



ISSN 2072-8395 (print)
ISSN 2310-7219 (online)



Вестник

МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО
УНИВЕРСИТЕТА

Серия

ПЕДАГОГИКА

Тема номера:

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА:
ТРАДИЦИИ. ЦЕННОСТИ. СМЫСЛЫ



2022 / № 1

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

ISSN 2072-8395 (print)

2022 / № 1

ISSN 2310-7219 (online)

серия

ПЕДАГОГИКА

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» включён в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации (См.: Список журналов на сайте ВАК при Минобрнауки России) по следующим научным специальностям: 5.8.1. – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки); 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки); 5.8.7. – Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

The peer-reviewed journal was founded in 1998

«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy» is included by the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation into “the List of leading reviewed academic journals and periodicals recommended for publishing in corresponding series basic research thesis results for a Ph.D. Candidate or Doctorate Degree” (See: the online List of journals at the site of the Supreme Certifying Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) on the following scientific specialities: 5.8.1. – General pedagogics, history of pedagogics and education (pedagogical sciences); 5.8.2. – Theory and methods of education and upbringing (pedagogical sciences); 5.8.7. – Methodology and technology of professional education (pedagogical sciences).

ISSN 2072-8395 (print)

2022 / № 1

ISSN 2310-7219 (online)

series

PEDAGOGICS

BULLETIN OF THE MOSCOW REGION
STATE UNIVERSITY

Учредитель журнала
«Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика»
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Московский государственный областной университет

————— Выходит 4 раза в год —————

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Цибульников В. Е. – канд. пед. н., доц., руководитель аппарата ректората, МГОУ

Зам. главного редактора:

Илларионова Л. П. – д-р пед. н., проф., МГОУ

Ответственный секретарь:

Сморчкова В. П. – д-р пед. н., доц., МГОУ

Члены ред. коллегии:

Ахаян А. А. – д-р пед. н., канд. ф.-м. н., проф., Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена;

Борытко Н. М. – д-р пед. н., проф., Волгоградский государственный университет;

Воровщиков С. Г. – д-р пед. н., проф., Московский городской педагогический университет;

Гац И. Ю. – д-р пед. н., доц., МГОУ

Кирьякова А. В. – д-р пед. н., проф., Оренбургский государственный университет;

Корнетов Г. Б. – д-р пед. н., проф., Институт педагогической рискологии, Академия социального управления;

Кючуков Х. С. – д-р пед. н., проф., Силезский университет в Катовице (Республика Польша);

Маманазаров А. Б. – канд. экон. н., доц., МГУ им. М. В. Ломоносова, филиал в г. Ташкенте (Республика Узбекистан);

Мардахаев Л. В. – д-р пед. н., проф., Российский государственный социальный университет;

Масырова Р. Р. – д-р пед. н., проф., Евразийский технологический университет (Республика Казахстан);

Мудрик А. В. – д-р пед. н., проф., член-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет;

Нечаев М. П. – д-р пед. н., доц., Академия социального управления;

Новикова Г. П. – д-р пед. н., д. псих. н., проф., Институт стратегии развития образования РАО;

Рачковская Н. А. – д-р пед. н., проф., МГОУ;

Рысбаева А. К. – д-р пед. н., проф., Национальный научно-практический, образовательный и оздоровительный центр „Бобек” (Республика Казахстан);

Сапожникова Т. Н. – д-р пед. н., доц., Центр содействия семейному воспитанию «Лесной» (г. Москва);

Тюмасева З. И. – д-р пед. н., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет;

Хапаева С. С. – канд. пед. н., доц., МГОУ;

Цвиркун В. И. – д-р пед. н., д-р ист. н., проф., Чрезвычайный и Полномочный Посол Республики Молдова в Государстве Катар

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» – печатное издание, в котором публикуются статьи по общей педагогике, истории педагогики и образования, теории и методике профессионального образования, теории обучения и воспитания.

Журнал адресован российским и зарубежным педагогам, психологам, учителям, методистам и всем, интересующимся достижениями педагогики и методики образования и воспитания.

Журнал «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика» зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

Индекс серии «Педагогика»

по Объединённому каталогу "Пресса России" 40715

Журнал включён в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), имеет полнотекстовую сетевую версию в интернете на платформе Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), с августа 2017 г. на платформе Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» (<https://cyberleninka.ru>), а также на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru).

При цитировании ссылка на конкретную серию «Вестника Московского государственного областного университета» обязательна. Публикация материалов осуществляется в соответствии с лицензией Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

Ответственность за содержание статей несут авторы. Мнение автора может не совпадать с точкой зрения редколлегии серии. Рукописи не возвращаются.

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2022. – № 1. – 162 с.

© МГОУ, 2022.

Адрес редакции:

г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; сайт: www.vestnik-mgou.ru

Founder of journal
«Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics»:
Moscow Region State University

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

V. E. Tsubulnikova – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, Head of the University Staff Office, MRSU

Deputy Editor-in-chief:

L. P. Illarionova – Dr. Sci. (Education), Professor, MRSU

Executive secretary:

V. P. Smorchkova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU
Members of Editorial Board:

A. A. Akhayan – Dr. Sci. (Education), Cand. Sci. (Physics-Mathematics), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia;

N. M. Borytko – Dr. Sci. (Education), Professor, Volgograd State University;

I. Yu. Gats – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU;

S. G. Vorovshchikov – Dr. Sci. (Education), Professor, Moscow City Pedagogical University;

A. V. Kir'yakova – Dr. Sci. (Education), Professor, Orenburg State University;

G. B. Kornetov – Dr. Sci. (Education), Professor, Pedagogical Riskology Center, Social Management Academy;

H. S. Kyuchukov – Dr. Sci. (Education), Professor, University of Silesia in Katowice (Poland);

A. B. Mamanazarov – Cand. Sci. (Economy), Associate Professor, Tashkent Branch of Lomonosov Moscow State University (Uzbekistan);

L. V. Mardakhaev – Dr. Sci. (Education), Professor, Russian State Social University;

R. R. Masyrova – Dr. Sci. (Education), Professor, Eurasian Technological University (Kazakhstan);

A. V. Mudrik – Dr. Sci. (Education), Professor, Corresponding Member of RAE, Moscow City Pedagogical University;

M. P. Nechaev – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, Social Management Academy;

G. P. Novikova – Dr. Sci. (Education), Dr. Sci. (Psychology), Professor, Institute for Educational Development Strategy of the Russian Academy of Education;

N. A. Rachkovskaya – Dr. Sci. (Education), Professor, MRSU;

A. K. Rysbaeva – Dr. Sci. (Education), Professor, National Scientific-Practical, Educational and Recreation Center “Bobek” (Kazakhstan);

T. N. Sapozhnikova – Dr. Sci. (Education), Associate Professor, “Lesnoy” Center for Family Education Assistance, Moscow;

Z. I. Tyumaseva – Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural State Humanitarian-Pedagogical University;

S. S. Khapaeva – Cand. Sci. (Education), Associate Professor, MRSU;

V. I. Tsvirkun – Dr. Sci. (Education), Dr. Sci. (History), Professor, Extraordinary and Plenipotentiary Ambassador of the Republic Moldova in the State of Qatar

ISSN 2072-8395 (print)

ISSN 2310-7219 (online)

The reviewed scientific journal "Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics" is a printed edition that publishes articles on general pedagogics, the history of pedagogy and education, the theory and methodology of professional education, the theory of teaching and education.

The journal is addressed to Russian and foreign pedagogues, psychologists, teachers, methodologists and everyone interested in the achievements of pedagogy and the methodology of education and nurturing.

The series «Pedagogics» of the Bulletin of the Moscow Region State University is registered in Federal service on supervision of legislation observance in sphere of mass communications and cultural heritage protection. The registration certificate ПИ № 0С77-73341.

**Index series «Pedagogics» according to the
Union catalog «Press of Russia» 40715**

The journal is included into the database of the Russian Science Citation Index, has a full text network version on the Internet on the platform of Scientific Electronic Library (www.elibrary.ru), and from August 2017 on the platform of the Scientific Electronic Library “CyberLeninka” (<https://cyberleninka.ru>), as well as at the site of the Moscow Region State University (www.vestnik-mgou.ru)

At citing the reference to a particular series of «Bulletin of the Moscow Region State University» is obligatory. Scientific publication of materials is carried out in accordance with the license of Creative Commons Attribution 4.0 (CC-BY).

The authors bear all responsibility for the content of their papers. The opinion of the Editorial Board of the series does not necessarily coincide with that of the author Manuscripts are not returned.

Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics. – 2022. – № 1. – 162 p.

© MRSU, 2022.

The Editorial Board address:

10A Radio st., office 98, Moscow, Russia

Phone: (495) 780-09-42 (add. 6101)

e-mail: vest_mgou@mail.ru; site: www.vestnik-mgou.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА НОМЕРА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА: ТРАДИЦИИ. ЦЕННОСТИ. СМЫСЛЫ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

- V. Tsibulnikova.* Priorities of Educational Policy, Pedagogical Science and Practice in the Digital Age, or Seven Maxims of Modern Pedagogy 6
- Голубович С. М., Ечменица Н.* Становление и развитие специального образования в Сербии 27
- Репринцева Ю. С.* Ценностное самоопределение обучающихся в процессе изучения школьной географии (по результатам проведённого педагогического исследования) . . 35
- Алдошина М. И.* Формирование у будущих педагогов компетенций этнической идентификации обучающихся в изменяющейся аксиосфере современного университета 47
- Яковлева Е. В., Илларионова Л. П., Москвина Е. В.* Формирование мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров педагогики 58
- Лебедева Н. А.* Социальное взаимодействие старших дошкольников как ценность и психолого-педагогическая проблема 71

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Долекер М., Панков Ф. И.* Глаголы движения в переносном значении: методические подходы к обучению турецких учащихся русскому языку 82
- Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В.* Обучение иностранному языку: самостоятельная работа как форма организации познавательной деятельности студентов 101

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Христидис Т. В., Шехирева Н. А.* Особенности продуктивно-ориентированного обучения студентов иноязычной письменной речи 115
- Юзефовичус Т. А.* Комплементарные индикаторы качества общепедагогической подготовки студентов университета 124
- Федотенко И. Л., Тимохина А. В.* Формирование профессиональной направленности будущих фармацевтов в условиях вуза: теоретический анализ 139
- Киселев А. В., Сергина Е. А.* Сопоставительный анализ основных мотивов повышения квалификации педагогов-женщин и педагогов-мужчин 152

CONTENTS

THEME OF THE ISSUE: PEDAGOGIC SCIENCE AND EDUCATIONAL PRACTICE: TRADITIONS. VALUES. SENSES

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>V. Tsibulnikova.</i> Priorities of Educational Policy, Pedagogical Science and Practice in the Digital Age, or Seven Maxims of Modern Pedagogy	6
<i>S. Golubovich, N. Echmenitsa.</i> Formation and Development of Special Education in Serbia . .	27
<i>Y. Reprintseva.</i> Value Self-Determination of Students in the Process of Studying School Geography (By the Results of the Pedagogical Research).	35
<i>M. Aldoshina.</i> Formation of Future Teachers' Competencies of Ethnic Identification of Students in the Changing Axiosphere of Modern University	47
<i>E. Yakovleva, L. Illarionova, E. Moskvina.</i> Formation of a Motivational-Value Component of Digital Competence of Bachelors of Pedagogy	58
<i>N. Lebedeva.</i> Social Interaction of Older Preschoolers as a Value and a Psychological and Pedagogical Problem	71

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION

<i>M. Doleker, F. Pankov.</i> Verbs of Motion in a Figurative Meaning: Methodological Approaches to Teaching Russian to Turkish Students	82
<i>B. Soldatov, N. Soldatova.</i> Teaching a Foreign Language: Independent Work as Students' Cognitive Activity Organizing Form.	101

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

<i>T. Khristidis, N. Shekhireva.</i> Features of Productively-Oriented Teaching of Foreign-Language Written Speech to Students	115
<i>T. Yuzefavichus.</i> Complementary Indicators of the Quality of General Pedagogical Training of University Students	124
<i>I. Fedotenko, A. Timokhina.</i> Formation of the Professional Orientation of Future Pharmacists in the Conditions of the University: Theoretical Analysis	139
<i>A. V. Kiselev, E. A. Sergina.</i> Comparative Analysis of the Main Motives for Professional Development of Female Teachers and Male Teachers.	152

ТЕМА НОМЕРА: ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРАКТИКА: ТРАДИЦИИ. ЦЕННОСТИ. СМЫСЛЫ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-6-26

PRIORITIES OF EDUCATIONAL POLICY, PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE IN THE DIGITAL AGE, OR SEVEN MAXIMS OF MODERN PEDAGOGY

V. Tsibulnikova

Moscow Region State University

ul. Very Voloshinoy 24, Moscow region, Mytishchi 141014, Russian Federation

Abstract

Relevance. It is caused by the need to understand the priorities of educational policy, pedagogical science and practice in the context of modernization of the Russian education system in the digital age.

Goal – to reveal the priorities of educational policy, pedagogical science and practice in the digital age, to identify the maxims of modern pedagogy.

Procedure and methods. The research is based on axiological, systemic, culturological and civilizational methodological approaches.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance. The following maxims of modern pedagogy are defined: “modern pedagogy is, firstly, value-oriented domestic pedagogy in a competitive world, secondly, traditional socially-oriented pedagogy based on scientific schools in the implementation of educational strategies, thirdly, quality-centered pedagogy, fourth, reflective practice-oriented pedagogy, fifth, health-creating pedagogy, sixth, advanced technological pedagogy, seventh, developing pedagogy, coherently reacting to the movement of related sciences.

Results. Seven priorities of educational policy, pedagogical science and practice are revealed: traditional values, national identity of the national education system in a competitive world; civic identity, civic and patriotic education of students, the role of scientific schools in the issue of modern educa-

© СС ВУ Цибульникова В. Е., 2022.

tion strategy; the quality of general education, training of pedagogical personnel, pedagogical activity of teachers; the union of pedagogical science and educational practice; the health of participants in the educational process; integration of traditional, modern and digital educational technologies; training of scientific and pedagogical personnel and the development of pedagogy in the conditions of convergence of sciences.

Keywords: traditional values, culture of participants in the educational process, national identity of the national education system, civic and patriotic education, quality of education, educational technologies, scientific schools, convergence of sciences

ПРИОРИТЕТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ, ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ, ИЛИ СЕМЬ МАКСИМ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Цибульникова В. Е.

Московский государственный областной университет

1414014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Актуальность исследования вызвана необходимостью осмысления приоритетов образовательной политики, педагогической науки и практики в условиях модернизации российской системы образования в цифровую эпоху.

Цель – раскрыть приоритеты образовательной политики, педагогической науки и практики в цифровую эпоху, выявить максимумы современной педагогики.

Методологические подходы. Исследование опирается на аксиологический, системный, культурологический и цивилизационный методологические подходы.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость. Определены следующие максимумы современной педагогики: современная педагогика – это, во-первых, ценностно-ориентированная отечественная педагогика в условиях конкурентного мира, во-вторых, традиционная социально-направленная педагогика с опорой на научные школы в реализации стратегии воспитания, в-третьих, качество-центрированная педагогика, в-четвертых, рефлексивная практико-ориентированная педагогика, в-пятых, здоровьесозидающая педагогика, в-шестых, опережающая технологичная педагогика, в-седьмых, развивающаяся педагогика, когерентно реагирующая на движение смежных наук.

Результаты. Раскрыты семь приоритетов образовательной политики, педагогической науки и практики: традиционные ценности, национальная идентичность отечественной системы образования в условиях конкурентного мира; гражданская идентичность, гражданское и патриотическое воспитание обучающихся, роль научных школ в вопросе современной стратегии воспитания; качество общего образования, подготовки педагогических кадров, педагогической деятельности учителя; союз педагогической науки и образовательной практики; здоровье участников образовательного процесса; интеграция традиционных, современных и цифровых образовательных технологий; подготовка научно-педагогических кадров и развитие педагогики в условиях конвергенции наук.

Ключевые слова: традиционные ценности, культура участников образовательного процесса, национальная идентичность отечественной системы образования, гражданское и патриотическое воспитание, качество образования, образовательные технологии, научные школы, конвергенция наук

INTRODUCTION

Historically Russia has been one of the world's scientific powers, especially in the sphere of pedagogy being a socially oriented science of particular importance for the development of society. Two leading processes of modernization of the Russian education system and the digitalization of society result in new challenges to resolve which pedagogical science and educational practice will have to search for new approaches and ways to solve relevant problems of modern times, especially in 2021, that is declared the year of science and technology.

President of the Russian Federation V. V. Putin draws our attention to the following key positions that require reflection and taking necessary decisions and measures:

1. *«Cultural self-awareness, spiritual, moral values, value codes are a sphere of stiff competition, sometimes it is an object of open information confrontation»¹... «Schools and universities, indeed, create new citizens and form their consciousness. They convey the memory of generations, values, culture, define those ideas and that vision of the future that will move society forward in a few decades»².*

2. *«Attempts to influence the worldview of entire nations, the desire to subordinate them to one's will, to impose one's own system of values and concepts is an absolute reality»³.*

3. *«To return the unconditional value to the quality of education, to remove everything that distorts the motivation for real study, undermines faith in the value of knowledge, in talent, justice, the ability of education to serve as a basic social lift - that is a necessary condition for our national development»⁴.*

4. *«Modern school is a modern teacher, his high status and social prestige. By the middle of the coming decade, the national system of*

professional growth should cover at least half of the country's teachers»⁵.

5. *«The state of adolescents' health directly affects their future life, their ability to find a profession, found a family and raise children. ... it is very important to help children at this crucial time and, above all, pay close attention to their health»⁶.*

6. *Knowledge, technologies, competencies, staff are the basis for the implementation of our national projects, in order to achieve our strategic goals. We need breakthrough discoveries and developments»⁷.*

7. *Science has a key role in modern world»⁸.*

Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204 "On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024" determines that when developing a national project in the field of education, the Government of the Russian Federation should proceed from the fact that by 2024 it is necessary to provide:

- the accession of the Russian Federation into 10 leading countries in the world in terms of the quality of general education;
- raising a harmoniously developed and socially responsible personality based on spiritual and moral values of the peoples of the Russian Federation, historical and national cultural traditions;

¹ Meeting of the President of the Russian Federation with representatives of the public on the issues of patriotic education of youth dated 09/12/2012. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666 (accessed: 25.1.2021).

² *ibid.*

³ *ibid.*

⁴ *ibid.*

⁵ Address of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly dated January 15, 2020. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/62582> (accessed: 03.12.2021).

⁶ Meeting of the Coordinating Council under the President of the Russian Federation for the implementation of the National Action Strategy for Children for 2012-2017. from 29.05.2017. Available at: <https://nra-russia.ru/pic/news/2017/06/08/04/stenogramma-zasedaniya-ks-29-05-2017-goda.pdf> (accessed: 25.11.2021).

⁷ Meeting of the Council under the President of the Russian Federation for Science and Education dated November 27, 2018. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/59203> (accessed: 22.12.2021).

⁸ Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly dated April 21, 2021 (On the situation in the country and the main directions of the domestic and foreign policy of the state). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_382666 (accessed: 25.11.2021).

