в сфере образования, развития науки, появления новых технологий. Она может быть использована при сопровождении педагога на каждом этапе его профессиональной социализации — от этапа актуализации представлений о смысле и ценности педагогической деятельности и начала овладения предметом будущей специальности до этапа создания авторской педагогической системы.

Реализация данной модели нацелена на качественное изменение содержания и форм деятельности педагога, повышение ее эффективности, достижение профессиональной успешности через проявление инновационной позиции, непрерывное самообразование и личностное саморазвитие.

Перспективными в дальнейшем могут быть исследования организационно-методических аспектов совершенствования профессиональной компетентности педагогов в вопросах обучения, воспитания и развития разных нозологических групп детей с ОВЗ.

Список источников

1. Алехина С. В. Инклюзивное образование: заданный и истинный курс развития // Образовательная панорама. — 2018. — № 2 (10). — С. 6–10.
2. Асмолов А. Г. Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. — 2018. — № 1 (23). — С. 13–19.
3. Белоусова Н. А., Осолодкова Е. В., Корчемкина Ю. В. Нейрофизиологические показатели траектории развития педагогов разных возрастных групп // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. — 2019. — № 10 (176). — С. 398–402.
4. Варданян Ю. В., Парамонов А. А. Характеристика модели профилактики эмоционального выгорания современного педагога // Педагогика и психология образования. — 2019. — № 4. — С. 160–171.
5. Григорович Л. А. Профессиональная компетентность современного педагога // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2015. — № 3 (39). — С. 176–182.
6. Григорович Л. А. Роль психологической службы в условиях инклюзивного образования: формы и методы работы с педагогическим коллективом // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2018. — № 3 (51). — С. 47–52.
7. Гутерман Л. А., Денисова О. А., Краснопевцева Т. Ф., Палиева Н. А. Педагог в пространстве инклюзивного образования // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития : моногр. ; науч. ред. Ю. П. Зинченко. — Р/н-Д : Южн. федер. ун-т, 2020. — С. 494–506.
8. Денисова О. А., Леханова О. Л., Поникарова В. Н., Гудина Т. В. Особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2020. — № 4 (97). — С. 222–233.
9. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики : моногр. — М. : Русское слово — учебник, 2020. — 160 с.
10. Коробейников И. А., Кузьмичева Т. В. Интеграционная модель подготовки бакалавров по направлениям «Педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» // Дефектология. — 2016. — № 5. — С. 82–90.
11. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. — 2018. — № 190. — С. 8–15.

12. Подымова Л. С., Подымов Н. А., Карикина М. М. Психолого-педагогическое сопровождение развития инновационности педагогов // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. — 2018. — № 2. — С. 67–70.
13. Профессиональный стандарт педагога. — URL : <http://минобрнауки.рф/документы/3071> (дата обращения: 18.06.2022).
14. Слободчиков В. И. Антропологический смысл профессионального образования (экспертное мнение) // Организационная психолингвистика. — 2020. — № 4 (12). — С. 91–98.
15. Слободчиков В. И. Отечественное образование в XXI в.: новый образ // Педагогическое образование и наука. — 2017. — № 2. — С. 36–37.
16. Сорокоумова С. Н., Ларикова Э. Н. Смысложизненные ориентации в структуре личности будущих дефектологов // Вестник Мининского университета. — 2022. — Т. 10, № 1 (38). — URL : <https://cyberleninka.ru/article/n/smyslozhiznennyye-orientatsii-v-strukture-lichnosti-buduschih-defektologov/viewer> (дата обращения: 10.08.2022).
17. Толочек В. А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. Часть первая // Организационная психология. — 2021. — Т. 11, № 4. — С. 110–128.
18. Толочек В. А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. Часть вторая // Организационная психология. — 2022. — Т. 12, № 1. — С. 228–247.
19. Шадриков В. Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода (на примере педагогической деятельности) // Мир психологии. — 2014. — № 3 (79). — С. 105–119.
20. Шеманов А. Ю., Самсонова Е. В. Специальное образование как ресурс инклюзивного образовательного процесса // Психологическая наука и образование. — 2019. — Т. 24, № 6. — С. 38–46.
21. Шнейдер Л. Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации // Высшее образование сегодня. — 2021. — № 5. — С. 52–58.