– formation of an effective system for identifying, supporting and developing the abilities and talents of children and youth, that is focused on *self-determination and professional orientation* of all students;

– creation of a modern and safe digital educational environment that provides high quality and accessibility of education of all levels and types;

– implementation of a national system for the professional development of teachers, covering *at least 50% of teachers*;

– *modernization of vocational education*, including through the introduction of *adaptive, practice-oriented* educational programs

– establishment of a *system of continuous updating*;

– building a *system of professional competitions* in order to provide the citizens with opportunities for professional growth;

– creation of conditions for the *development of mentoring*, support for public initiatives and projects, including in the field of *volunteering*.

MAIN BODY

The aim of the study is to discover the priorities of educational policy, pedagogical theory and practice in digital era and to identify the maxims of modern pedagogy.

Methodology and research methods. In the course of the study, we relied on axiological, systemic, cultural, civilizational methodological approaches. The main research methods were: analysis of the sources, generalization and synthesis of the obtained data.

Organization of the research. During the organization of the study, the following seven priorities of educational policy, pedagogical science and practice were identified: traditional values, national identity of the domestic education system in the terms of a competitive world; civic identity, civic and patriotic education of students, the role of scientific schools in the issue of modern education strategy; the quality of general education, the teacher training, the pedagogical activity of the teacher; combination of pedagogical science and educational prac-

– tice; health of participants of the educational process; integration of traditional, modern and digital educational technologies; training of scientific and pedagogical staff and the development of pedagogy in the conditions of convergence of sciences.

THE FIRST PRIORITY IS TRADITIONAL VALUES, NATIONAL IDENTITY OF THE DOMESTIC EDUCATION SYSTEM IN THE CONDITIONS OF A COMPETITIVE WORLD.

The National Security Strategy of the Russian Federation defines the following *traditional spiritual and moral values*: the priority of the spiritual over the material; protection of human life, human rights and freedoms; family, constructive work, service to the Fatherland; norms of morality and ethics, humanism, mercy, justice, mutual assistance, collectivism; the historical unity of the peoples of Russia, the continuity of the history of our Motherland.

Values as moral attitudes, traditions and beliefs are the foundation for understanding the essence of man, his development and being. From the standpoint of O. A. Orchakov, values as certain moral attitudes, standards and beliefs shared by employees determine the principles of relationships within the organization and with the outer world. At the highest level, values include freedom, justice, honesty, democracy, prosperity, and trust [8].

A. V. Kiryakova emphasizes that “values are one of the main components of the spiritual foundations of society, which determines the “spiritual mood”, the intellectual, moral, emotional atmosphere of an era, a particular type of society” [5].

The typological diversity of values allows us to single out the hierarchy where the highest values that need to be instilled in students are *the value of life, the value of culture and the value of man* as the main meaning of humanity, which is *to live and create*. The formation and existence of the value orientation of children, pedagogical activity of future teachers and the relations of the

subjects of educational relations, which are reflected in the value orientation of the individual is impossible without a value attitude (tabl. 1).

Table 1 / Таблица 1

Preferable values of subjects of the educational process as carriers of value relations / Предпочтительные ценности субъектов образовательного процесса как носители ценностных отношений

№	Preferable values of school graduates	Preferable values of parents	Preferable values of young teachers (1-3 years of work)
1	personal space, the appearance of a loved one	happy family life and love in the family	competitiveness and professional development
2	education (the graduation from school and entering a university)	education (the graduation from school and entering a university)	love of children
3	friendship and communication with peers and significant adults	children's health	appearance of individuality in pedagogical activity
4.	financial independence from parents	interesting work and material well-being of the family	material status
5	separation from parents	joint family vacation	foundation of a family

The reassessment of values and a reorientation of meanings during the process of personality development are natural. The results, presented in Table 1, indicate a mismatch of general organizational goals, which determines the need to form the value-semantic core of the organizational culture of a general educational organization in order to comprehend common norms, values and goals.

The results of the research in the sphere of future teacher's value profile show that, on the one hand, they prioritize "universal values, the values of kindness and the values of independence", on the other hand, "the least important of all values ... are: respect, acceptance of norms of behavior, following national customs and the ideas that exist in culture" [7, c. 25].

There is a demand for future teachers to form a coherent system of national values of modern pedagogical thought and domestic pedagogical heritage. In this sense, the creation of the architectonics of values and the meaning-creating continuum of the modern education system is promoted by the *active work of the leading authoritative scientific schools* as an intellectual emotional and value community that determines the prospects

of pedagogical science through values and cultural norms, traditions and subject matter and performs the function of initiating, implementing and translating scientific pedagogical ideas in solving current and future problems of educational practice.

*The National Security Strategy of the Russian Federation*¹ notes that one of the main threats to the state and public security of the Russian Federation is the activity of foreign and international non-governmental organizations aimed at destroying traditional Russian spiritual and moral values.

In a situation of the diversity of external experience in the implementation of modern educational systems in a politically unbalanced world, the following questions become relevant:

- national identity of Russian education system;
- protection of the historical memory of domestic pedagogical concepts and theories;
- purposeful promotion of advanced scientific and pedagogical ideas;

¹ Decree of the President of the Russian Federation of December 31, 2015 No. 683 "On the National Security Strategy of the Russian Federation" (as amended on March 06, 2018). Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/40391> (accessed: 25.11.2021).

– spreading of the best pedagogical experience in the country.

THE SECOND PRIORITY IS CIVIL IDENTITY, CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS, THE ROLE OF SCIENTIFIC SCHOOLS IN THE ISSUE OF MODERN EDUCATIONAL STRATEGY.

The *Strategy of the State National Policy of the Russian Federation for the period up to 2025* emphasizes that “All-Russian civic identity (civil self-awareness) is the awareness of citizens of the Russian Federation of their belonging to their state, people, society, their responsibility for the fate of the country, the need to observe civil rights and obligations, as well as adherence to the basic values of Russian society”, and one of the tasks is “*formation of an all-Russian civic identity, patriotism, civic responsibility, a sense of pride in the history of Russia, fostering a culture of interethnic communication in children and young people at all stages of the educational process*”¹.

K. D. Ushinsky also emphasized that if we want to *educate a citizen*, we must begin with the knowledge of our people, our religion, our homeland, its nature and geography, history and culture. He pointed to be important to form in the child: feelings of love for the Motherland and feelings of patriotism; respect for each nation and people, their languages, culture and customs; feelings of humanity and humanism towards people and nature; feelings of goodness, justice and conscience; feelings of duty and responsibility to society, family and self [16].

From the standpoint of E. A. Pevtsova Scientific School, *civic education* is understood as a specially organized pedagogical activity for the formation of vital competencies of young people in the digital society: socio-legal activity in the digital space (digi-

tal competence) based on a stable need for lawful behavior; high level of quality of logical-normative, emotional-image and motivational components of legal consciousness; sustainable sense of patriotism, duty, respect for individual rights, high moral qualities, allowing you to design the basis for the successful development of your life path [10].

The state program “*Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2016-2020*”² determined the need for *scientific support* of the system of patriotic education of citizens:

- development of research aimed at developing new programs, methodological approaches and technologies of patriotic education;

- preparation of scientifically based teaching aids and recommendations in the field of patriotic education;

- assistance in the formation of an expert community in the field of patriotic education of citizens;

- improving the system of training specialists in the field of patriotic education and upgrading their skills.

One of the most important features of civil and moral education is the formation of a value component. Values are the properties of a social object to satisfy certain needs of an individual or group. Value relations do not arise as long as the subject has not discovered for himself the problemativeness of satisfying an urgent need.

As I. L. Gulyaeva notes, the expression of the civic position of a person is its relationship to society, activities, people, itself, and the core of the relations that create the civic position of a person are moral relations, since the attitude towards a person is pivotal, since the person himself in society is the highest value [4].

¹ Decree of the President of the Russian Federation of December 01, 2016 No. 642 “On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation” (as amended on March 15, 2021). Available at: <https://base.garant.ru/70284810> (accessed: 25.12.2021).

² Decree of the Government of the Russian Federation of December 30, 2015 No. 1493 “On the state program “Patriotic education of a citizen of the Russian Federation for 2016-2020” (as amended by Decrees of the Government of the Russian Federation of October 13, 2017 No. 1245, of November 20, 2018 No. 1391, dated 03/30/2020 No. 369). Available at: <http://government.ru/docs/all/105292> (accessed: 22.12.2021).

The Strategy for the Development of Education in the Russian Federation for the period up to 2025 emphasizes that “the priority task in the field of raising children is the development of a highly moral personality who shares Russian traditional spiritual values, has up-to-date knowledge and skills, is able to realize his potential in a modern society, is ready to the peaceful construction and defense of the Motherland”¹.

Upbringing is seen as a strategic national priority that requires the consolidation of the efforts of various institutions of civil society. The document states that when updating the content of education, it is necessary to be guided by the achievements of modern domestic pedagogical science.

University science as a structural unit of science and the scientific community, aimed

at training personnel, makes a significant contribution to the development of academic and industrial science, one of the forms of self-organization in the scientific field is the scientific school as a social phenomenon and the core of the scientific community. Vectors of development of scientific and pedagogical schools determine the prospects pedagogical science.

The leading scientific school with a significant research generation and carrying out scientific research in the field of methodology and theory of education is the scientific school of Lyudmila Ivanovna Novikova (1918–2004) “Systemic approach to the education and socialization of children and youth” (head of the scientific school – N. L. Selivanova) (table 2).

R. A. Fando notes that the scientific school is a unique phenomenon, which not

Table 2 / Таблица 2

Examples of the correspondence of the directions of educational work to the ideas of scientific schools / Примеры соответствия направлений воспитательной работы идеям научных школ

№	Directions of educational work	Leading scientific schools	Leaders of scientific school
1	civic education	scientific school “Value bases of social processes in Russia”	Pevtsova
2	patriotic education and the formation of Russian identity		Elena Alexandrovna, Baghdasaryan Vardan Ernestovich [2]
3	spiritual and moral education based on Russian traditional values	scientific school “Systemic approach to the upbringing and socialization of children and youth”	Selivanova Natalia Leonidovna [13]
		scientific school “Education and development of personality in moral activity”	Apletaev Mikhail Nikolaevich [1]
4	cultural and educational and scientific and educational education	each scientific and pedagogical school	
5	vocational education	scientific school of student-centered professional education	Slastyonin Vitaly Alexandrovich [2]
6	environmental education	scientific school of continuous ecological and valeological education	Tyumaseva Zoya Ivanovna [2]
7	physical education and the formation of a culture of health	scientific school of personality-oriented education in physical culture	Vilensky Michael Yakovlevich [3]

¹ Decree of the Government of the Russian Federation dated May 29, 2015 No. 996-r “Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025”. Available at: <http://government.ru/docs/all/102075/> (accessed: 22.12.2021).

only differs from the entire scientific community of a given era, but is also unique in the history of science. A scientific school is associated not only with a leading scientist

and disciplinary direction, but also with historical time, as well as with the state and national traditions [17].

THE THIRD PRIORITY IS THE QUALITY OF GENERAL EDUCATION, TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF, AND TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY.

The quality of education acts as a comprehensive assessment of the characteristics of the educational organization activities, while the quality assessment reflects *the degree of compliance* with: the educational activities of the Federal State Educational Standard by levels of education; real educational results planned results reflected in the main educational program; the quality of the educational environment, approaches to the organization of educational activities and the content of the educational syllabus - *indicators of the quality of the conditions* for the implementation of educational activities.

Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated March 13, 2019 No. 144 defines the following *indicators of the quality of the conditions for the implementation of educational activities* in a general educational organization:

I. Indicators characterizing the openness and availability of information about the organization carrying out educational activities.

II. Indicators characterizing the comfort of the conditions in which educational activities are carried out.

III. Indicators characterizing the accessibility of educational activities for the disabled.

IV. Indicators characterizing the benevolence, politeness of the employees of the organization.

V. Indicators characterizing satisfaction with the conditions for the implementation of educational activities of organizations.

An objective *assessment of the quality of schoolchildren's training* is carried out at the federal level through: NSQE (National studies of the quality of education - the goal is to promote the processes of standardization of

assessment procedures in the field of education in a single educational space); VPR (All-Russian verification work); GIA-9 (State final certification); USE (Unified State Exam).

However, the assessment of the quality of education is not limited to the analysis of the dynamics of educational results and is associated with the analysis of: the quality of the educational environment; approaches to the organization of educational activities, forms, methods, means and content of the educational process; subjective positions of participants in educational relations.

At present, attention to the general educational organization as a social system has increased significantly. The society defines as the main goal of an educational organization the creation and continuous improvement of conditions for each student to receive education in accordance with their interests and needs, providing all students with opportunities for self-determination.

It must be admitted that in the preparation of pedagogical personnel, questions about the *“coordinate system”, content, technologies and terms of training of future teachers* remain acute:

- *the content of pedagogical education* – what to teach?

- *methods, forms and technologies of teaching* – how to teach?

- *the terms of study* (bachelor's degree + master's degree, or the return of the tradition of training future teachers in the proven system of a specialist, or consideration of the possibility of the “2 + 2 + 2” system) - how much to teach?

What paradigm of teacher training are we in: knowledge-based, competency-based, or hybrid? In practice, it turns out that in a hybrid one, because:

- *the purpose of mastering the disciplines* is to form *the readiness* of students to use *the theoretical knowledge and practical skills* obtained as a result of mastering the disciplines;

- the planned learning outcomes are the graduate's *competencies*, consistent with the *indicators of the achievement* of com-

petencies, which are *knowledge, skills and abilities*.

Most employers see the lack of practical orientation as one of the weaknesses of the training of future teachers in pedagogical universities. I consider it necessary to create *standard school classrooms* in pedagogical universities that are close to a modern general education organization, with appropriate technological equipment, including a SMART-Board (interactive whiteboard) and basic training kits in subjects for conducting practical classes with the invitation of leading practicing teachers for translation of best practices.

In the modern school, the role of the teacher in the teacher-student system is changing. Along with the style of subject-subject interaction, the style of mediated interaction is relevant, in which the position of the teacher changes in the direction of accompanying and coordinating the educational activities of the student. The *style of mediated interaction* (assistant, mentor, integrator, navigator) becomes relevant. Do we teach this in pedagogical universities?

Children, their values, relationships with parents, significant adults and the world around them are also changing (tabl. 3).

The variety of value orientations of modern children and youth (Table 3) emphasizes the need to comprehend their value orientations in order to determine the most effective forms of educational work to update and form traditional spiritual and moral values.

Modern teachers face the following *difficulties for students*:

1–4 grades – the complexity of identifying the real and virtual world; difficulty of long-term concentration; the complexity of processing and assimilation of information, due to a long stay in cyberspace.

Grades 5–11 – reduced ability to semantic perception; speech minimalism; distraction and lack of attention; development of visual perception and thinking.

Pedagogical universities are faced with a lack of time for training future teachers in the bachelor's program, while applicants

with basic pedagogical education and without it enter the magistracy, which leads to inconsistency.

The National Project "Education" (implementation period: 01/01/2019 – 12/31/2024) includes the Federal project "*Teacher of the Future*", the purpose of which is to introduce a national system for the professional development of teachers, covering at least 50% of the country's teachers by 2024.

The key task is to create a unified model for advanced training of teachers aimed at improving professional competencies:

- in the subject area (increasing the level of knowledge on the subject);

- in the organization of educational activities of students (improving methodological competencies and skills in the application of educational technologies, forms and methods of organizing the educational process);

- in expanding the scientific horizons (improving psychological and pedagogical competencies);

- in the practice of organizing educational work (improving professional competencies in the system of educational work).

The quality of the pedagogical work of a teacher as a young specialist working at school for the first three years is influenced by the quality of professional adaptation. Difficulties in adaptation and little experience in teaching young teachers actualize the problem of their social and pedagogical support by the school principal and necessitate the creation of a favorable environment for the social and psychological adaptation of a young teacher and his professional development.

Indicators of the adaptation of a young teacher are:

- success, effectiveness of the activity of a young specialist, the degree of assimilation and acceptance by him of the norms of the professional environment and the traditions of the teaching staff;

- positive assessments of the young teacher's professional activity by the headmaster and colleagues;

Table 3 / Table 3

Generations of modern children: values, psychological characteristics, relationships / Поколения современных детей: ценности, психологические особенности, отношения

Generation	Values	Relations with parents	Psychological peculiarities	Learning difficulties
Z From 1990-2009	<ol style="list-style-type: none"> 1. Freedom. 2. Information. 3. Remote communication with peers and significant adults. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lack of emotional connection with parents (emotional poverty). 2. Remote communication with parents. 3. Parental control over children and the activities of the educational organization 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Clip character of thinking (superficiality and fragmentation; associativity and emotionality; quick perception of general information without attention to details) 2. High awareness. 3. Changing the nature of cognitive activity. 4. Loss of the symbolic function of the game. 5. Changing the scope of age normative crises. 6. An increase in internal personal anxiety and a decrease in tolerance 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mismatch of speech and cognitive development. 2. Decreased ability to semantic perception. 3. Speech minimalism. 4. Development of visual perception and thinking. 5. Absent-mindedness and lack of attention. 6. The predominance of cognitive thinking over the abstract
A (Alfa) from 2010	<ol style="list-style-type: none"> 1. Personalization. 2. Reputation. 3. Humanism. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Consciously increased responsibility of parents for children. 2. Similar preferences in computer games (equalization of children and adults). 3. Erasing the boundaries of parent-child relationships and the transition from the social role of mother and father to the role of a friend 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Increasing intelligence in the entire population of children. 2. Balance. Development of critical thinking. 3. The ability to invent new forms of presenting information and transform old ones. 4. The ability to subtly feel the world around. 5. Select only interesting content. 6. Self-education. 7. Lack of development of emotional intelligence 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Difficulty in identifying the real and virtual worlds. 2. Difficulty of prolonged concentration. 6. Difficulty with the processing and assimilation of information received during a 5-10 hour stay in cyberspace

- satisfaction with various aspects of their professional activities;
- young teacher's vision of the prospects for his professional growth; psychological characteristics of a young teacher.

THE FOURTH PRIORITY IS THE UNION OF PEDAGOGICAL SCIENCE AND EDUCATIONAL PRACTICE.

A significant role in the effective interaction of pedagogical science and pedagogical practice is played, first, by scientific and *educational sites*, the activities of which are determined by the priorities of educational policy. The purpose of such platforms is: providing methodical support of approbation of innovations, carrying out pedagogical experiment; expenditure of best practices. Scientific and educational sites can have the status of: experimental (research); implementation; internship. Playgrounds can be represented by educational organizations: preschool education; general education; secondary vocational education; additional education, etc.

The pedagogical university acquires the opportunity to organize the practical training of students on the basis of the sites, and the leaders and teachers of schools that have the status of an internship site are invited to implement additional professional education programs together with teachers. The results of the activities of scientific and educational platforms make it possible to identify talented, promising and professionally proven specialists for *postgraduate studies*.

Secondly, the *joint organization and holding of practice-oriented seminars, master classes, webinars, scientific and practical conferences*, which allow building relationships between teaching practitioners, experts and scientists, is essential for the mutual enrichment of pedagogical science and educational practice.