References

1. Alehina S. V. Inclusive Education: Planned and Real Development. *Obrazovatel'naja panorama* [Educational Panorama]. 2018, no. 2 (10), pp. 6–10. (In Russian).
2. Asmolov A. G. Complex People as a Challenge to Pedagogy of Possibilities. *Povolzhskij pedagogicheskij поиск* [Volga Region Pedagogical Search]. 2018, no. 1 (23), pp. 13–19. (In Russian).
3. Belousova N. A., Osolodkova E. V., Korchemkina Ju. V. Neurophysiologic Indexes of Development in Differently Aged Teachers. *Uchenye zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta* [Scholarly Notes of the University Named for P. F. Lesgaft]. 2019, no. 10 (176), pp. 398–402. (In Russian).
4. Vardanjan Ju. V., Paramonov A. A. Preventing Emotional Burnout in Modern Teachers. *Pedagogika i psihologija obrazovaniya* [Pedagogy and Psychology of Education]. 2019, no. 4, pp. 160–171.
5. Grigorovich L. A. Modern Teachers' Professional Competence. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah* [New Issues of Psychological and Pedagogical Research]. 2015, no. 3 (39), pp. 176–182. (In Russian).
6. Grigorovich L. A. The Role of Psychological Assistance in Inclusive Learning Environments: Forms and Methods of Teacher Training. *Novoe v psihologo-pedagogicheskikh issledovaniyah* [New Issues of Psychological and Pedagogical Research]. 2018, no. 3 (51), pp. 47–52. (In Russian).
7. Guterman L. A., Denisova O. A., Krasnopevceva T. F., Palieva N. A. Teachers in Inclusive Learning Environments. *Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitija* [Pedagogical Education in Modern Russia: Strategic Guidelines]. Zinchenko Ju. P. (ed.). Rostov-on-Don, Taganrog, South Federal University Publ., 2020, pp. 494–506. (In Russian).
8. Denisova O. A., Lehanova O. L., Ponikarova V. N., Gudina T. V. Peculiarities of Inclusive Teacher Training. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Cherepovets State Univrsity]. 2020, no. 4 (97), pp. 222–233. (In Russian).
9. Ivanova S. V., Ivanov O. B. *Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki* [Educational Environment as a Modus of Educational Policy]. Moscow, Russian Word Publ., 2020. 160 p. (In Russian).
10. Korobejnikov I. A., Kuz'micheva T. V. The Integration Model of Teacher Training and Correctional Teacher Training. *Defektologija* [Defectology]. 2016, no. 5, pp. 82–90. (In Russian).
11. Malofeev N. N. From Equal Rights to Equal Opportunities. From Correctional Schools to Inclusive Education. *Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Bulletin of Russian State Pedagogical University named for A. I. Herzen]. 2018, no. 190, pp. 8–15. (In Russian).

12. Podymova L. S., Podymov N. A., Karikina M. M. Psychological and Pedagogical Support of Teachers' Innovativeness Development. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of Voronezh State University. Issues of Higher Education series].. 2018, no. 2, pp. 67–70. (In Russian).
13. *Professional'nyj standart pedagoga* [Teachers' Professional Standard]. URL : <http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071> (accessed: 18.06.2022). (In Russian).
14. Slobodchikov V. I. Anthropological Sense of Vocational Education (Expert Opinion). *Organizacionnaja psiholingvistika* [Organizational Psycholinguistics]. 2020, no. 4 (12), pp. 91–98. (In Russian).
15. Slobodchikov V. I. Russian Education in the 21st Century: a Novel Image. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science]. 2017, no. 2, pp. 36–37. (In Russian).
16. Sorokoumova S. N., Larikova Je. N. Novice Correctional Teachers' Life Values. *Vestnik Mininskogo universiteta* [Bulletin of Minin University]. 2022, vol. 10, no. 1 (38). (In Russian).
17. Tolochek V. A. Professional Selection: Paradigms of the 20th and the 21st Centuries. Part 1. *Organizacionnaja psihologija* [Organizational Psychology]. 2021, vol. 11, no. 4, pp. 110–128. (In Russian).
18. Tolochek V. A. Professional Selection: Paradigms of the 20th and the 21st Centuries. Part 2. *Organizacionnaja psihologija* [Organizational Psychology]. 2022, vol. 12, no. 1, pp. 228–247. (In Russian).
19. Shadrikov V. D. Fundamental Competencies Development on the Basis of Activity Approach (at the example of teaching). *Mir psihologii* [Psychology World]. 2014, no. 3 (79), pp. 105–119. (In Russian).
20. Shemanov A. Ju., Samsonova E. V. Correctional Education as a Resource of Inclusive Education. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie* [Psychology and Education]. 2019, vol. 24, no. 6, pp. 38–46. (In Russian).
21. Shnejder L. B. Teachers: How to Gain Professional Reputation in the Digital World. *Vyshee obrazovanie segodnja* [Higher Education Today]. 2021, no. 5, pp. 52–58. (In Russian).

Информация об авторах

Феоктистова Светлана Васильевна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, профессор кафедры специального дефектологического образования Российского нового университета.

Васильева Надежда Николаевна — доктор биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории «Зрительные системы» Института проблем передачи информации имени А. А. Харкевича РАН.

Шнейдер Лидия Бернгардовна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологической антропологии Института детства Московского педагогического государственного университета.

Information about the authors

Feoktistova Svetlana Vasilyevna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of General Psychology and Labour Psychology, Professor in the Department of Correctional Education at New Russian University.

Vasilyeva Nadezhda Nikolayevna — Doctor of Biology, Associate Professor, Senior Researcher of the Laboratory no. 11 (Vision Systems) of the Institute of Information Transmission Issues named for A. A. Kharvich of the Russian Academy of Sciences.

Shneyder Lidiya Berngardovna — Doctor of Psychology, Professor, Professor in the Department of Psychological Anthropology of the Institute of Childhood at Moscow State Pedagogical University.

Статья поступила в редакцию 01.07.2022; одобрена после рецензирования 01.07.2022; принята к публикации 20.07.2022.

The article was submitted 01.07.2022; approved after reviewing 01.07.2022; accepted for publication 20.07.2022.

Информация для авторов

Условия приема и публикации научных статей

1. Научные статьи (формат А4, межстрочный интервал 1,5, гарнитура Times New Roman, размер шрифта (кегель) 14) направляются в редколлегию журнала по электронной почте на следующие адреса: ppsjournal@365.rsu.edu.ru; n.fomina@365.rsu.edu.ru; pslfom@mail.ru

2. Для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук обязательно наличие рекомендации научного руководителя, электронный вариант которой присылается вместе со статьей отдельным файлом в формате, воспроизводящем его подпись и печать, а печатный оригинал — по почтовому адресу: 390000, Рязань, ул. Свободы, д. 46, Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, Фоминой Н. А.

3. К рассмотрению принимаются только *ранее не публиковавшиеся* научные статьи по фундаментальным и прикладным проблемам психологических и педагогических наук, обладающие *научной новизной, теоретической и практической значимостью*.

4. Статьи должны быть оформлены *в строгом соответствии с требованиями*, размещенными на официальном сайте журнала (<http://ppsjournal.rsu.edu.ru>). Статьи, не соответствующие требованиям, не публикуются и не возвращаются авторам.

5. Статьи должны быть тщательно выверены автором. При обнаружении большого количества ошибок, опечаток и т. п., а также подозрении на вирусы статья может быть отклонена решением Редакционной коллегии.

6. Все статьи, принятые к рассмотрению, в обязательном порядке проверяются на корректность заимствований и *оригинальность текста*, которая *должна быть не менее 80 %*.

7. Научные статьи проходят *двойное слепое рецензирование* (рецензент не получает информации об авторах рукописи, авторы рукописи — о рецензентах) членами редколлегии или рекомендованными рецензентами.

8. При достаточной оригинальности и положительной оценке рецензентом статьи в порядке поступления направляются на редактирование и включаются в очередной номер журнала.

9. Редакция осуществляет *научное и литературное редактирование* поступивших материалов. Текст отредактированной статьи направляется автору на согласование.

10. При работе с материалами редакция придерживается принятых международным сообществом *принципов публикационной этики научных публикаций*, разработанных с учетом рекомендаций Комитета по этике научных публикаций (COPE), рекомендаций Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартов АРА (American Psychological Association).

11. Направляя статью для публикации в журнале «Психолого-педагогический поиск», автор тем самым дает согласие на ее размещение на сайте РГУ имени С. А. Есенина и в Российской научной электронной библиотеке на условиях открытого бесплатного полнотекстового доступа.