Thirdly, the system of additional professional education provides significant support for the integration of pedagogical science and educational practice. Mastering programs of additional professional education (training) by teachers allows students

to increase the level of research competence, touch the best teaching experience and apply new scientific approaches and innovative educational technologies in the process of professional pedagogical activity [9].

Thus, pedagogical practice sets the direction for scientific and pedagogical research, and pedagogical science prepares theoretically substantiated solutions to practice-oriented tasks. If pedagogical science responds to the challenges of educational practice, if there is professional mobility of scientists and scientific schools, if there is a focus of scientific research on solving urgent psychological and pedagogical problems with access to practical recommendations, then pedagogy shows its readiness to keep up with the times.

THE FIFTH PRIORITY IS THE HEALTH OF THE PARTICIPANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS.

In 2020, the federal law "On Amending the Federal Law "On the Quality and Safety of Food Products" and Article 37 of the Federal Law "On Education in the Russian Federation" came into force, it guarantees to provide students in primary general education programs with one-time hot meals (the availability in the intake of hot first and second courses, not counting the hot drink). Improving the legal regulation of the quality of baby food and providing schoolchildren with hot meals at the federal law level has no analogues in modern foreign legislative practice and is unique.

The federal law introduces the concept of "healthy nutrition", fixes its principles, features of the organization of high-quality, safe and healthy nutrition for children. These changes will contribute to the prevention of diseases of the digestive organs of children. It will form the principles of healthy eating among the younger generation, and lay the foundation for the quality of human capital.

This federal law is consistent with Decree of the President of the Russian Federation dated May 7, 2018 No. 204 "On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the pe-

riod until 2024”, where one of the strategic goals is to increase healthy life expectancy to 67 years and the share citizens leading a healthy lifestyle.

The health of students is regulated by Art. 41 of the Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FL “On Education in the Russian Federation”.

In 2016, in Part 1 of Art. 41 “Protection of the health of students” of the Federal Law of December 29, 2012 No. 273-FL “On Education in the Russian Federation”, paragraph 11 “Training teachers in first aid skills” was introduced (introduced by Federal Law of July 3, 2016 N 313- FL)).

Part 1 Art. 48. “Duties and responsibilities of teachers” of the Federal Law of December 29, 2012 N 273-FL (as amended on December 27, 2019) “On Education in the

Russian Federation” obliges teachers to: form a culture of a healthy and safe lifestyle among students (paragraph 4); take into account the peculiarities of the psychophysical development of students and their state of health, observe the special conditions necessary for education by persons with disabilities, interact, if necessary, with medical organizations (paragraph 6); undergo preliminary (when applying for a job) and periodic medical examinations (paragraph 9).

Along with this, Federal state educational standards for primary, secondary and high schools, implemented through the main educational programs, put forward *requirements for the school to form a culture of a healthy, safe lifestyle for students* and the ability to resist actions and influences that pose a threat to life and health (tabl. 4).

Table 4 / Таблица 4

Programs included in the structure of the General educational program for primary, secondary education and high school, based on creating a culture of a healthy and safe lifestyle for students / Программы, входящие в структуру общеобразовательной программы для начального, среднего образования и старшей школы, основанные на формировании у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни

Level of education	The name of the program	Goals, objectives, activities of the school
Primary education Grades 1–4	Program for the formation of ecological culture, a healthy and safe lifestyle	– formation of value orientations; – building of the foundations of ecological culture, the preservation and strengthening of the physical, psychological and social health of students; – health protection and safety of pupils; – creation of a healthy and safe way of school life and behavior; – organization of: physical culture, sports and recreational work, prevention of the use of surfactants, monitoring of the culture of a healthy and safe lifestyle of students
Secondary education Grades 5–9	The program of education and socialization of students	– formation of norms for a healthy and safe lifestyle of students in order to preserve and strengthen physical, psychological and social health; – development of an attitude towards systematic physical culture and sports, readiness to choose individual modes of physical activity; – establishment of a conscious attitude to the choice of an individual healthy diet
High school Grades 10–11	The program of education and socialization of students	– formation of a culture of healthy, safe and environmentally reasonable lifestyle of students

Then an obvious question is: do pedagogical universities form the readiness of future teachers to solve health-creating professional problems?

A necessary resource for ensuring the quality of school education is the efficiency and *labor activity* of a modern teacher. At the same time, *pedagogical work* is characterized by: high responsibility for the life and health of children, intensity, lack of time in making decisions and performing super-important tasks; emotional tension and stress; increased speech motor impulses and increased throat load in the process of mental activity; non-compliance with the diet, work and rest with periodic fatigue.

WHO also draws attention to chronic stress in the workplace, which causes a decrease in performance, emotional and physical exhaustion and emotional burnout.

On May 28 in 2019, the “occupational syndrome” of emotional burnout, code QD85, was included in the ICD-11 (International Classification of Diseases 11th revision) and is defined as “a syndrome recognized as the result of chronic stress in the workplace that has not been successfully overcome.” In the field of physical and mental health of workers, WHO has developed measures to promote a healthy lifestyle, increase physical activity and a culture of health in the workplace [21].

According to the results of diagnostics of value orientations (according to M. Rokeach, with $n = 1546$ female teachers aged 30–45 years) – the category “value of health” in the rating of 18 values in 55.2% of teachers is in 5–11th place, and in 6.4% of teachers are ranked 12–18 in their value system [19].

In the modern system of general education, the issue of supporting the teacher’s professional ability to work remains open.

It must be recognized that neither every teacher, nor every school or every pedagogical university is ready today to perform the assigned health-oriented functions, to motivate students to comprehend the value of health and lifestyle, since the teachers themselves do not translate the health-oriented style of professional activity and demon-

strate insufficient for the functioning of the body, the volume of motor activity.

At the same time, modern *pedagogical science* has given school practice a significant array of theoretically developed and proven pedagogical concepts aimed at solving health-creating problems (N. P. Abaskalova, A. R. Virabova, N. S. Garkusha., V. N. Irkhin, N. N. Malyarchuk, N. K. Smirnov, L. F. Tikhomirova, N. V. Tretyakova, O. A. Shklyarova, etc.).

THE SIXTH PRIORITY IS THE INTEGRATION OF TRADITIONAL, MODERN AND DIGITAL EDUCATIONAL TECHNOLOGIES.

Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204 “On National Goals and Strategic Objectives for the Development of the Russian Federation for the period up to 2024” and the Federal Project “Modern School” determine that by 2024 it is necessary to ensure the introduction of “new methods training and education, educational technologies... in Russian schools»¹.

In the *Strategy for Innovative Development of the Russian Federation for the period up to 2020*² one of the main tasks of innovative development addressed to the education system was the formation and development of the following skills and competencies:

- ability to critical perception of information;
- ability to non-standard solutions, creativity, ingenuity;
- ability to work in a team;
- readiness for continuous education and self-learning;
- readiness for professional mobility, striving for something new;
- proficiency in foreign languages.

¹ Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204 “On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024”. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (accessed: 02.12.2021).

² Decree of the Government of the Russian Federation dated 08.12.2011 No. 2227-r “Strategy for Innovative Development of the Russian Federation for the period up to 2020”. Available at: <http://government.ru/docs/9282> (accessed: 02.12.2021).

The federal project “Digital Educational Environment”, which is part of the National Project “Education”, sets the task of introducing by 2024 the target model of the digital educational environment and digital technologies in 25% of schools in 75 constituent entities of the Russian Federation.

The Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030¹ prioritizes the development of the information society and the formation of the digital economy, which will result in the formation of a national technological platform for online education. The federal project “Digital Educational Environment”, which is part of the National Project “Education”, sets the task of introducing by 2024 the target model of the digital educational environment and digital technologies in 25% of schools in 75 constituent entities of the Russian Federation.

Modern pedagogical science is developing approaches to solve tasks at the methodological level of research methods and

techniques, while pedagogical practice daily implements the content of education at the process-technological level, integrating time-tested traditional, modern and innovative educational technologies (see tabl. 5).

SEVENTH PRIORITY – TRAINING OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL AND DEVELOPMENT OF PEDAGOGY IN CONDITIONS OF CONVERGENCE OF SCIENCES.

The Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation² emphasizes that global changes in the organization of scientific, scientific-technical and innovative activities lead to higher qualification requirements for researchers, and one of the key tasks is to create opportunities to identify talented young people and build successful careers in science. technologies and innovations.

D. I. Feldstein highlights the weaknesses of dissertation research in pedagogy (see tabl. 6).

Table 5 / Таблица 5

Traditional, modern, and digital educational technologies / Традиционные, современные и цифровые образовательные технологии

Relevant traditional and modern educational technologies	Digital educational technologies
art-pedagogical technologies; health saving technologies; game technologies; case-study; communication and dialogue technologies; modular technology; design technology (project method); socially adaptive technologies; adaptive education technologies; inclusive education technologies; technologies of collective thinking; technologies of problem-based learning; critical thinking development technologies; explanatory-illustrative learning technologies; technologies of personality-oriented education and upbringing; technologies of developmental training and education; “bricolage” technology; technology of “collective creative work”; brainstorming technology; Portfolio technology; technology of reflexive and evaluative training and education; training technologies; sports and health technologies, etc.	Distance educational technologies; Vr-technologies; Artificial intelligence technologies; smart-technologies (DM-technology; Big Data); gamiification; blockchain

¹ Decree of the President of the Russian Federation of May 9, 2017 No. 203 “On the Strategy for the Development of the Information Society in the Russian Federation for 2017–2030. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (accessed: 02.12.2021).

² Decree of the President of the Russian Federation of December 1, 2016 No. 642 “On the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation”. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (accessed: 02.08.2021).

Table 6 / Таблица 6

Weaknesses of dissertation research in pedagogy / Слабые стороны диссертационного исследования в педагогике

№	Weaknesses of dissertation research in pedagogy
1	Irrelevant research topics
2	Inability to consistently and systematically develop the research topic
3	Lack of connection with the modern education system
4	Lack of a clearly presented authorial concept
5	Lack of methodological position
6	Lack of logic of cognition of the studied phenomena
7	Inconsistency of the research hypothesis with the tasks and content of the work
8	Inconsistency of the purpose, objectives, hypotheses, provisions and conclusions of the thesis
9	Narrow scientific outlook and naive empiricism
10	Careless citation and illiterate use of sources
11	Lack of meaning and content of new guided concepts, substitution of concepts
12	Pointless theorizing
13	Low level of identification of work with existing approaches and traditions
14	Weak understanding of the essence of theoretical significance and scientific novelty
15	The content of publications does not always reflect the main results of the study

Source: according to D. I. Feldstein [18].

L. M. Perminova notes that modern pedagogical research contain “simplification of the approach to solving a scientific problem...” blurring “the meaning of the dissertation as a reasoning based on system-structural methodology” [11].

V. V. Serikov and M. I. Makarov define the existence of a university scientific and pedagogical environment and effectively organized research activities as a condition for preparing highly qualified specialists for university-type scientific and pedagogical activities. When preparing scientific and pedagogical personnel, it is necessary to pay special attention to the formation of a scientific degree in applicants:

- experience of independent research;
- analytical thinking, a clear understanding of the scientific problem, ways and methods of its solution;
- ability to apply new methods and technologies for collecting empirical material, processing and interpreting this material;
- ability to detect problems that arise in the course of analytical work and formulate prospects for their solution;

- “theoretical background”;
- ability to a new vision of known phenomena;

– ability to think critically, produce new ideas, skills of independent analysis and generalizations;

- methodological, intellectual and organizational culture of future scientists [6].

We agree with the opinion of S. A. Pisareva that in order to improve the training of scientific and pedagogical personnel and improve the quality of dissertation research, the personal responsibility of the supervisor and the head of the graduating department for the quality of the work produced is necessary [12].

From our point of view, motivational program-targeted management of the process of training graduate students and applicants is necessary in *the training of scientific and pedagogical personnel* in order to achieve the planned research results through:

- determination of topics for postgraduate students and applicants, taking into account the topics of the research program of the department, the implementation of

which is aimed at solving an actual scientific or scientific-practical task (problem);

- holding methodological seminars aimed at forming: methodological culture of graduate students and applicants; ability to review abstracts and scientific articles; skills in preparing scientific texts (including manuscripts of scientific articles);

- joint participation of members of the department, graduate students and applicants in the organization of scientific and practical conferences of various levels, writing scientific papers in co-authorship;

- immersion of graduate students and applicants in the scientific life of the department in order to continue the traditions of the scientific school, create and form their research position, ensure the continuity of the connection between generations, preserve the ideological core and intellectual fund of the department.

Modern pedagogy is a diverse system of theoretical and applied disciplines developing on *the borders of related sciences*, due to which ties with other human sciences are expanding. The key determinant of the development of scientific and pedagogical knowledge is *the promotion of new ideas* that can generate effective ways of understanding the previous theoretical and empirical material [20].

On the one hand, scientific and pedagogical *knowledge is differentiated*, which is ensured by the peculiarities of each methodological approach capable of independent scientific development within the framework of various concepts and theories.

Another process of pedagogical knowledge development similar to differentiation is divergence, which is *divergence, stratification and accumulation of differences* at the specific scientific level of methodological knowledge and at the level of research methods and techniques.

The major way of *integrating* scientific and pedagogical knowledge is its *continuity and renewal*, and the most important task is to rethink the old guidelines in the new paradigm, as a result - the increment of scientific knowledge.

On the third hand, the driving force on the path to integration, which provides compromises, stabilization and balance in pedagogical science, is the *convergence* of scientific and pedagogical knowledge as a process of convergence of functional areas of pedagogical science and convergence of complex objects.

Integrative processes of scientific and pedagogical knowledge occur due to research “*at the junction*” of *related scientific disciplines* that require an integrated approach, which leads to: interpenetration of patterns and principles of related branches of scientific knowledge; to the mutual enrichment of methodological and theoretical foundations; to the development of new concepts and theories.

Taking into account the process of interaction of pedagogical science with related sciences in order to enrich and develop it, let's pay attention to 2 positions. For example, from the point of view of *modern psychology*, the formation of the higher mental functions of a child occurs in a new type of living spaces – a *hybrid space* (a hybrid of subject, social spaces and cyberspace). Migration processes of moving students in a hybrid space determine the formation of a *hybrid mentality*. From the position of modern sociology, the existence of a child in social relations consists in the assignment of socially significant values and social norms to them through relations with other people, and spatial phenomena of a new type lead the current younger generation to *cultural hybridization*.

We believe that the result of this process is a violation of the harmonization of personality development through an *intrusion into the pair mechanism* of “*identification-isolation*”, and the result is a *hybrid social identity*, in which the *location of culture*, which determines belonging, is lost.

The developing mechanisms of pedagogical science are: differentiation and divergence of scientific knowledge; convergence, integration and synergy as a result of self-organization of knowledge and the basis of interdisciplinary synthesis.

The results of the study are that the priorities of the state policy in the field of education, pedagogical science and practice

have been identified, seven maxims of modern pedagogy and the education system have been identified (tabl. 7).

Table 7 / Таблица 7

Seven maxims of modern pedagogy / Семь принципов современной педагогики

№	Priorities of state educational policy	Maxims of modern pedagogy
1	traditional values and national identity of the domestic education system in a competitive world	Modern pedagogy is a value-oriented domestic pedagogy in a competitive world
2	civic identity, civic and patriotic education of students, the role of scientific schools in the issue of modern education strategy	Modern pedagogy is a traditional socially oriented pedagogy based on scientific schools in the implementation of the education strategy
3	the quality of general education, the training of pedagogical staff, the pedagogical activity of the teacher	Modern pedagogy is a quality-centered pedagogy
4	unity of pedagogical science and educational practice	Modern pedagogy is a reflective, practice-oriented pedagogy
5	health of participants of the educational process	Modern pedagogy is a health-creating pedagogy
6	integration of traditional, modern and digital educational technologies	Modern pedagogy is advanced technological pedagogy
7	training of scientific and pedagogical personnel and the development of pedagogy in the conditions of convergence of sciences	Modern pedagogy is a developing pedagogy that responds coherently to the movement of related sciences

CONCLUSIONS

In the context of the modernization of Russian education and the digitalization of society, the priorities of educational policy, pedagogical science and practice are: traditional Russian spiritual and moral values; formation of civic consciousness; civil and patriotic education of students; an objective assessment of the quality of training of schoolchildren and the quality of the conditions for the implementation of educational activities in a general educational organization. The national identity of the national education system is becoming a powerful resource for stabilizing and strengthening Russia's national security system.

The key questions are about the training of teaching staff (about the "coordinate system", the content, technologies, the terms of training of future teachers), about creating a unified system of advanced training for teachers in the Russian Federation. The reso-

lution is implemented through the functioning of centers for continuous professional development in all regions of Russia.

The interaction of pedagogical science and educational practice plays a significant role in solving scientific and practice-oriented tasks, especially through the activities of scientific and educational platforms and the organization of scientific and practical conferences, which topics are determined by the priorities of educational policy, pedagogical science and practice.

The value of the health of participants in educational relations becomes a priority of the state, society, the education system and the value-semantic sphere of the individual. The health-creating role of educational policy and the activities of the expert community, scientists and practitioners in addressing issues of preserving physical, mental and social health have become of particular importance.

It is required to assess the adequacy of the excessive use of digital educational technologies in the modern educational process, there is a need to comprehend traditional and innovative educational technologies, their integration in a digital society.

The quality of training scientific and pedagogical personnel for the education system remains a central task.

Developing mechanisms of pedagogical science are: differentiation and divergence of scientific knowledge; convergence, integration and synergy.

The driving forces behind the development of pedagogical science are: differentiation and divergence of scientific knowledge; convergence, integration and synergy as a result of self-organization of knowledge and the basis of interdisciplinary synthesis.