12. Плата за публикацию научных статей в журнале не взимается. Учредитель ограничивает количество печатных экземпляров, обеспечивая только обязательную рассылку контрольных экземпляров и рассылку по подписке.

13. Авторам бесплатно высылается электронный макет журнала, подготовленный к отправке в НЭБ (РИНЦ). Желающие приобрести печатный экземпляр могут заблаговременно оформить подписку на соответствующий квартал и приобрести журнал по цене, указанной в Объединенном каталоге «Пресса России» (индекс — 55172).

14. Авторские гонорары не выплачиваются.
15. Перепечатка статей из журнала «Психолого-педагогический поиск» допустима только с согласия редакции. При цитировании обязательны ссылки на журнал.

Требования к оформлению статей

1. *Научный аппарат статьи* состоит из индекса УДК (Универсальный десятичный классификатор), DOI (Digital Object Identifier), аннотации, ключевых слов, текста статьи и списка источников.

2. На первом и втором листах приводятся УДК, DOI, название статьи, ФИО автора/ов (полностью), место работы (или учебы), город, страна, электронный адрес, аннотация и ключевые слова на русском и английском языках.

3. *Название статьи* дается строчными буквами (заглавные используются только по мере необходимости) полужирным шрифтом без аббревиатур и сокращений.

4. *Аннотация* (без аббревиатур и сокращений) должна иметь *объем 150–300 слов и повторять структуру статьи*, то есть отражать актуальность проблемы, цель, методы, гипотезу исследования, его новизну, теоретическую и практическую значимость, основные результаты, полученные автором, выводы и перспективы дальнейших исследований (без выделения этих структурных компонентов).

Язык аннотации должен быть предельно простым и понятным для широкого круга специалистов.

Англоязычная аннотация должна представлять собой перевод русскоязычной аннотации. Правила написания аннотации см. URL: <http://finis.rsue.ru/Docs/pravila.pdf>.

5. *Ключевые слова* даются без использования любых аббревиатур и сокращений и *разделяются запятой*.

Минимальный объем ключевых слов — 10; ключевое словосочетание не должно превышать 5 слов.

6. *Текст статьи* печатается с использованием шрифта Times New Roman (размер шрифта — 14, интервал — 1,5). Параметры страницы: верхнее поле — 20 мм, нижнее — 20 мм, правое — 20 мм, левое — 30 мм. Абзацный отступ — 1,25 см.

7. Номера страниц проставляются в центре нижнего колонтитула.

8. Рекомендуемый объем статьи — 0,5–1,0 авт. л. (от 20 до 30 тыс. знаков или 12–24 листов, включая название, аннотацию, ключевые слова, текст, таблицы, рисунки, список литературы на русском и английском языках).

9. Статьи должны быть четко структурированы и содержать следующие *разделы: введение* (с обоснованием актуальности и кратким анализом содержания проблемы); *цель; гипотезы; методики исследования; обсуждение основных результатов*, полученных автором; *выводы и перспективы дальнейших исследований*, которые необходимо выделить в тексте жирным курсивом).

10. В статье обязательны *внутритекстовые ссылки* на все источники, использованные автором. Ссылки оформляются в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления», а также рекомендациями Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ) и стандартом APA (American Psychological Association), который принято использовать при подготовке рукописей научных статей психологической тематики.

Внутритекстовая ссылка заключается в *круглые скобки* и содержит сведения об *авторе, где публикации* рассматриваемого или упоминаемого в тексте статьи источника, например (Иванов, 2019), а при цитировании — обязательно указывается страница/ы цитаты, например (Иванов, 2019, с. 7–8). Если имя автора используется в тексте, в скобках можно указать только год публикации, например: **Как писал Иванов (2019), «...» (с. 7–8).**