Статья поступила в редакцию 10.01.2022

REFERENCES

1. Apletaev M. N. *Sistema vospitaniya nravstvennoj lichnosti v processe obucheniya: monografiya* [The system of education of the moral personality in the learning process: monograph]. Omsk, Publishing House of the Omsk Pedagogical State University, 1998. 256 p.
2. Bagdasaryan V. E. [Historiography of the Victory: actual scientific and value agenda]. In: Ierusalimskii Yu. Yu., ed. *Velikaya Otechestvennaya vojna 1941–1945 gg.: istoricheskaya pamyat', cennosti i idealy Pobedy: sbornik nauchnyh trudov* [The Great Patriotic War of 1941–1945: historical memory, values and ideals of the Victory: collection of scientific papers]. Yaroslavl', Russian Reference Books, 2021, pp. 13–25.
3. Vilenskij M. Ya., Masalova O. Yu. *Aksiologicheskij podhod k sodержaniyu obrazovaniya po fizicheskoj kul'ture v vysshej shkole i ego tekhnologicheskie osnovaniya: monografiya* [Axiological approach to the content of education in physical culture in higher education and its technological substantiation: monograph]. Moscow, Rusajns Publ., 2018. 238 p.
4. Gulyaeva I. L. ["To be a citizen...": the formation of a civic position of a person]. In: Sudakov G. N., ed. *Russkaya kul'tura novogo stoletiya: Problemy izucheniya, sohraneniya i ispol'zovaniya istoriko-kul'turnogo naslediya* [Russian culture of the new community: Problems of studying, collecting and using historical and cultural heritage]. Vologda, Knizhnoe nasledie Publ., 2007, pp. 683–686.
5. Kir'yakova A. V. [Relationship between axiology and innovation in educational research]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy], 2021, no. 2, pp. 6–14. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-6-14
6. Makarov M. I., Serikov V. V. [Training of scientific and pedagogical personnel in a scientific institution]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2021, vol. 1, no. 1 (74), pp. 30–42.
7. Mosienko L. V., Shirokova E. V., Hlyzova I. V. [Axiological indicators of the quality of education of a future teacher at the university]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy], 2021, no. 2, pp. 15–26.
8. Orchakov O. A. *Teoriya organizacii: uchebno-metodicheskij kurs* [Theory of organization: educational course]. Moscow, Publishing house of Moscow University, Vitte Publ., 2004. 156 p.
9. Osechkina L. I., Soloduhina N. N., Kraeva I. V. [The system of additional professional education of Moscow State Educational Institution as a managerial resource for the development of a modern teacher]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy], 2021, no. 3, pp. 78–89. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-78-89
10. Pevcova E. A., Sokolov N. Ya. *Pravovoe prosveshchenie v Rossii: sostoyanie, problemy i perspektivy: monografiya* [Legal education in Russia: state, problems and prospects: monograph]. Moscow, Prospekt Publ., 2019. 272 p.
11. Perminova L. M. [Actual problems of pedagogy and pedagogical research on the topic of postmodernity: a didactic aspect]. In: *Osovskie pedagogicheskie chteniya «Obrazovanie v sovremennom mire: novoe vremya – novye resheniya* [Osov Pedagogical Readings "Education in the global world: new time – new solutions], 2020, no. 1, pp. 19–24.

12. Pisareva S. A. *Metodologiya ocenki kachestva dissertacionnyh issledovanij po pedagogike: dis. ... d-ra ped. nauk* [Methodology for assessing the quality of dissertation research in pedagogy: Dr. Sci. in Pedagogy]. St. Petersburg, 2005. 425 p.
13. Selivanova N. L. [Topical issues of education through the prism of the scientific school of L. I. Novikova]. In: *Vospitanie v shkole* [Education at school], 2019, no. 2, pp. 3–5.
14. Sergeev N. K., Borytko N. M. *Koncepciya professional'nogo vospitaniya studentov v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: uchebnoe posobie* [The concept of professional education of students in the conditions of sustainable pedagogical education: textbook]. Volgograd, Peremena Publ., 2006. 19 p.
15. Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L. [Prospects for biological and environmental-valeological education in the content of training future teachers]. In: *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya* [Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and psychology], 2020, no. 3 (52), pp. 200–207.
16. Ushinskij K. D. *Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t.* Moscow, Pedagogika Publ., 1988–1990.
17. Fando R. A. [Ways of transformation of the phenomenon of “scientific school”]. In: Orel V. M., ed. *Institut istorii estestvoznaniya i tekhniki im. S. I. Vavilova-Ran. Godichnaya nauchnaya konferenciya / Moskva, 20–27 aprelya 2004 g.* [Institute of the History of Natural Science and Technology. S. I. Vavilov-Ran. Annual scientific conference]. Moscow, Dipol'-T Publ., 2004, pp. 225–229.
18. Fel'dshtejn D. I. [On improving the quality of certification of scientific personnel in terms of pedagogical and mental characteristics (the text of the report made on November 20, 2012 at a meeting of the Higher Attestation Commission under the Ministry of Education and Science of the Russian Federation)]. In: *Rossijskij psihologicheskij zhurnal* [Russian Psychological Journal], 2013, vol. 10, no. 1, pp. 9–28.
19. Tsibulnikova V. E. [Teacher's health as a strategically oriented management in the value-oriented management of general educational heredity]. In: *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Teacher's health as a strategically oriented management in the value-oriented management of general educational heredity], 2017, no. 1, pp. 39–42.
20. Tsibulnikova V. E. [Convergence, integration and synergism as a methodological triad of value-oriented healthcare management of the teaching staff]. In: *Prepodavatel' 21 vek* [Lecturer 21st century], 2018, no. 2-1, pp. 168–189.
21. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data Global status report on noncommunicable diseases. Geneva, WHO, 2013. 169 p.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аплетаяев М. Н. Система воспитания нравственной личности в процессе обучения: монография. Омск: Издательство Омского государственного педагогического университета, 1998. 256 с.
2. Багдасарян В. Э. Историография Победы: актуальная научная и ценностная повестка // Великая Отечественная война 1941–1945 гг.: историческая память, ценности и идеалы Победы: сборник научных трудов / под ред. Ю. Ю. Иерусалимского. Ярославль: Российские справочники, 2021. С. 13–25.
3. Виленский М. Я., Масалова О. Ю. Аксиологический подход к содержанию образования по физической культуре в высшей школе и его технологические обоснования: монография. Москва: Русайнс, 2018. 238 с.
4. Гуляева И. Л. «Гражданином быть обязан...»: формирование гражданской позиции личности // Русская культура нового столетия: Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / под ред. Г. В. Судакова. Вологда: Книжное наследие, 2007. С. 683–686.
5. Кирьякова А. В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 6–14. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-2-6-14
6. Макаров М. И., Сериков В. В. Подготовка научно-педагогических кадров в научном учреждении // Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. Т. 1. № 1 (74). С. 30–42.

7. Мосиенко Л. В., Широкова Е. В., Хлызова И. В. Аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 15–26.
8. Орчаков О. А. Теория организации: учебно-методический курс. Москва: Издательство Московского университета им. С. Ю. Витте, 2004. 156 с.
9. Осечкина Л. И., Солодухина Н. Н., Краева И. В. Система дополнительного профессионального образования МГОУ как управленческий ресурс развития современного педагога // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 3. С. 78–89. DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-78-89
10. Певцова Е. А., Соколов Н. Я. Правовое просвещение в России: состояние, проблемы и перспективы: монография. Москва: Проспект, 2019. 272 с.
11. Перминова Л. М. Актуальные проблемы педагогики и педагогических исследований на этапе постмодерна: дидактический аспект // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2020. № 1. С. 19–24.
12. Писарева С. А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике: дис. ... д-ра пед. наук. Санкт-Петербург, 2005. 425 с.
13. Селиванова Н. Л. Актуальные вопросы воспитания через призму научной школы Л. И. Новиковой // Воспитание в школе. 2019. № 2. С. 3–5.
14. Сергеев Н. К., Борытко Н. М. Концепция профессионального воспитания студентов в системе непрерывного педагогического образования: учебное пособие. Волгоград: Перемена, 2006. 19 с.
15. Тюмасева З. И., Орехова И. Л. Перспективы биологического и эколого-валеологического образования в содержании подготовки будущих педагогов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 200–207.
16. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / вступ. ст., сост., прим. С. Ф. Егорова. Москва: Педагогика, 1988–1990.
17. Фандо Р. А. Пути трансформации феномена «научной школы» // Институт истории естествознания и техники им. С. И. Вавилова-Ран. Годичная научная конференция / Москва, 20–27 апреля 2004 г. / под ред. В. М. Орла. Москва: Диполь-Т, 2004. С. 225–229.
18. Фельдштейн Д. И. Об улучшении качества аттестации научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям (текст доклада, сделанный 20.11.2012 г. на совещании ВАК при Министерстве образования и науки РФ) // Российский психологический журнал. 2013. Т. 10. № 1. С. 9–28.
19. Цибульникова В. Е. Здоровье учителя как стратегическая ценность в ценностно-ориентированном управлении общеобразовательной организацией // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 39–42.
20. Цибульникова В. Е. Конвергенция, интеграция и синергизм как методологическая триада ценностно-ориентированного здоровьесозидающего управления педагогическим коллективом // Преподаватель 21 век. 2018. №2-1. С. 168–189.
21. WHO Library Cataloguing-in-Publication Data Global status report on noncommunicable diseases. Geneva: WHO, 2013. 169 p.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tsibulnikova V. E. – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Editor-in-chief of the scientific journal “Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics”;
e-mail: ve.tsibulnikova@mgou.ru

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Цибульникова Виктория Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент, главный редактор научного журнала «Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика»;
e-mail: ve.tsibulnikova@mgou.ru

FOR CITATION

Tsibulnikova V. E. Priorities of educational policy, pedagogical science and practice in the digital age or seven maxims of modern pedagogy. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*, 2022, no. 1, pp. 6–26.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-6-26

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Tsibulnikova V. E. Priorities of educational policy, pedagogical science and practice in the digital age or seven maxims of modern pedagogy // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 6–26.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-6-26

УДК 376(497.11)

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-27-34

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СЕРБИИ

Голубович С. М., Ечменица Н.

Белградский университет,

11000, Белград, Студенческая площадь, д. 1, Республика Сербия

Аннотация

Актуальность исследования вызвана необходимостью осмысления массива исследований педагогической науки и образовательной практики в части становления специального образования в Сербии в историческом контексте.

Цель исследования – раскрыть особенности становления и развития специального образования в Сербии.

Методы исследования: наблюдение, эксперимент, анкетирование, социометрические методы, изучение опыта и первоисточников.

Результаты исследования: представлен исторический обзор становления специального образования в Сербии. Проведён анализ социокультурных основ становления и развития, их взаимосвязи с социально-экономическим устройством в стране, ценностными ориентациями государства и общества, политикой по отношению к детям с отклонениями в развитии, законодательством в сфере образования и прав человека, состоянием развития инклюзии как основы образования.

Выводы. Большое количество практических вопросов создания инклюзивных образовательных учреждений находятся в решении и обсуждении, это связано с тем, что на протяжении длительного времени в Сербии и других странах доминировало представление о необходимости дифференцированного подхода к образованию.

Ключевые слова: интеграция, инклюзия, специальное образование, специальное обучение, модели образования

FORMATION AND DEVELOPMENT OF SPECIAL EDUCATION IN SERBIA

S. Golubovich, N. Echmenitsa

University of Belgrade,

Studentski trg 1, 11000 Belgrade, Serbia

Abstract

Relevance of the research is caused by the need to comprehend the array of pedagogical science and educational practice in terms of the formation of special education in Serbia from a historical perspective.

Goal is to reveal the peculiarities of the formation and development of special education in Serbia.

Procedure and methods. Observation, experiment, questionnaire, sociometric methods, study of experience and primary sources are used.

Results: a historical overview of the formation of special education in Serbia is presented. The socio-cultural foundations of formation and development, the relationship with the socio-economic structure in the country are analyzed, the value orientations of the state and society, the policy towards

children with developmental disabilities, legislation in the field of education and human rights, the state of development of inclusion as the basis of education are also studied.

Conclusions. A large number of practical issues of creating inclusive educational institutions are being addressed and discussed, this is due to the fact that for a long time in Serbia and other countries, dominated the idea of the need for a differentiated approach to education.

Keywords: integration, inclusion, special education, special training, education models

ВВЕДЕНИЕ

Организованная помощь детям и людям с ограниченными возможностями основана на модели благотворительности [5]. В конце XVIII в. благодаря возникновению специальной педагогики в мире были основаны первые специальные школы. Раннее развитие специальных школ в XIX в. было редкостью и больше зависело от индивидуальной инициативы, чем от законодательного обеспечения. В XX в. область специального образования вскоре получила развитие, и специальные школы стали юридически регулируемые учреждениями для обучения детей с ограниченными возможностями. В то время считалось важным обучать детей с инвалидностью в специальных школах, которые были организованы в соответствии с типом инвалидности, что было связано с тем, что такие дети не могли следовать учебной программе обычных школ [2].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель – раскрыть особенности становления и развития специального образования в Сербии.

Методы исследования. В работе использованы следующие методы исследования: историко-структурный, историко-генетический, синхронный, реконструкция источников (типологический, проблемно-хронологический, сравнительный).

Исследование осуществлялось в несколько этапов:

1 этап (2018–2019) – подготовительный. Во время этого этапа создавались и формировалась научная (документальная) и литературная базы о развитии инклюзивного образования в Сербии.

2 этап (2019–2020) – основной. Проводилось историко-педагогическое исследование зарождения, становления и развития инклюзивного образования в Сербии. Изучался опыт психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, а также их воспитания и развития в общеобразовательных организациях Сербии.

3 этап (2020–2021) – заключительный. Обобщение историко-педагогических материалов о развитии инклюзии в Сербии. Уточнение и проверка документальной и литературной баз об основных тенденциях и содержании инклюзивного образования в общеобразовательных организациях Сербии.

Научная новизна заключается в определении общих принципов инклюзивного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, которые способствуют успешной социализации и адаптации в обществе.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Развитие специальных школ в Сербии. В Сербии первый закон о «школе для неспособных детей» был принят 31 декабря 1882 г., а первые шаги к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья начались после принятия *Санитарного закона*. В статье 40 этого закона говорилось, что «дети, страдающие психическими заболеваниями, инфицированные инфекционными заболеваниями или длительно болеющие, с отклонениями в развитии, могут быть освобождены от обязательного посещения школы» [7]. *Закон о государственных школах Королевства Сербии* (1898 и 1904 гг.) также содержит пояснение, на

основании которого дети с тяжёлыми формами инвалидности освобождаются от школьного обучения [4].

Первое учреждение специального образования в Сербии было открыто в 1873 г. в Любляне, а затем постепенно открывались и другие учреждения для детей-инвалидов. К концу Первой мировой войны было открыто десять институтов [8]. В то время (с 1918 по 1941 г.) спецшколы были самостоятельными учреждениями, не входившими в систему общего образования, и их работа находилась в ведении Министерства просвещения, при этом они официально относились к Министерству социальной политики [4].

Приказом от 1929 г. Министерство образования создало отдел для слаборазвитых детей, и Антон Скала был назначен его координатором [6]. Первоначально были сформированы только вспомогательные отделения для детей с задержкой психического развития, а первая вспомогательная школа для детей с умственной отсталостью была открыта 28 сентября 1932 г. в Нови-Саде [6]. Во вспомогательные школы поступали дети с рядом умственных и физических недостатков, что было серьёзным препятствием для поступления в начальную школу [1]. Принятый в 1929 г. закон предусматривал организацию учреждений для детей-инвалидов, и в то же время министерство образования Югославии создало специальный отдел по формированию школ для дефективных детей, а также разработало учебные программы с особыми правилами. С этого периода государство стало более организованно заботиться о специальном образовании¹.

Закон о народных школах, принятый в 1929 г., предусматривал организацию учреждения для детей-инвалидов. В то время таких детей называли дефективными. Организованная работа по абилитации, обучению и профессиональной подготовке инвалидов была прервана

Второй мировой войной [5]. В период с 1941 по 1945 г. состояние специального образования ухудшилось: продолжительность общего образования составила четыре года, столько же было отведено для образования в специальных школах [8]. Конституция СФРЮ от 31 января 1946 г. предусматривала образование для всех детей и молодёжи, а *Закон об обязательном образовании* от 26 октября 1945 г. ввёл образование для всех детей в возрасте от семи до пятнадцати лет [8]. После окончания *Второй мировой войны* особое значение имело принятие в 1960 г. *Положения о регистрации и классификации детей-инвалидов*. В октябре того же года был принят *Закон о специальных школах*, суть которого заключалась в обеспечении воспитания и обучения, т. е. подготовки к самостоятельной жизни детей и молодёжи с ограниченными возможностями здоровья, что могло осуществляться в специальных классах при обычных школах или специальных школах. В то же время *Министерство образования* создало специальный отдел по организации школ для дефективных детей.

Параллельно были разработаны учебные программы со специальными правилами работы [6]. Модернизировались существующие учреждения, создавались новые современные учреждения для защиты инвалидов, организовались специальные школы по типам инвалидности, которые занимались воспитанием и обучением детей и молодёжи с инвалидностью [5].

В Сербии с 1929 по 1968 г. система специального образования основывалась на специальных правилах [6].

К специальному обучению детей и молодёжи относятся специально организованные занятия в общеобразовательных школах, специальных начальных и средних школах и специальных учебных заведениях (специальных учебных заведениях и центрах трудового обучения). Наибольшее количество школ и специальных классов в обычных начальных

¹ ЮНЕСКО Саламанкская декларация и Рамки действий. Париж: 1994 г.

школах организовано для умственно отсталых детей, поскольку они являются наиболее многочисленной категорией детей-инвалидов [2]. Ранее считалось, что специальные школы, как правило, обеспечивают лучшие условия для организации специальных занятий и другого профессионального лечения детей с ограниченными возможностями [2]. Существовавшая в то время сеть специальных начальных школ и специальных классов для этих детей в обычных начальных школах была ещё недостаточно развита. По данным Б. Байича, в 126 муниципалитетах (или 70%) нет специальных начальных школ или классов для таких детей в обычных начальных школах. Большинство этих муниципалитетов расположены в экономически слаборазвитых районах. Согласно некоторым исследованиям, считается, что вспомогательные отделения массово создавались в 60-х годах XX в. и функционировали до 80-х гг. В крупнейших начальных школах были созданы вспомогательные классы или специальные классы, поскольку дети с ограниченными возможностями, должны были проехать несколько километров до соответствующей специальной и вспомогательной школы [2]. Согласно Д. Ковачевичу, после 1974 г. специальные школы стали составной частью системы общего образования, и они следуют всем реформам, происходящим во всех обычных начальных школах на территории нашей страны [4]. По словам Д. Рапаича, способ организации работы школы для детей с ограниченными возможностями и учебные планы были адаптированы к потребностям и возможностям таких детей, а для учреждений этой категории были реализованы соответствующие архитектурные решения, обеспечивающие необходимые условия, которые являются основой для повседневной работы.

Обнащение, а также кадровый состав, осуществляющий воспитательную работу в школах для этих детей, не соответствовали потребностям детей с

ограниченными возможностями, что приводило к абсолютно другой работе и функционированию школы для детей типичного развития. После 1968 г. произошла постепенная, а затем и полная интеграция, хотя вначале существовали две параллельные системы, которые снова сливались в одну образовательную систему [6]. Традиционная модель, которая применялась ранее, не соответствовала правам детей, гарантированным ООН.

2. Интеграция детей с нарушениями в развитии в обычные школы

До 1980 г. была актуальна *медицинская модель*, вслед за ней возникла *дефицитная модель*, в рамках которой развивалось *интеграционное* движение, имевшее целью включение детей-инвалидов в обычную систему воспитания и образования; тогда и появился термин *интеграция*. Дети, которые были успешно абилитированы в раннем возрасте, могли посещать обычные классы и получать образование в соответствии с обычной учебной программой без внутренней или внешней поддержки в отношении их образовательных возможностей [3].

Интеграция подразумевает включение ребёнка в существующую систему как таковую, в которой ребенок может добиться успеха благодаря своей находчивости, настойчивости и огромной поддержки со стороны родителей. Первые инициативы по *интеграции* появились в XIX в. Л. С. Выготский писал: «Общий закон развития детского организма и его воспитания является и законом развития и воспитания ребёнка-инвалида. Вся специфика только в том, что эти общие цели развития достигаются специфическим путём».

Исследования по интеграции, проведённые в период с 1966 по 1989 гг. в бывших югославских республиках, подтверждают, что типичные начальные школы недостаточно адаптированы для приёма и обучения детей с ограниченными возможностями, т. к. в них не обязаны работать дефектолог и логопед.

Учреждения, осуществляющие уход за детьми и молодёжью с ограниченными возможностями, используют разнородный подход к учёту, вмешательству, обучению и мониторингу, что приводит к возникновению ряда малоизвестных или неизвестных этиологических, социально-экономических и культурных факторов, ведущих к увеличению или уменьшению официальной статистики о таких детях, из-за чего возрастает сложность планирования и программирования соответствующего подхода к этой группе детей [3].

Уникальные основы программы воспитательной работы и её совместный план в Социалистической Республике Сербии «*Специальная воспитательная работа для учащихся обычных классов начальной школы с дидактико-методическими указаниями*» (1971 г.) даёт *Обице указания по организации специальной воспитательной работы с учащимися обычных классов начальной школы*, которые являются предшественниками так называемого *инклюзивного образования*, официально введённого в 2009 г. Инструкции касаются специального педагогического лечения детей с нарушениями зрения, детей с лёгкими нарушениями слуха, детей с речевыми, языковыми и голосовыми нарушениями, детей с лёгкими физическими и хроническими нарушениями, детей со специфическими интеллектуальными нарушениями и нарушениями обучаемости, детей с эмоциональными и социальными нарушениями поведения и «*детской проблемой*». Несмотря на то, что их развитие легко поддаётся затормаживанию, они могут освоить требования обычных занятий в начальной школе, но они нуждаются в особом внимании и соответствующей помощи со стороны специального педагога и профессиональных коллег – дефектологов, логопедов и психологов [11].

Чтобы определить специфические педагогические потребности этих детей и способы их удовлетворения, не отрывая ребенка от обычного класса в большин-

стве школьных занятий, начальная школа старалась, прежде всего, выявить такого ребёнка как можно раньше и оценить его психофизическое состояние, характер и степень расстройства или инвалидности, условия его развития в семье и школе, определить возможности и пути обеспечения специальной педагогической помощи и профессиональной помощи других служб в начальной школе (педагого-психологической, медицинской, социальной служб и др.).

В выявлении детей с отклонениями в развитии принимают участие учителя общеобразовательных классов, специальные педагоги и дефектологи, школьные психологи и школьные педагоги, а при необходимости и социальный работник. Существенную помощь в этом могут оказать родители этих детей, особенно те, кто является хорошим воспитателем, кто интересуется развитием своего ребёнка и условиями его обучения в школе и родительском доме.

Учитывая, что применение *Закона о медицинском страховании и обязательных видах медицинской помощи населению* («Официальный вестник СР Сербии», № 27/70, № 53/72 и № 15/74) и «*Профессионально-методических указаний по проведению мероприятий обязательного медицинского обслуживания*» («Официальный вестник СР Сербии», № 1, 1971 г.) осуществляют диспансеризацию и патронаж детей на дому с первого года жизни до окончания начальной школы, служба здравоохранения теперь имеет возможность выявлять не только тяжёлые, но и лёгкие симптомы неправильного физического, психического, двигательного и речевого развития ребёнка. Уже в дошкольном периоде каждому ребёнку предоставляется одно медицинское обследование в год в развивающем консультационном центре и одно патронажное посещение. Систематический медицинский осмотр ребёнка проводится по мере необходимости и обязательно при зачислении такого ребёнка в начальную школу

или дошкольное образовательное учреждение. Систематические медицинские осмотры также исследуют психическое и физическое состояние ребёнка в целом, функции органов чувств и речи, с особым вниманием к симптомам нарушений и нарушений развития, ориентировочное неврологическое обследование. Дети, чьё развитие предположительно нарушено или имеет более тяжёлые последствия, дети, которые потребуют специального обучения, лечения и других форм абилитации и реабилитации, направляются на детальное обследование и в *Комиссию по обследованию (классификации) детей с отклонениями в развитии (Закон о специальном образовании, (Официальный вестник СР Сербии, № 51, 1976 г.))*.

Кроме того, в соответствии с *Законом о начальном образовании и воспитании* обязательным является обследование каждого ребёнка при поступлении в первый класс начальной школы, которое проводится комиссией, в состав которой входят школьный врач, психолог и школьный педагог.

Согласно *«Профессионально-методической инструкции по проведению мероприятий по обязательным видам медицинской помощи населению»* (1971 г.), в период обучения в начальной школе проводится систематический медицинский осмотр школьников в третьем, пятом и седьмом классах. Эти обследования включают и обследование зрения и слуха, и протезно-реабилитационные мероприятия по коррекции зрения и слуха, и выявление различных деформаций и направление на использование ортопедических и протезных средств. Данные и заключения, полученные в ходе всех этих обследований, заносятся в медицинскую карту ребёнка [1].

Последовательно применяя эти законы и подзаконные акты об охране здоровья детей, развивая школьную педагогико-психологическую службу и внедряя в начальных школах специальное обучение, школа сможет иметь более ценные и

значимые данные о физическом и психическом состоянии ребёнка при его зачислении в школу, выявлять специфические потребности развития каждого ребёнка и возможности его обучения, а также своевременно принимать определённые специальные педагогические и иные меры для обеспечения им оптимальных условий для обучения и развития ребёнка в целом.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

За это время обучение детей с ОВЗ проходило в обычных начальных школах для детей с типичным развитием или в специальном отделении в обычной школе или специальной школе для детей с ОВЗ. В обычных школах, хотя это и было предусмотрено действующим законодательством, было мало дефектологов и логопедов, без непосредственной поддержки и работы которых дети с ОВЗ не могли бы добиться успеха. Кроме учителей, в школах обязательно присутствовали психологи и педагоги, а дефектологи и логопеды отсутствовали.

Согласно рекомендациям Саламанкской конференции (ЮНЕСКО, 1994 г.), статье 92 «специальные школы в странах с развитыми системами специального образования могут быть ценным ресурсом для развития инклюзивных школ, в то время как персонал специальных школ обладает опытом, необходимым для раннего выявления детей с ограниченными возможностями развития. Школы могут служить ресурсными и учебными центрами для сотрудников обычных школ». Сербия имеет богатое наследие в виде развитой системы специальных школ (в стране функционирует 48 специальных школ), организации работы, а также богатой истории и традиций работы с детьми с ограниченными возможностями¹.

С момента введения *инклюзивного образования в обычных школах* в 2009 г. в Сербии специальные школы не были упразднены, а стали ресурсными центрами

¹ ЮНЕСКО Саламанкская декларация и Рамки действий. Париж: 1994 г.

ми поддержки детей с ограниченными возможностями в обычных школах, но структура детей на всех уровнях образования изменилась, и теперь там находятся только дети с тяжёлыми формами инвалидности.

Инклюзия стремится призвать к общей толерантности к индивидуальным различиям и потребностям и на основе этого наладить взаимодействие и социальные отношения. Инклюзия способствует деятельности, которая помогает детям и людям с нарушениями интеллекта и развития максимально развить свой индивидуальный потенциал, стать независимыми и участвовать в более широком сообществе.

Условия, которые должны быть соблюдены для того, чтобы процесс инклюзии был успешным, таковы: создание

позитивной атмосферы, атмосферы поддержки, принятия и удовольствия; способствование развитию чувства безопасности, чувства успеха и сотрудничества со сверстниками; создание условий для освоения новых навыков и реализации возможностей развития каждого ребёнка; мотивация ребёнка различными поощрениями; предоставление времени и пространства для индивидуального доступа; обеспечение необходимыми материальными условиями. Поэтому необходимо поощрять позитивное отношение и раннее вмешательство, поддерживать изменения в системе образования, способствовать инклюзивной среде обучения и поддерживать разработку соответствующей политики.

Статья поступила в редакцию 10.12.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахимович Д. Классификация детей и дифференциация обучения и воспитания в коррекционной школе // *Специальная школа*. 1955. № 3. С. 161–179.
2. Байич Б. Развитие специального образования в Сербии. Сербия: Спецшкола, 1970. 141 с.
3. Голубович С. Заболевания и нарушения развития у детей с отклонениями в развитии. Белград: Меркур, 2005. 236 с.
4. Ковачевич Д. Дидактическая система в школе для глухих. Белград: Общество дефектолога Сербии, 2003. 36 с.
5. Николич-Симончич К. Начало организованной помощи слабовидящим в Сербии // *Дефектологическая теория и практика*. 1994. № 2. С. 128–137.
6. Рапаич Д. Теория и практика развития специального образования и реабилитации. Белград: Факультет специального образования и реабилитации, 2015. 123 с.
7. Савич Л. Дж. Теория и практика специального образования в Сербии до Второй мировой войны. Белград: Федеральное правление Ассоциации глухих Югославии, 1966. 98 с.
8. Скала А. Исторический обзор воспитания детей-инвалидов // *Специальная школа*. 1956. № 2. С. 82–93.
9. Скала А. Специализированные школы в единой школьной системе Федеративной Народной Республики Югославии // *Специальная школа*. 1953. № 2 (1), С. 1–5.
10. Славнич С., Веселинович И. Введение в специальное образование. Белград: Факультет специального образования и реабилитации, 2015. 150 с.
11. Уникальные основы и совместный план по программе воспитательной работы в Социалистической Республике Сербии: специальная воспитательная работа для учащихся обычных классов начальной школы с дидактико-методическими указаниями. Белград: Институт учебников и учебных пособий, 1977. 126 с.

REFERENCES

1. Ahimovich D. [Classification of children and differentiation of education and upbringing in a correctional school]. In: *Special'naya shkola* [Special School], 1955, no. 3, pp. 161–179.
2. Bajich B. *Razvitie special'nogo obrazovaniya v Serbii* [Development of special education in Serbia]. Serbia, Specshkola Publ., 1970. 141 p.
3. Golubovich S. *Zabolevaniya i narusheniya razvitiya u detej s otkloneniyami v razvitii* [Diseases and

- developmental disorders in children with developmental disabilities]. Belgrade, Merkur Publ., 2005. 236 p.
4. Kovachevich D. *Didakticheskaya sistema v shkole dlya gluhih* [Didactic system in schools for the deaf]. Belgrade, Defectologist Society of Serbia Publ., 2003. 36 p.
 5. Nikolich-Simonchich K. [Beginning of organized care for the visually impaired in Serbia]. In: *Defektologicheskaya teoriya i praktika* [Defectological theory and practice], 1994, no. 2, pp. 128–137.
 6. Rapaich D. *Teoriya i praktika razvitiya special'nogo obrazovaniya i rehabilitacii* [Theory and practice of developing special education and rehabilitation]. Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation Publ., 2015. 123 p.
 7. Savich L. Dzh. *Teoriya i praktika special'nogo obrazovaniya v Serbii do Vtoroj mirovoj vojny* [Theory and practice of special education in Serbia before the Second World War]. Belgrade, Belgrade: Federal Board of the Deaf Association of Yugoslavia Publ., 1966. 98 p.
 8. Skala A. [Historical review of the education of children with disabilities]. In: *Special'naya shkola* [Special School], 1956, no. 2, pp. 82–93.
 9. Skala A. [Specialized schools in the unified school system of the Federal People's Republic of Yugoslavia]. In: *Special'naya shkola* [Special School], 1953, no. 2 (1), pp. 1–5.
 10. Slavnich S., Veselinovich I. *Vvedenie v special'noe obrazovanie* [Introduction to special education]. Belgrade, Faculty of Special Education and Rehabilitation Publ., 2015. 150 p.
 11. *Unikal'nye osnovy i sovmestnyj plan po programme vospitatel'noj raboty v Socialisticheskoy Respublike Serbii: special'naya vospitatel'naya rabota dlya uchashchihsya obychnykh klassov nachal'noj shkoly s didaktiko-metodicheskimi ukazaniyami* [Unique foundations and a joint plan for the program of educational work in the Socialist Republic of Serbia: special educational work for students in ordinary classes of elementary school with didactic and methodological instructions]. Belgrade, Institute of Textbooks and Teaching Aids Publ., 1977. 126 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Славица Голубович – доктор нейрофизиологии, профессор факультета специального образования и реабилитации Белградского университета;
e-mail: slavica.golubovic@yahoo.com

Невена Ечменица – ассистент факультета специального образования и реабилитации Белградского университета;
e-mail: slavica.golubovic@yahoo.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Slavica Golubovich – PhD in Neuroscience, Department of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade;
e-mail: slavica.golubovic@yahoo.com

Nevena Echmenica – Assistant of Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade.
e-mail: slavica.golubovic@yahoo.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Голубович С., Ечменица Н. Становление и развитие специального образования в Сербии // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 27–34.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-27-34

FOR CITATION

Golubovich S., Echmenica N. Formation and development of special education in Serbia. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 27–34.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-27-34

УДК 372.891

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-35-46

ЦЕННОСТНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ШКОЛЬНОЙ ГЕОГРАФИИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ПРОВЕДЁННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ)

Репринцева Ю. С.

*Благовещенский государственный педагогический университет
675000, Амурская обл., г. Благовещенск, ул. Ленина, д. 104, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность. Современный этап развития России сопровождается принципиально новыми процессами в экономической, политической, социальной, духовной и идеологической сферах общественной жизни. В современной социокультурной ситуации становится очевидной определяющая роль образования в решении важнейшей задачи формирования ценностного сознания граждан. В этой связи обучающиеся постоянно находятся в состоянии выбора ориентации в пространстве общественной и собственной жизни. В этом процессе важное место занимает ценностное самоопределение личности, где имеют место отбор, индивидуальное восприятие ценности субъектом, личностные предпочтения идеалов, норм, эталонов и других ценностей, построение их иерархии в соответствии с субъективными предпочтениями, включение их в цели и мотивы деятельности.

Цель. Проанализировать результаты проведённого педагогического исследования по выявлению предпочитаемых (значимых) и незначимых или малозначимых ценностей школьной географии как основы ценностного самоопределения обучающихся.

Методы исследования. Использовались теоретические методы: системно-структурный анализ, сравнение, обобщение литературных источников – и эмпирические: психолого-педагогическая диагностика, математико-статистические методы. Исследование проводилось в 17 субъектах Российской Федерации: в 34 средних учебных общеобразовательных учреждениях был проведён констатирующий эксперимент и из них в 28 – формирующий.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость. Теоретически разработана и успешно проверена в практике методического образования система диагностических материалов, позволяющая осуществлять мониторинг процесса ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения школьной географии. Описанный в статье опыт организации и проведения педагогического исследования может быть экстраполирован в иные предметные области.

Результаты исследования. В ходе анализа теоретической литературы и проведённого длительного педагогического исследования стало возможным рассматривать ценностное самоопределение через призму интериоризированных ценностей в структуре личности обучающихся. Впервые проведена попытка аксиологизации школьной географии посредством выделения системы личностно-значимых ценностей обучающихся, формируемой в процессе организации урочной и внеурочной деятельности по предмету.

Выводы. Родовым понятием для выявления природы ценностного самоопределения в процессе изучения школьной географии являются ценности школьной географии, под которыми понимается система ценностей обучающихся, формирующаяся в процессе изучения школьной географии и являющаяся важнейшим компонентом структуры личности. Определены и экспериментально проверены методические условия процесса ценностного самоопределения

© СС ВУ Репринцева Ю. С., 2022.

обучающихся в процессе изучения школьной географии как основы формирования личностных образовательных результатов. На основе результатов педагогического исследования выявлены предпочитаемые (значимые) и незначимые или малозначимые ценности школьной географии в процессе, иллюстрирующие те личностные качества и ценностные ориентиры, которые являются ключевыми в воспитании географически ориентированного и грамотного члена общества.

Ключевые слова: знания, познание, ценности, ценностное самоопределение обучающихся, психолого-педагогическая диагностика

VALUE SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING SCHOOL GEOGRAPHY (BY THE RESULTS OF THE PEDAGOGICAL RESEARCH)

Y. Reprintseva

Blagoveshchensk State Pedagogical University

ul. Lenina 104, Blagoveshchensk 675000, Amur region, Russian Federation

Abstract

Relevance. The current stage of Russia's development is accompanied by fundamentally new processes in the economic, political, social, spiritual and ideological spheres of public life. In the current socio-cultural situation, the determining role of education in solving the most important task of forming the value consciousness of citizens becomes obvious. In this regard, students are constantly in a state of choice, orientation in the space of public and their own lives. In this process, an important place is occupied by the value self-determination of the individual as selection, individual perception of value by the subject as personal preferences of ideals, norms, standards and other values, building their hierarchy in accordance with subjective preferences, including them in the goals and motives of activity.

Goal. To analyze the results of the conducted pedagogical study to identify the preferred (significant) and nonsignificant or insignificant values of school geography as the basis for the value self-determination of students.

Procedure and methods. The following theoretical methods were used: system-structural analysis, comparison, generalization of literary sources; as well as the empirical methods: psychological and pedagogical diagnostics, mathematical and statistical methods. The study was carried out in 17 constituent entities of the Russian Federation: 34 secondary educational institutions - an ascertaining experiment, and 28 of them - a formative one.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance. A system of diagnostic materials was theoretically developed and successfully tested in the practice of methodological education, which allows monitoring the process of value self-determination of students in the process of studying school geography. The experience of organizing and conducting pedagogical research described in the article can be extrapolated to other subject areas.

Results. In the course of analyzing theoretical literature and conducting a long-term pedagogical research, it became possible to consider value self-determination through the prism of the internalized values in the structure of students' personality. For the first time, an attempt was made to axiologize school geography by highlighting the system of personally significant values of students, which is formed in the process of organizing classroom and extracurricular activities in the subject.

Conclusions. A generic concept for identifying the nature of value self-determination in the process of studying school geography is the values of school geography, which is understood as a system of students' values that is formed in the process of studying school geography and is an essential

component of the personality structure. The methodological conditions for the process of value self-determination of students in the process of studying school geography as the basis for the formation of personal educational results are determined and experimentally tested. Based on the results of the pedagogical research, the preferred (significant) and nonsignificant or insignificant values of school geography were identified in the process, illustrating those personal qualities and value orientations that are key in the education of a geographically oriented and literate member of society.

Keywords: knowledge, cognition, values, value self-determination of students, psychological and pedagogical diagnostics

ВВЕДЕНИЕ

Главной функцией школы на современном этапе развития общества является становление личности, обладающей определённой системой взглядов, убеждений, принципов. При этом социальный заказ школе предполагает формирование у обучающихся не столько совокупности знаний, сколько отношения к действительности, в том числе и к самим знаниям.

Среди компонентов содержания школьного образования знания усваиваются поэтапно. Первым этапом или уровнем усвоения знаний выступают восприятие, запоминание и воспроизведение учебного материала, полученного на занятиях. Этот уровень формирования знаний является обязательным при усвоении содержания школьной программы. Второй уровень усвоения знаний раскрывается через понимание учебного материала и применение усвоенных знаний по известному алгоритму, по образцу. Самым сложным уровнем в усвоении знаний является третий, высший уровень. Он предполагает применение усвоенных знаний в новой учебной ситуации в процессе решения проблемных и творческих заданий¹².