11. Заимствования без ссылок запрещаются.
12. Ссылки на Википедию не допускаются.
13. При ссылках на электронные ресурсы следует указывать *дату обращения в формате* (дата обращения: 10.12.2018).
14. В тексте статьи обязательно должны быть *ссылки на таблицы и рисунки: (табл. 1) или (рис. 1)*.
15. *Таблицы и рисунки* должны иметь порядковую нумерацию (при этом их нумерация ведется раздельно) и название.
16. Название таблиц дается *над* ними. В них и в самих таблицах *не допускаются сокращения слов*.
17. Названия рисунков (также без сокращений) располагаются *под* ними. Например, *Рис. 1*. Название (шрифт Times New Roman, кегль 12).
18. Условные обозначения, поясняющие символы рисунка, помещаются на строке ниже и обозначаются как *Примечание*:
19. Рисунки должны быть качественными, четкими, в форматах TIFF, JPEG или PNG, с разрешением не менее 150–300 точек/дюйм в реальном размере.
20. После статьи помещается **Список источников** на русском языке.
21. Список оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0-100-2018 «Библиографическая запись. Библиографическое описание. Общие требования и правила составления».
22. Источники в списке литературы размещаются в алфавитном порядке. Источники с одинаковыми авторами располагаются по году публикации, начиная с самого раннего. Если один и тот же автор включен и как единственный, и вместе с соавторами, сначала следует разместить те работы, в которых он заявлен как единственный автор. При совпадении первых авторов нескольких публикаций их размещают в зависимости от фамилии второго автора; если совпадают и они, — то третьего и т. д.
23. В начале библиографического описания источника идет фамилия автора, потом его инициалы (между инициалами ставится пробел). Например, **Выготский Л. С.**
24. После ФИО автора указывается название источника; место (город) издания, издательство, год, страницы (например, для монографий: **256 с.**, а для статей в журналах или сборниках: **С. 23–35**).
25. Недопустимо сокращать название статьи, книги, журнала, кроме тех случаев, когда сокращение имеется в предписанном источнике информации.
26. В периодических или продолжающихся изданиях следует указывать текущий номер и (в скобках) валовой, то есть номер с момента основания издания.
27. В списке источников рекомендуется привести *не менее 10* наименований, среди которых должно быть *не менее 30 % работ, опубликованных за последние 5–10 лет*, и источники иностранных авторов.
28. Доля самоцитирования в одной публикации по существующим нормам научной этики не должна в среднем превышать 25 %. Самоцитирование оправдано, если оно вызвано необходимостью изложения, доказательства или обоснования своих научных идей, если нет других источников информации или работа проведена на основе или в продолжение цитируемых исследований. Цитаты на свои работы должны быть оформлены в соответствии правилами и не быть избыточными.
29. Во всех случаях, когда у цитируемого материала есть цифровой идентификатор (DOI), он указывается в конце библиографической ссылки, а электронный адрес опускается. Проверять наличие DOI статьи следует на сайте <http://search.crossref.org/> или <https://www.citethisforme.com>, введя в поисковую строку название статьи на английском языке.
30. Список использованных источников на латинице (**References**) составляется в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту. Перевод русского текста на латиницу производится с помощью автоматического транслитератора <http://ru.translit.net/>

?account=bsi (Формат BSI). В транслитерации научных статей перевод названия статьи на английский язык дается в квадратных скобках, а в конце описания в круглых скобках обязательно указывается язык, на котором опубликован включенный в список источник (In Russian, In English, In Norwegian, In Chinese, etc.).

31. После списка источников приводится **Информация об авторе (авторах)** на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (даются полностью и жирным шрифтом; ученая степень, звание, должность и место работы с точным, официальным названием кафедры и вуза, например: кафедра психологии Рязанского государственного университета имени С. А. Есенина); информация о месте учебы аспиранта либо соискательства автора (кафедра, вуз); правительственные и другие звания, относящиеся к профессии (например, заслуженный работник высшей школы Российской Федерации), а также почтовый адрес с индексом, мобильный телефон, которые используются для связи редакции с авторами и не публикуются в журнале.

Подписаться на журнал можно в любом отделении связи.
Подписной индекс в объединенном каталоге «Пресса России» — 55172

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ПОИСК

2022

№ 3 (63)

Научно-методический журнал

Главный редактор
Фомина Наталья Александровна

Редактор *К. А. Красовская*
Художник-дизайнер *А. С. Байков*
Технический редактор *Н. В. Кулешова*
Переводчик *Ж. Д. Томина*

Дата выхода в свет 26.09.2022. Цена свободная.
Заказ № 48. Гарнитура Times New Roman.
Бумага офсетная. Печать цифровая. Формат 60x84¹/₈.
Усл. печ. л. 20,46. Уч.-изд. л. 15,0. Тираж 100 экз.

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина»



Адрес издателя:
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Адрес типографии:
Редакционно-издательский центр РГУ имени С. А. Есенина
390023, г. Рязань, ул. Ленина, 20а

ISSN 2075-3500



9 772075 350007