Учитывая, что усвоенные знания выступают главной ценностью образования, смеем предположить, что именно знания являются ориентиром в ценност-

ном самоопределении личности обучающихся [1; 4; 5; 9].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. В настоящем исследовании была поставлена следующая цель: проанализировать результаты проведённого педагогического исследования по выявлению предпочитаемых (значимых) и незначимых или малозначимых ценностей школьной географии как основы ценностного самоопределения обучающихся.

В соответствии с целью определены следующие **задачи исследования:**

- уточнить содержание понятий «ценностное самоопределение» обучающихся в процессе изучения школьной географии, «ценности школьной географии»;
- провести анализ мониторинговой психолого-педагогической диагностики сформированности ценностей школьной географии в контексте ценностного самоопределения обучающихся;
- выявить методические условия процесса ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения школьной географии как основы формирования личностных образовательных результатов.

Рассмотрим ценностное самоопределение обучающихся в процессе изучения школьной географии.

На наш взгляд, ценностное или личностное самоопределение обучающихся в процессе изучения школьной географии – это интериоризация ценностей обучающимися в процессе двустороннего взаимодействия обучающихся и учителя-наставника, итогом которого становится

¹ Дмитрук Н. Г., Низовцев В. А. Методика преподавания географии: учебник / под ред. В. А. Низовцева. Москва: ИНФРА-М, 2018. 320 с.

² Методика обучения географии в общеобразовательных учреждениях: учебное пособие для студентов вузов / И. В. Душина, В. Б. Пятунин, А. А. Летягин и др.; под ред. И. В. Душиной. Москва: Дрофа, 2007. 509 с.

формирование ценностных взглядов и ценностного осознания значимости изучения школьной географии [3].

Важнейшей стороной в формировании ценностного самоопределения обучающихся выступает формирование ценностей школьной географии.

Под ценностями школьной географии мы понимаем систему ценностных ориентаций и ценностных отношений, формирующуюся в процессе организации урочной и внеурочной деятельности по школьной географии. Эта система ценностей и ценностных ориентаций является важнейшим личностным новообразованием и компонентом структуры.

В рамках организованного педагогического исследования мы рассматриваем три группы ценностей школьной географии: терминальные, инструментальные и субъектные. *Терминальные ценности* – это ценности и взгляды, позволяющие обучающимся достичь конечного желаемого результата в процессе обучения географии. Ценности этой группы являются фундаментальными, основополагающими в формировании внутренней мотивации обучения: *красота природы и искусства, познание, уверенность в себе. Инструментальные ценности* – это альтернативные типы поведения и личностные черты, посредством которых обучающиеся стремятся достичь желаемого результата (терминальные ценности). Эти ценности – базовые, поскольку они обеспечивают успешность и качество протекающих в сознании школьников процессов и выступают основанием для восхождения к ценностям более высокого уровня: *исполнительность, ответственность, самоконтроль, смелость в отстаивании своего мнения, широта взглядов. Субъектные ценности* – ценности, имеющие особое значение для становления гармоничной личности, развития её субъектных качеств. Данная группа ценностей обладает наибольшей значимостью в процессе ценностного самоопределения обучающегося в акси-

осфере школьной географии, поскольку способствует обретению смыслов жизни: *самопрезентации, самореализации, творчества, свободы* [3].

Терминальная ценность «познание» является фундаментальной ценностью в формировании ценностного самоопределения обучающихся, поскольку определяет мотивацию к деятельности всего построения процесса обучения.

Подчеркнём, что ведущей ценностью школьной географии является ценность «познание», которая определяет выявление потребности у обучающихся в эмоциональном восприятии процесса познания. В философском словаре познание определяется как социально-организованная форма духовно-творческой деятельности человека, направленная на получение и развитие достоверных знаний о действительности¹. В связи с этим основной целью географии в системе общего образования является познание многообразия современного географического пространства, что позволяет ориентироваться в мире и представлять его географическую картину. В рамках изучения географии процесс познания обеспечивает понимание роли географической среды (жизненного пространства человечества) как важного фактора развития общества и отдельной личности.

В процессе обучения географии ценность «познание» формируется через проявление у школьников увлечённости к изучению содержания уроков географии, стремление к получению представлений об основных законах природы и общества, готовность обучающихся прилагать определённые усилия в познавательной деятельности и в процессе освоения новых видов деятельности.

В школьной географии посредством овладения ценностью «познание» формируются следующие личностные результаты обучающихся: стремление к познанию; широта знаний; расширение

¹ Философский словарь / пер с нем.; под ред. Г. Шмидта. Москва: Республика, 2003. С. 489.

кругозора; высокий культурный уровень; осознание себя как члена общества на глобальном, региональном и локальном уровнях; осознание целостности природы, населения и хозяйства Земли; осознание значимости и общности глобальных проблем человечества.

Важно заметить, что учитель в учебно-воспитательном процессе знакомит своих учеников с определённой системой общественных ценностей, сопровождая передачу информации ссылкой на свои интересы, высказывая свою точку зрения, а провозглашённые учителем принципы отношения с обучающимися реализуются в конкретной нравственной деятельности.

Благодаря этому на учебном занятии происходит общение равноправных партнёров, субъектов, личностей. Личностная направленность выражает отношение учителя к главной ценности педагогического процесса – развивающейся личности учащегося, у которого есть личностные смыслы учения, а не только знания, индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт.

Методология и методы исследования. Проблема ценностного самоопределения обучающихся является одной из наиболее «научноёмких» в сфере образования. Определённую сложность в формировании и оценке ценностей школьной географии и личностных образовательных результатов обучающихся создаёт отсроченный характер их проявления, т. к. не всегда известно, через какой промежуток времени те или иные оказываемые на школьника действия отразятся на нём, насколько эффективно построена модель обучения для личностного развития обучающегося¹ [10; 11; 12]. В этой связи влияние комплекса методических условий на ценностное са-

моопределение обучающихся в процессе изучения школьной географии неизбежно сопрягается с определением результативности, эффективности и последствий этого влияния на личностное развитие школьников через комплекс психологических диагностических процедур в процессе педагогического эксперимента.

Выявление достоверности полученных в ходе исследования результатов невозможно без выбора (или создания) диагностического инструментария. В нашем исследовании, поскольку ценностное самоопределение обучающихся в процессе изучения школьной географии ранее исследователями не рассматривалось и не изучалось, мы, учитывая принцип попарных сравнений, модифицировали содержательную часть диагностики ценностных ориентаций Е. Б. Фанталовой, наполнив её ценностями школьной географии [8].

Согласно данным, полученным на основе анализа модифицированной психолого-педагогической методики Е. Б. Фанталовой, направленной на выявление ценностей школьной географии, наглядно представляются уровни сформированности этих ценностей, выделяются приоритетные, наиболее значимые для обучающихся ценности и второстепенные из общего списка. Выделяемые уровни складываются из следующих показателей:

- низкий уровень – 0–20% (% определяет количество обучающихся, выбравших данную ценность как наиболее значимую);
- средний уровень – 20–50%;
- высокий уровень – больше 50 %.

Организация исследования и ход работы. Исследование проводилось с 2011 г. по 2017 г. и включало несколько этапов: поисково-аналитический, теоретико-моделирующий, экспериментально-преобразующий и заключительно-обобщающий. Экспериментальная проверка взаимосвязи влияния методических условий на процесс ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения

¹ Степанов П. В., Степанова И. В. Оценка качества и анализ воспитания в основной и средней школе: пособие для учителей общеобразовательных организаций. Москва: Просвещение, 2014. 80 с.

школьной географии осуществлялась в 17 субъектах Российской Федерации: в 34 средних учебных общеобразовательных учреждениях проводился констатирующий эксперимент и в 28 из них – формирующий (рис. 1).

Всего в исследовании приняли участие 36 учителей географии и 1944 обучающихся 5–11 классов.

Проведённое исследование включало ряд специфических особенностей, учитывающих основные особенности формирования ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения школьной географии.

Во-первых, при организации экспериментальной проверки мы учитывали возрастные и индивидуальные особенности обучающихся в процессе изучения школьной географии.

Во-вторых, проведённая психолого-педагогическая методика была направлена на определение: ценностей в процессе изучения школьной географии; уже сформированных у обучающихся ценностных ориентаций; того, в какой мере обучающийся ответственно относится к изучению географии; основных сложностей, которые обучающиеся испытывают в процессе изучения географии (слож-



Рис. 1 / Fig. 1. Экспериментальные школы Российской Федерации / Experimental Schools of the Russian Federation

Источник: данные авторов.

ный материал, непонятная терминология, неинтересные, скучные уроки и др.). Методика попарных сравнений ценностей Е. Б. Фанталовой и её модификация обрабатывалась нами с помощью парного коэффициента корреляции t-критерия Стьюдента посредством определения статистической значимости различий парных (повторных) измерений.

Результаты исследования и их обсуждение. В экспериментальных классах низкий уровень сформированности ценностей школьной географии проявляется в присвоении таких ценностей, как *красота*

природы и искусства (20% в экспериментальных классах) и *самореализация* (19% в экспериментальных классах) (рис. 2). Эти показатели свидетельствуют о том, что у обучающихся отсутствует потребность в осознании значимости сохранения красоты природы и искусства. Обучающиеся бессознательно изучают школьную географию, у них не появляется эмоционального переживания при рассмотрении красот России, они безразлично относятся к изучению объектов искусства и культуры как России, так и мира, обучающиеся не умеют переживать чувство прекрасного.

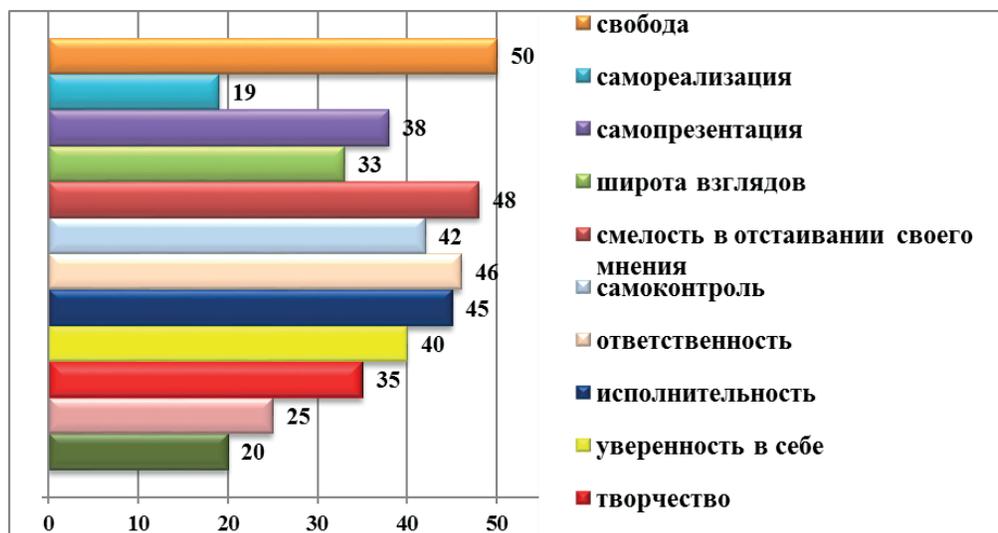


Рис. 2 / Fig. 2. Уровни сформированности ценностей школьной географии по данным констатирующего эксперимента (8–11 экспериментальные классы) / Levels of formation of school geography values according to the data of the ascertaining experiment (8–11 experimental classes)

Ценность *самореализация*, находясь на низком уровне проявления, прежде всего определяет отсутствие желания у обучающихся участвовать в различных научно-исследовательских проектах по географии, конференциях, а также дискуссиях, обсуждениях на уроке. Обучающиеся чаще всего на уроке просто «отсиживаются», мотивация к обучению географии отсутствует или имеет низкий уровень проявления.

Средний уровень сформированности ценностей школьной географии в экс-

периментальных и контрольных классах проявляется в присвоении большинства ценностей школьной географии – *творчества, уверенности в себе, исполнительности, ответственности, самоконтроля, смелости в отстаивании своего мнения, широте взглядов и самопрезентации*. Таким образом, можно констатировать, что перечисленные ценности школьной географии формируются и находятся на второй фазе присвоения в процессе личностно-преобразующего ценностного самоопределения.

Исключением является ценность *свобода*, которая в экспериментальных классах находится на высоком уровне сформированности. Обучающиеся под свободой понимают увеличение на уроках географии права и свободы выбора в изучении как содержания учебного материала, так и разнообразия деятельности – от индивидуальных форм работы до коллективных. Как показал констатирующий эксперимент, для обучающихся свобода действий на уроке географии является необходимым условием повышения мотивации к обучению.

В результате проведённого формирующего этапа педагогического эксперимента у обучающихся экспериментальных классов была выявлена положительная динамика в формировании и присвоении ценностей школьной географии (рис. 3). Поскольку формирующий этап педагогического эксперимента проводился с большим количеством участников (более 1000), то в связи с этим повышение уровня даже на 3–5% является высоким показателем.

В процессе организации формирующего этапа эксперимента были проверены методические условия процесса ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения школьной географии как основы формирования личностных образовательных результатов. К методическим условиям мы отнесли:

1. Построение урочной и внеурочной деятельности на принципах аксиологизации деятельности обучающегося в образовательном процессе.

2. Учёт возрастных и психолого-физиологических особенностей школьников.

3. Повышение внешней и внутренней мотивации обучения.

4. Повышение эмоционального фона урока.

5. Учёт рефлексивности обучения.

6. Активизацию процесса обучения географии посредством применения современных интенсивных методов и технологий обучения.

7. Ценностное наполнение содержания школьной географии посредством комплекса ценностно-смысловых заданий.

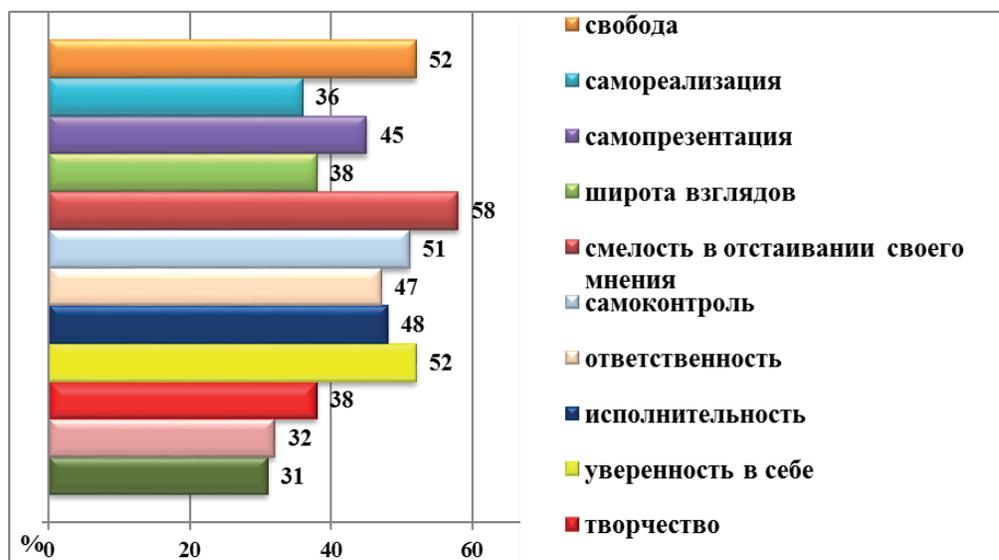


Рис. 3 / Fig. 3. Уровни сформированности ценностей школьной географии после проведения формирующего эксперимента (8–11 экспериментальные классы) / Levels of formation of school geography values after the formative experiment (experimental grades 8–11)

Ценность *свобода* также является самой значимой для обучающихся 8–11 классов. При анализе ответов школьников на тест, направленный на выявление ценностных предпочтений, обучающиеся в своём большинстве отмечали, чтобы школьная география стала интересней для учеников, необходимо предоставить обучающимся больше «свободы» и права выбора, например, выбор последовательности изучения материала или способов выполнения заданий на уроке (60% респондентов), на уроках больше времени уделять практическим и исследовательским работам (48% респондентов), разнообразить формы и методы обучения (32% респондентов).

Большинство обучающихся на вопрос «За что Вам нравится изучать географию?» отвечали – за возможность использования на уроках географии своего творческого потенциала в виде оформления контурных карт, проектно-практических работ, мультимедийных презентаций по предмету (56% респондентов), а также за возможность проводить научные исследования о природе на уроках географии и исследовать отдельные вопросы населения и хозяйства мира (32% респондентов). Эти показатели свидетельствуют о том, что и личностные смыслы в познании географического материала, и раскрытие своих творческих способностей играют важную осознанную роль в ценностно-смысловой сфере личности обучающихся.

Ценности *уверенность в себе, самоконтроль* и *смелость* в отстаивании своего мнения относятся к категории ценностей, определяющих мотивацию на дальнейшую деятельность. Соответственно, высокие показатели в присвоении данных ценностей констатируют высокую мотивацию в целом к процессу изучения географии, в результате чего мы и наблюдаем рост значимости ценности *познание*.

Умение обучающихся самоконтролировать себя обеспечивает полноценное

раскрытие своего личностного потенциала на уроках географии и во внеурочное время (ценность *самореализация* поднялась с низкого на средний уровень значимости), высокий уровень самооценки и коррекции своей деятельности на уроках географии, осознанную рефлексию.

Такие качества личности, как *ответственность* и *исполнительность*, приближаются к высокому уровню значимости для школьников, т. е. они стараются быть ответственными за свои поступки, у них наблюдается высокий уровень активности и продуктивности.

У обучающихся экспериментальных классов сформировано: умение понять чужую точку зрения, слушать; умение представить информацию о себе окружающим, умение демонстрировать перед классным коллективом продукт своей деятельности.

Статистическая оценка достоверности сдвига показателей сформированности ценностей школьной географии у обучающихся между данными экспериментальных классов при первичной и повторной диагностике проводилась с помощью парного коэффициента t-критерий Стьюдента.

Результаты прошли математическую статистическую обработку с помощью компьютерной программы SPSS – 20.

Парный t-критерий Стьюдента составил 5,041. Критическое значение t-критерий Стьюдента при данном числе степеней свободы (11) составляет 2,201. Так как рассчитанное значение критерия больше критического, следовательно, наблюдаемые различия статистически значимы: $t_{\text{набл}} > t_{\text{крит}}$ ($p < 0,05$).

Таким образом, проведённое исследование позволяет нам констатировать, что если воздействовать на процесс усвоения ценностей через осознание обучающимися значимости этого процесса, т. е. через усвоение ценности *познание*, тогда у обучающихся будет формироваться внутренняя мотивация к учебно-познавательному процессу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Поставленная в статье проблема ценностного самоопределения обучающихся в настоящее время является актуальной и значимой.

Осуществляемые в России кардинальные изменения всей системы общественных отношений порождают множество противоречий, негативно сказывающихся на формировании подрастающего поколения.

Перемены в социально-экономическом укладе сопровождаются кризисом ценностного сознания. Как следствие противоречивости социальной и духовной ситуации изменяется мир ценностей обучающихся, обостряются молодёжные проблемы. В связи с этим возникает необходимость разработки методологии формирования социально значимых ценностей обучающихся, т. к. школьники представляют собой поколение, связывающее прошлое, настоящее и будущее, реализуя, за счёт своей актуальной и потенциальной деятельности развитие исторического процесса в результате синтеза личностных и общественных ценностей [2; 5; 6; 7]. Кроме того, процесс формирования ценностей происходит на разных этапах социализации, в ряде которых особая роль принадлежит школе и семье как важнейшим факторам создания ценностных основ личности.

В настоящем исследовании рассмотрено ценностное самоопределение обучающихся в процессе изучения школьной географии как сложный и длительный процесс осознания ценностей и ценностных ориентаций школьниками, признаваемых ими в качестве стратегических

жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

Ценностное самоопределение обучающихся как процесс выступает проявлением сформированности личностных образовательных результатов обучающихся. На наш взгляд, основу системы мониторинговой оценки личностных образовательных результатов на уроках географии может составлять психолого-педагогическая диагностика, направленная на исследование личностных качеств школьников и сформированных ценностей школьной географии. Проведённая массовая диагностика выявления структуры ценностей школьной географии обучающихся 8–11 классов позволила выделить предпочитаемые (значимые) и незначимые или малозначимые ценности для школьников. Присвоение ценностей школьной географии происходит с учётом педагогического воздействия на личность обучающихся. Педагогически грамотно подобранный спектр методических условий организации учебно-познавательной деятельности школьников и ценностного наполнения содержания школьной географии обеспечит эффективное протекание ценностного самоопределения обучающихся в процессе освоения основной общеобразовательной программой основного общего и среднего (полного) общего образования.

Фундаментальная ценность *познание* является универсальной в иерархической структуре ценностного ряда обучающихся. В этой связи усвоение и принятие этой ценности обучающимися является главной задачей всего педагогического коллектива современной школы.

Статья поступила в редакцию 16.12.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Кирьякова А. В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 6–14.
2. Налчаджян А. А. Теория ценностей и динизма. Психологические аспекты аксиологии. Москва: Когито-Центр, 2020. 206 с.
3. Репринцева Ю. С. Концепция ценностного самоопределения обучающихся в процессе изучения школьной географии: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2019. 388 с.

4. Самоопределение молодёжи в современном мире: монография / А. К. Лукина, О. Н. Финогенова, М. А. Волкова, В. В. Коренева, Г. М. Реут, Г. С. Батарчук, И. А. Аликин; под ред. А. К. Лукина. Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2020. 288 с.
5. Шаповалова В. С., Челышева И. В. Профессиональное самоопределение школьников. Москва: Директ Медиа, 2018. 395 с.
6. Шатене К. Психология ценностей / пер. Е. Т. Коновалова. Москва: Гуманитарный центр, 2021. 244 с.
7. Шрейдер Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Москва: Либроком, 2020. 208 с.
8. Фанталова Е. Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика. Молдова: Lap Lambert Academic Publishing, 2012. 141 с.
9. Яковлев С. В. Аксиологические основы воспитания нравственной культуры личности в системе общего образования: монография. Москва: ИНФРА-М, 2016. 137 с.
10. Development of Learners' Democratic Culture / L. V. Bayborodova, V. V. Belkina, A. V. Zolotareva, I. M. Rozhkov, L. N. Serebrennikov, A. M. Khodyrev // *The Social Sciences*. 2016. Vol. 20. № 11. P. 4941–4948.
11. Schwartz S. Self-regulation, Motivational Conflict and Values: Cand. Sci. thesis in Psychological Sciences, 2009. 345 p.
12. Williams C., Chuprov V., Zubok J. Youth, risk and Russian modernity. London: Taylor and Francis, 2018. 232 p.

REFERENCES

1. Kir'yakova A. V. [Relationship between axiology and innovation in educational systems]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2021, no. 2, pp. 6–14.
2. Nalchadzhyan A. A. *Teoriya cennostej i cinizma. Psihologicheskie aspekty aksiologii* [Theory of values and cynicism. Psychological aspects of axiology]. Moscow, Kogito-Centr Publ., 2020. 206 p.
3. Reprinceva Yu. S. *Koncepciya cennostnogo samoopredeleniya obuchayushchihsya v processe izucheniya shkol'noj geografii: dis. ... d-ra ped. nauk* [The concept of value self-determination of students in the process of studying school geography: Cand. Sci. thesis in Pedagogical Sciences]. Moscow, 2019. 388 p.
4. Lukina A. K., Finogenova O. N., Volkova M. A., Koreneva V. V., Reut G. M., Batarчук G. S., Alikin I. A. *Samoopredelenie molodyozhi v sovremennom mire: monografiya* [Self-determination of youth in the modern world: monograph]. Krasnoyarsk: Siberian Federal University Publ., 2020. 288 p.
5. Shapovalova V. S., Chelysheva I. V. *Professional'noe samoopredelenie shkol'nikov* [Professional self-determination of schoolchildren]. Moscow, Direkt Media Publ., 2018. 395 p.
6. Chataigné C. Psychology of values (Rus. ed.: Konvalov E. T., transl. Psihologiya cennostej. Moscow, Gumanitarnyj centr Publ., 2021. 244 p.).
7. Shrejder Yu. A. *Cennosti, kotorye my vybiraem* [Values that we choose]. Moscow, Librokom Publ., 2020. 208 p.
8. Fantalova E. B. *Cennosti i vnutrennie konflikty: teoriya, metodologiya, diagnostika* [Values and internal conflicts: theory, methodology, diagnostics]. Moldova, Lap Lambert Academic Publishing, 2012. 141 p.
9. Yakovlev S. V. *Aksiologicheskie osnovy vospitaniya nravstvennoj kul'tury lichnosti v sisteme obshchego obrazovaniya: monografiya* [Axiological foundations for the upbringing of the moral culture of the individual in the system of general education: monograph]. Moscow, INFRA-M Publ., 2016. 137 p.
10. Bayborodova L. V., Belkina V. V., Zolotareva A. V., Rozhkov M. I., Serebrennikov L. N., Khodyrev A. M. Development of Learners' Democratic Culture. In: *The Social Sciences*, 2016, vol. 20, no. 11, pp. 4941–4948.
11. Schwartz S. Self-regulation, Motivational Conflict and Values: Cand. Sci. thesis in Psychological Sciences, 2009. 345 p.
12. Williams C., Chuprov V., Zubok J. Youth, risk and Russian modernity. London, Taylor and Francis, 2018. 232 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Репринцева Юлия Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой географии Благовещенского государственного педагогического университета;
e-mail: reprinceva1986@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Yulia S. Reprintseva – Dr. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Head of the Department of Geography, Blagoveshchensk State Pedagogical University;
e-mail: reprinceva1986@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Репринцева Ю. С. Ценностное самоопределение обучающихся в процессе изучения школьной географии (по результатам проведённого педагогического исследования) // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 35–46.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-35-46

FOR CITATION

Reprintseva Yu. S. Value self-determination of students in the process of studying school geography (by the results of the pedagogical research). In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 35–46.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-35-46

УДК 378.036

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-47-57

ФОРМИРОВАНИЕ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КОМПЕТЕНЦИЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ АКСИОСФЕРЕ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Алдошина М. И.

*Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева
302026, г. Орёл, ул. Комсомольская, д. 95, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность. Современные поликультурность мира и образования детерминируют изменения аксиосферы современного университетского образования – гаранта классического университетского Знания и Науки (как части Культуры) – в условиях глобализации, цифровизации, политической многополярности.

Цель – раскрыть сущность и особенности протекания процесса этнической идентификации обучающихся у студентов университета и определить аксиологические ориентиры современного университетского образования.

Методы исследования. В ходе исследования использовались: анализ, обобщение и систематизация; самоанализ, наблюдение, обобщение независимых характеристик; моделирование, интерпретация полученных данных.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в развитие аксиологических основ профессионального образования, теоретических представлений об этнической идентификации обучающегося школы в образовательном процессе высшего образования, а также расширяют знания об особенностях воспитания в полиэтнической среде основного школьного образования.

Определены задачи приоритетного формирования культуроцентрированного образования, их ценностного наполнения устойчивыми ориентирами этнокультуры. Практико-ориентированный характер образовательного процесса обуславливает особенности поэтапного формирования этнической идентичности обучающегося на всех этапах его образования, личностного становления через развитие индивидуального образовательного потенциала личностных качеств (долга, патриотизма, взаимовыручки, гражданственности, сотрудничества).

Результаты исследования. На основе культурологического, компетентностного, системного, системно-деятельностного и исследовательского подходов выявлены изменения аксиологических ориентиров современного университетского образования, раскрыты особенности педагогического руководства процессами этнической идентификации личности обучающегося в образовательной организации; охарактеризована деятельность в структуре профессиональных компетенций формирующегося педагога, которая представлена как образовательный процесс с определённой целью, содержанием, спецификой, технологиями и условиями практической реализации.

Выводы. Ценностный каркас современного университетского образования включает: стратегические приоритеты традиционных этнокультурных детерминант; ценностные группы и фокусы поведения и межкультурного взаимодействия в сотрудничестве и диалоге; расширительное понимание личной ответственности и индивидуального образовательного потенциала личностных качеств; вариативный потенциал и веерность развития системы ценностей и формируемых новообразований личности в образовательной организации.

© СС ВУ Алдошина М. И., 2022.

Ключевые слова: университет, университетское образование, этнокультура, идентичность, этническая идентификация, аксиосфера, ценности.

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' COMPETENCIES OF ETHNIC IDENTIFICATION OF STUDENTS IN THE CHANGING AXIOSPHERE OF MODERN UNIVERSITY

M. Aldoshina

*Orel State University named after I. S. Turgenev
ul. Komsomolskaya 95, Orel, 302026, Russian Federation*

Abstract

Relevance. Modern multiculturalism of the world and education determines changes in the axiosphere of modern university education – the guarantor of classical university Knowledge and Science (as part of Culture) – in the context of globalization, digitalization, and political multipolarity.

Goal. To reveal the essence and features of university students' ethnic identification and to determine the axiological guidelines of modern university education.

Procedure and methods. In the course of the study, the following methods were used: analysis, generalization and systematization; introspection, observation, generalization of independent characteristics; modeling, interpretation of the obtained data.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance. The results of the study contribute to the development of the axiological foundations of vocational education, theoretical ideas about the ethnic identification of a school student in the educational process of higher education. They also expand knowledge about the features of education in a multi-ethnic environment of basic school education. The tasks of the priority formation of culture-centered education, their value filling with stable landmarks of ethnoculture are determined. The practice-oriented nature of the educational process determines the features of the gradual formation of the student's ethnic identity at all stages of his education, personal development through the development of individual educational potential of personal qualities (duty, patriotism, mutual assistance, citizenship, cooperation).

Results. On the basis of culturological, competence-based, systemic, system-activity and research approaches, changes in the axiological guidelines of modern university education are revealed, the features of pedagogical management of the processes of ethnic identification of a student's personality in an educational organization are revealed; activity in the structure of professional competencies of an emerging teacher is characterized and presented as an educational process with a specific goal, content, specifics, technologies and conditions for practical implementation.

Conclusions. The value framework of modern university education includes the strategic priorities of traditional ethno-cultural determinants; value groups and focuses of behavior and cross-cultural interaction in cooperation and dialogue; broad understanding of personal responsibility and individual educational potential of personal qualities; variative potential and fanning of the development of the system of values and formed neoplasms of the personality in the educational organization.

Keywords: university, university education, ethnoculture, identity, ethnic identification, axiosphere, values

ВВЕДЕНИЕ

Ситуация нестабильности в постоянно меняющихся условиях существования, перманентно осуществляемых реформ и деформаций сознания вследствие социогенных и техногенных потрясений, глобального взаимодействия представителей различных этносов, конфессий, цивилизаций, языков и мировоззрений влияет на образовательную ситуацию в современных университетах. Наиболее зримые трансформации технологического порядка предопределяют или опосредуют целый комплекс институциональных, социально-психологических, дидактических и персональных изменений, которые представляют традиционные университеты как традиционные очаги науки, культуры и познания в новом виде. Это влечёт изменение традиционного понимания сути и функционала современного университетского образования. «По мнению профессора Дональда Кларка, за последнее десятилетие в образовании произошло столько же изменений, сколько за предыдущую тысячу лет. Подвижность педагогических процессов проявляется:

- в стремительной смене образовательных стандартов и нормативных требований;
- в размытости целей обучения и особенно – воспитания;
- в неопределённости представлений о содержании образования;
- в трансформации системы педагогического взаимодействия,
- в лавинообразном росте педагогических инноваций» [9, с. 15].

Реформы профессионально-педагогического образования в конце XX – первой четверти XXI в. в современной России привели к тому, что оно осуществляется в образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования, формально относящимся к ведомству как Министерства просвещения, так и Министерства науки и выс-

шего образования, что делает проблему содержания и технологий, и механизмов реализации педагогического образования в Российской Федерации достаточно запутанной. Эта формальная нестыковка не является непреодолимой и определяющей, но обостряет многие традиционные проблемы современного профессионального образования педагогов, нехватку педагогов разных предметных областей и видов педагогической деятельности, как в столичном регионе, мегаполисах, так и в регионах и сельских поселениях.

Проблема количественной нехватки педагогов усугубляется разными подходами её решения (от возможности осуществления профессиональной педагогической деятельности на уровнях полного и профильного образования без высшего профессионально-педагогического образования до профессиональной переподготовки специалистов высшего образования непедагогических профилей). Решение проблем количества не способствует решению проблемы качества, детерминируя старые «язвы» профессионально-педагогического образования и предопределяя модификации и распространение новых в реалиях постиндустриального общества и распространения цифровых технологий.

В условиях пандемии COVID-19 (весна 2020 – осень 2021 г) обострились споры педагогов вокруг проблемы роли и места педагога и замены традиционной модели обучения с приоритетной ролью педагога на другие модели. Всё большее внимание привлекает модель перевёрнутого обучения (Flipped Classroom). Исследователи модели перевёрнутого обучения (например, М. В. Кларин) [8] отмечают, что на практике чаще используются формальные стороны привлекательной модели – изложение материала учителем и выполнение самостоятельных заданий меняются местами, а в классе совместно обсуждаются итоги учебной работы под руководством педагога. Записанные педагогами видео-лекции по новому неиз-

ученному материалу самостоятельно (на опережение) просматриваются учениками, а на занятиях анализируются ситуации практического использования новых учебных знаний. Даже формальная перестройка обладает привлекательностью, хотя больший педагогический потенциал содержит полное усвоение материала в результате нескольких обращений к одному материалу и создание образцов и алгоритмов деятельности обучающихся и формирующейся её оценки.

Приведённый пример иллюстрирует возможности различных педагогических моделей к решению образовательных и иных задач образования растущей личности обучающегося, но роль педагога варьируется, приоритеты меняются, но не отменяются.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Обзор литературы. Образование в университете реализуется не только для формирования профессиональной личности студента при его традиционном восприятии людьми в качестве как нового качественного витка развития Личности со значимыми исследовательской и культурной детерминантами развития. Становление профессионала определённого профиля специализации определяется и векторами личностного совершенствования. Это требование актуализируется в сфере профессиональной деятельности «Человек – Человек», к которой относится и педагогическая профессия. Мы сознательно обходим вопрос замены субъекта образования машиной, вследствие абсурдности этого предположения по соображениям необходимости личной опосредованности процессов «взращивания», «воспитывания», «питания» личностного потенциала (персонализации, парсуны), межличностного взаимодействия в лоне Культуры, Веры, Духовности [1; 2; 3; 4; 6; 7; 14].

Разрабатываемые в современных исследованиях типологии университетов начала XX в. несут в себе налёт явной

прагматизации и иногда утилитарной уничижительности. Однако они выступают базой критического анализа и стимулируют аргументацию дискуссионной стилистики. Д. Н. Песков, выделяя в общем виде три модели университета (преподавательскую, исследовательскую и предпринимательскую), опирается на традиционное понимание университета [1; 2; 5; 6; 7; 10] как продукта и источника развития Культуры, науки и исследования. Выделяя в современном мировом образовательном пространстве университета как традиционно воспринимаемое страшим поколением звено личностного взросления выпускника школы, учёный подразделяет их (в нашем авторском сокращении идеи статьи из журнала [10, с. 216]) следующим образом: модель традиционной камеры хранения с функцией обслуживания и закрепления молодёжи в регионе; университет как механизм обслуживания роста молодых региональных экономик; традиционалистская модель культурного монополиста, живущая старыми привлекательными успехами традиционного университетского образования; модель собирателя талантливой молодёжи, привлекаемой ярким брендом (сложившимся исторически или вследствие агрессивной целенаправленной идеи брендостроительства).

В данной связи интересной является позиция Я. И. Кузьминова, который предложил своё видение классификации университетов: профильные высокотехнологичные, глобально конкурентоспособные университетские центры; центры региональной интеллектуальной элиты; онлайн университетские центры; креативные университеты, «центры необязательного» знания; корпоративные университеты [10, с. 214–216]. Данная типология привлекательна ориентацией на роль в регионе и региональной экономической стратегии, но меньше иллюстрирует основы собственно образовательных стратегий (которые, впрочем, невозможны вне экономической состав-

ляющей современного университетского образования), а также отличается неким смешением оснований типологии.

Постановка проблемы. Современная социокультурная ситуация, её своеобразие и изменчивость делают проблему подготовки педагогов разных предметных областей и профессиональных функций к реализации широкого спектра непредметных, развивающих, в широком смысле лично-значимых видов деятельности всё более актуальной. Значительный интерес представляют педагогическое руководство процессами этнической идентификации обучающихся и её место в современном университетском профессионально-педагогическом образовании.

Методология и методы исследования. В ходе исследования использовались: анализ, обобщение и систематизация; самоанализ, наблюдение, обобщение независимых характеристик; моделирование.

Понимание университетского образования как этапа личностного становления и развития предопределяет аспекты его персонификации в профессиональном плане. Особенно важны проблемы личностного становления в профессиональном образовании педагогов всех видов и реализуемых функций профессиональной деятельности, ведь процесс формирования профессиональных компетенций как результатов образовательной деятельности в университете по педагогическим направлениям подготовки совпадает с этапами личностного взросления, гражданской и этнической идентификацией, формированием мировоззрения (личного и профессионального) и системы ценностей как основы профессиональной деятельности и модели поведения.

Для эффективной организации этих педагогических процессов в совокупности решаемых проблем университетского образования необходимо осуществить гармонизацию исходных аксиологических оснований, закрепляемых в профес-

сиональных образовательных программах, через идеи целеполагания и логику формирования образовательных результатов (компетенций) путём:

- выявления и ориентации на стратегические приоритеты личностного развития в контексте этнокультурных и традиционных личностных детерминант (Личность, Знание, Истина, Добро, Красота, Труд, Исследование и т. п.);

- согласования рассогласованных ценностных групп и локусов поведения современной молодёжи (задачи надпредметного решения требуют самостоятельности, осмысленности, нетривиальности, обдуманного принятия ценности другого как данности, а не «потому что он такой-то»);

- расширительного понимания личной ответственности и индивидуального образовательного потенциала, неизмеримости образовательного результата, который невозможно свести только к учебным оценкам, баллам, видимым и измеряемым достижениям личности;

- вариативного потенциала и веерности развития системы ценностей и формируемых новообразований личности в образовательной организации при использовании групповых и массовых средств и технологий образовательного воздействия.

Результаты исследования и их обсуждение. Задачи приоритетного формирования культуроцентрированного образования, их ценностного наполнения устойчивыми ориентирами этнокультуры не должны уступать первенства вопросам «адаптации личности к рынку». По выражению Ю. В. Бромлея, «человечество – это народы», и вопросы формирования этнической идентичности в университете и окончательной этнической идентификации звучат актуально. Кроме того, в процессе профессионально-педагогического образования студенты формируют мотивацию, понимание сути и сущности процесса этнической идентификации обучающихся и оттачивают на-

вык и потребность профессионального руководства формированием этнической идентичности в процессе предметного образования или выполнения своих иных профессиональных функций.

Решение этих задач профессионального образования будущих педагогов учитывает требования и особенности протекания процессов этнической идентификации растущей личности в общеобразовательной организации.

Понятие идентичности пришло в современный словооборот в связи с реализацией Федеральных государственных образовательных стандартов. Э. Фромм называл «чувство тождественности» (потребность в идентичности) одним из экзистенциальных потребностей человека: «Потребность в чувстве самоидентичности проистекает из условий человеческого существования и, в свою очередь, служит источником наиболее сильных стремлений» [13, с. 29]. Э. Эриксон поставил понятие идентичности во главу личностного развития, рассматривая последовательное прохождение ряда стадий с осуществляющимися процессами «Я – синтез» и перекристаллизацией. В его понимании идентичность как динамическая структура развивается неравномерно, через преодоление кризисов. А. В. Толстых, комментируя позицию Э. Эриксона, формулирует понятие идентичности «как твёрдо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всём богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения собственным “Я” независимо от изменений “Я” и ситуации» [12, с. 5].

Формирование этнической идентичности – процесс постоянный, продолжающийся на протяжении всей жизни человека.

Осознание себя ребёнком, признание своей уникальности начинается с рождения, но, чтобы понять это, человек проходит путь самопознания. В структуре идентичности выделяют личностную и

групповую составляющие. Причём групповая первична, т. к. в ней личность отбирает знания о себе, накапливает их, формирует и изменяет отношение к окружающим. На пересечении формируется «Я-концепция» личности. В образовании, в контексте ФГОС, важнейшей задачей выступает формирование социальной идентичности как осознания личностью своей принадлежности к обществу определённого государства на общекультурной основе, что имеет личностный смысл. Она имеет много составляющих в своей структуре в зависимости от социальных групп, с которыми соотносит себя растущий человек.

Компоненты этнической идентичности соответствуют структуре идентичности в целом. Среди них выделяют:

– когнитивный (формирование образа родной культуры, большой и малой Родины);

– эмоционально-ценностный (осознание принадлежности к этносу и этнокультуре, гордость, ответственность и долг, значимые переживания, в связи с этим);

– поведенческий (различные виды этнической активности, ремесла, ритуалы, готовность к деятельности на их благо).

Этническая идентичность формируется на основе иных видов социального взаимодействия и разных видов идентичности. На каждом этапе взросления личность соотносит себя с новыми видами социума и способами социальных действий. Человек идентифицирует себя как члена семьи, рода, этноса, поселения, страны, культуры. В процессе идентификации личность соотносит себя:

– с разными *социальными общностями* (этносом, народами, этносами своего государства и иностранцами, народами своей страны и мигрантами с родины);

– с *абстрактными понятиями* (гражданин, негражданин, патриотизм, религиозная принадлежность);

– с *метаобразами* (Родина, Вера, Культура).

Именно поэтому формирование этнической идентичности, корректируясь, растягивается на всю жизнь в зависимости от мировоззрения, круга общения, образа жизни и т. п. Процесс этнической идентификации происходит под влиянием значимых других, предъявляющих растущему человеку «антропо-образы» и «антропо-образцы», расширяя «круг других в картине мира ребёнка», и представляет собой последовательность ряда сменяющихся этапов [14, с. 16].

На первом этапе (в семье) этническая идентификация сопряжена со становлением личностного содержательного и ценностного наполнения, она осуществляется любящими и близкими людьми, развитие познавательной и эмоциональной сферы, эмпатии, коммуникации становится фундаментом будущих социальных отношений. Ранняя целостность нарушается в первом коллективе (детском саду), разбивая единичность, формируя новые социальные роли, позитивные и негативные модели взаимодействия с другими, окружающими, миром.

В школе сложноорганизуемое пространство определяет сложность системы взаимодействия с взрослыми (педагогами, персоналом, родителями одноклассников, администрацией) и детьми (учащимися параллелей, старших и младших классов, членами кружков). Происходит изменение фигуры значимых людей, расширяется круг контактов и норм поведения (в компании, в классе, после уроков, на секции проявляются сотрудничество, агрессия, альтруизм, кооперация, эксплуатация, противостояние). У младших школьников расширяется круг этнокультурных знаний – они узнают об обрядах, фольклоре, символике, о достижениях народа, культуре, героях), на основе сформированной этнокультурной информированности развивается чувство привязанности к малой родине, гордости за страну, народ и ответственности к Отчизне и Родине, верности народу и ставится задача вовлечения педагогом

воспитанников в разные виды общественно-полезной деятельности.

Переход в основную школу совпадает с юношеским возрастом. Каналы коммуникации расширяются, переформатируется структура общения. Изменения затрагивают перестройку значимых «других» – как взрослых, так и сверстников, включая героев фильмов, комиксов, персонажей компьютерных игр (что происходит чаще из-за эмоциональности характера взаимоотношений, повышенной требовательности к партнёрам и, как следствие, уязвимости, желания уйти в вымышленный мир, соответствующий своему видению). Подросток не всегда адекватен в оценках себя и окружающих, а потребность критически осваивать пространство подкрепляется стремлением к углублённому познанию основ своей истории и культуры, самобытности, критичность рефлексии порождает глубину исторической и этнокультурной аргументации, гражданскую активность. Подросток остро чувствует фальшь, негативно относится к излишнему пафосу, безосновательному восхвалению, поэтому могут оформиться ложные идентичности, стыд за этнопринадлежность, внутренний раскол.

Переход в старшие классы сопровождается для школьника первыми выдержанными испытаниями профильного отбора, необходимостью профессиональной ориентации, мировоззренческого и этнокультурного самоопределения. Участие в деятельности становится осознанным, мотивированным, соответствующим личным и профессиональным мотивам и устремлениям; поддерживается осознанное понимание и самоотнесение уникальности (личной, расовой, этнокультурной, профессиональной), своего места в культуре, мире, природе через формирование самоуважения, сотрудничества и принятия другого и другим, уважения единичности и цельности.

Послешкольное личностное развитие выпускника предполагает профессиональное самоопределение в выбранной

профессиональной деятельности или образовательной профессиональной организации. Поведение и трудовое взаимодействие осуществляется на основе уже сформированного представления о своём месте в этнокультуре или, в особых случаях, модификации, торможения или изменения траектории личностной идентификации только устанавливаются. Утверждение личности в своём отожествлении с этнокультурой может модифицироваться вследствие активного влияния массовой культуры, рассогласования культурного кода из-за активного воздействия агрессивных сект и низкопробных видов искусства, социальной стратификации и т. п.

Принципами организации культуроцентрированного профессионально-педагогического образования в университете выступают следующие: принципы этнокультурной прикладной направленности, проблемности, субъектности, иллюстративности, структурированности, вариативности.

Основным требованием к профессионально-педагогическому образованию студентов по формированию этнической идентичности личности обучающихся являются учёт особенностей каждого вышеописанного этапа этнической идентификации и персонализация образовательного процесса, достигаемая следующими ориентирами:

– персонализацией образовательного процесса вследствие ориентированности основной профессиональной образовательной программы университета на совокупности индивидуальных образовательных маршрутов (индивидуальных учебных планов обучающихся), построенных на основе конкретных образовательных запросов и потребностей обучающихся;

– личной ориентированностью использования конкретных образовательных технологий (по специфике содержания образовательного воздействия, по уровню его сложности, по способу

передачи и обработки информации, по темпам обработки) для достижения высокого уровня учебной мотивации обучающихся;

– индивидуальной технологической обеспеченностью и пользовательской подготовленностью студентов средствами этнокультурной и производственно-образовательной специальной среды, включающей программно-аппаратные образовательные комплексы, обучающие симуляторы, тренажёры, средства дополненной реальности базовых кафедр, кванториумов, бизнес-инкубаторов и т. п.

Таким образом, основными направлениями формирования этнической идентичности обучающихся выступают следующие: акцент на базовых общекультурных и этнокультурных ценностях этноса; развитие социального партнёрства в семье, школе, микросоциуме; приобщение к активной социокультурной деятельности и социокультурному взаимодействию.

Выделенные направления формирования этнической идентичности личности обучающегося определяют соответствующие ориентиры профессионально-педагогического образования:

– актуализацию аксиологических оснований и ценностных ориентиров этнокультурно-ориентированного образования в поликультурном образовательном пространстве;

– формирование понимания образовательного пространства организации в единстве ценностно-смысловой, информационно-познавательной, деятельностно-поведенческой, интегративно-стимулирующей функций;

– освоение технологий культурной интеграции личности и этнической идентификации на индивидуальном, групповом и институциональном уровнях в сотрудничестве и партнёрстве;

– подготовку к осуществлению активной социокультурной деятельности, её организации и управлению ею на основе сотрудничества, диалога и межкультурного взаимодействия [11, с. 26].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осознание значимости эффективного формирования этнической идентификации личности обучающегося выступает важной компонентой профессионально-педагогического образования в современном университете. Актуализация приоритета личностных и культуроцентрированных ориентиров аксиологических оснований современного университета коррелируется современными разночтениями сущностного дискурса ценности образования вообще и университетского образования в частности.

Ценностный каркас современного культуроцентрированного образования в университете включает стратегические приоритеты традиционных этнокультур-

ных детерминант (Личность, Знание, Истина, Добро, Красота, Труд, Исследование и т. п.); ценностные группы и фокусы поведения и межкультурного взаимодействия в сотрудничестве и диалоге; расширительного понимания личной ответственности и индивидуального образовательного потенциала личностных качеств (долга, патриотизма, взаимовыручки, гражданственности, сотрудничества); вариативный потенциал и веерность развития системы ценностей и формируемых новообразований личности в образовательной организации при использовании групповых и массовых средств и технологий образовательного воздействия.

Статья поступила в редакцию 30.11.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Алдошина М. И. Формирование этноэстетической культуры студентов в образовательном процессе университета (на материале подготовки специалистов социального и гуманитарного профилей): дис. ... д-ра пед. наук. Орёл, 2009. 444 с.
2. Алдошина М. И. Культуротворческий аспект современного образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2016. № 4. С. 19–23.
3. Вульфсон Б. Л. Миграционные процессы в современном мире и образование // Педагогика. 2011. № 1. С. 103–109.
4. Джурицкий А. Н. Поликультурное образование в многонациональном социуме. Москва: Юрайт, 2014. 257 с.
5. Джурицкий А. Н. Зарождение высшего образования в Средневековом мире (научный обзор) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 4 (69). С. 36–48.
6. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Карл Ясперс: идея университета в XX веке // Alma mater. 1993. № 4. С. 21–22.
7. Иванов О. Б., Иванова С. В. Нравственно-гуманистический кризис в информационную эпоху // Ценности и смыслы. 2020. № 3 (67). С. 6–22.
8. Кларин М. В. Самостоятельная/домашняя учебная работа и перевёрнутое обучение в условиях пандемии // Домашняя учебная работа школьников: пути совершенствования: материалы Международной научно-практической конференции / Москва, 19 ноября 2020 г. / под ред. И. М. Осмоловской, И. В. Усковой. Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2020. С. 280–289.
9. Колесникова И. А. Развитие историко-педагогического познания в условиях «текущей современности» // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / Санкт-Петербург, 29–30 октября 2020 г. / под ред. М. В. Богословского, С. В. Куликовой. Волгоград: Волгоградская государственная академия последиplomного образования, 2020. С. 15–23.
10. Кузьминов Я. И., Песков Д. Н. Дискуссия «Какое будущее ждёт университеты?» // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 202–231.
11. Соловьева Е. Е., Попова С. И. Особенности формирования гражданской идентичности в процессе развития личности школьника // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия: Педагогика. Психология. 2020. № 58. С. 20–34.

12. Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. А. Д. Андреева. Москва: Флинта, 2006. 340 с.
13. Фромм Э. Здоровое общество / пер. Т. В. Банкетова. Москва: АСТ: Астрель, 2011. 446 с.
14. Шакурова М. В. Формирование идентичности современного ребёнка в контексте социокультурной ситуации развития // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (41). С. 15–26.

REFERENCES

1. Aldoshina M. I. *Formirovanie etnoesteticheskoy kul'tury studentov v obrazovatel'nom processe universiteta (na materiale podgotovki specialistov social'nogo i gumanitarnogo profilej): dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of ethno-aesthetic culture of students in the educational process of the university (based on the training of specialists in social and humanitarian profiles): Cand. Sci. thesis in Pedagogical Sciences]. Oryol, 2009. 444 p.
2. Aldoshina M. I. [Cultural aspect of modern education]. In: *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya* [Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education], 2016, no. 4, pp. 19–23.
3. Vul'fson B. L. [Migration processes in the modern world and education]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2011, no. 1, pp. 103–109.
4. Dzhurinskij A. N. *Polikul'turnoe obrazovanie v mnogonacional'nom sociume* [Polycultural education in the multinational society]. Moscow, Yurajt Publ., 2014. 257 p.
5. Dzhurinskij A. N. [The origin of higher education in the medieval world (scientific review)]. In: *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika* [Domestic and foreign pedagogy], 2020, vol. 1, no. 4 (69), pp. 36–48.
6. Zaharov I. V., Lyahovich E. S. [Karl Jaspers: the idea of a university in the 20th century]. In: *Alma mater*, 1993, no. 4, pp. 21–22.
7. Ivanov O. B., Ivanova S. V. [Moral and humanistic crisis in the information age]. In: *Cennosti i smysly* [Values and meanings], 2020, no. 3 (67), pp. 6–22.
8. Klarin M. V. [Self-study / home study work and flipped learning in a pandemic]. In: Osmolovskaya I. M., Uskova I. V., eds. *Domashnyaya uchebnaya rabota shkol'nikov: puti sovershenstvovaniya: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Moskva, 19 noyabrya 2020 g.* [Schoolchildren's home study work: ways to improve: materials of the International Scientific and Practical Conference / Moscow, November 19, 2020]. Moscow, Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education Publ., 2020, pp. 280–289.
9. Kolesnikova I. A. [The development of historical and pedagogical knowledge in the conditions of “fluid modernity”]. In: Bogoslovskii M. V., Kulikova S. V., ed. *Problemy i perspektivy razvitiya sovremennoy obrazovaniya v kontekste ego istoriko-pedagogicheskoy interpretacii: sbornik nauchnykh trudov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Sankt-Peterburg, 29–30 oktyabrya 2020 g.* [Problems and prospects for the development of modern education in the context of its historical and pedagogical interpretation: a collection of scientific papers of the International Scientific and Practical Conference / St. Petersburg, 29–30 October 2020]. Volgograd, Volgograd State Academy of Postgraduate Education Publ., 2020, pp. 15–23.
10. Kuz'minov Ya. I., Peskov D. N. [Discussion “What future awaits universities?”]. In: *Voprosy obrazovaniya* [Issues of education], 2017, no. 3, pp. 202–231.
11. Solov'eva E. E., Popova S. I. [Features of the formation of civic identity in the process of students' personality development]. In: *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya* [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University], 2020, no. 58, pp. 20–34.
12. Erikson E. H. Identity, youth and crisis (Rus. ed.: Andreev A. D., transl. *Identichnost': yunost' i krizis*. Moscow, Flinta, 2006. 340 p.).
13. Fromm E. The sane society (Rus. ed.: Banketov T. V. transl. *Zdorovoe obshchestvo*. Moscow, AST, Astrel' Publ., 2011. 446 p.).
14. Shakurova M. V. [Formation of the identity of a modern child in the context of the socio-cultural situation of development]. In: *Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tihonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya* [Bulletin of the Orthodox St. Tikhon Humanitarian University], 2016, no. 2 (41), pp. 15–26.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Алдошина Марина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, директор центра взаимодействия с Российской академией образования Орловского государственного университета имени И. С. Тургенева;
e-mail: maraldo57@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Marina I. Aldoshina – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Director of the Center for Interaction with the Russian Academy of Education, Orel State University named after I. S. Turgenev;
e-mail: maraldo57@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Алдошина М. И. Формирование у будущих педагогов компетенций этнической идентификации обучающихся в изменяющейся аксиосфере современного университета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 47–57.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-47-57

FOR CITATION

Aldoshina M. I. Formation of future teachers' competencies of ethnic identification of students in the changing axiosphere of modern university. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 47–57.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-47-57

УДК 378:159.947.5

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-58-70

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ

Яковлева Е. В.¹, Илларионова Л. П.¹, Москвина Е. В.².

¹ *Московский государственный областной университет*

105005, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

² *Бутовская средняя общеобразовательная школа № 1*

142718, Московская обл., Ленинский городской округ, р. п. Бутово, жилой комплекс «Бутово-Парк», д. 27, Российская Федерация

Аннотация

Актуальность. Глобальные процессы перехода к цифровой экономике выражают актуальность и значимость процесса цифровизации системы образования как одного из основных приоритетов государственной политики Российской Федерации. В связи с этим возрастает и потребность в квалифицированных кадрах, отвечающих требованиям цифровой экономики. Особое место в этом процессе отводится подготовке педагогических кадров, способных качественно и продуктивно проектировать цифровой учебный процесс на всех ступенях образования. В современных научно-педагогических исследованиях эта проблема ещё не нашла глубокого и всестороннего рассмотрения, чем и обусловлена актуальность и своевременность нашего исследования.

Цель. На основе результатов исследования дать оценку уровня сформированности мотивационно-личностного компонента цифровой компетентности бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Методы исследования. В исследовании были использованы: теоретические методы – сравнительный анализ и обобщение литературных источников, моделирование, позволившее разработать модель, включающую условия, содержательную и процессуальную стороны образовательного процесса в педагогическом вузе; эмпирические – педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент; методы математической статистики – для сравнения результатов качественных изменений был использован статистический метод «критерий G-знаков».

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость заключается в теоретическом обосновании педагогических условий применения комплекса учебных заданий на практических занятиях студентов педагогического направления подготовки. Разрабатываемые в данном исследовании методические рекомендации по организации учебных занятий с применением цифровых технологий могут быть использованы для совершенствования профессиональной подготовки обучающихся в системе высшего образования, специальной профессиональной подготовки и основного общего образования.

Результаты исследования. На основе обобщения результатов внедрения комплекса учебных заданий доказана целесообразность его использования в подготовке бакалавров педагогики, поскольку задания обеспечивают формирование мотивационно-личностного компонента цифровой компетентности и готовности к профессиональной деятельности будущего педагога в цифровой среде.

Выводы. Использование цифровых технологий для построения эффективного учебного процесса требует от учителя владения цифровой компетентностью, центральное место в которой занимает мотивационно-ценностный компонент, от сформированности такой компетенции зависит уровень профессионализма педагога.

Ключевые слова: мотивация, цифровые технологии, педагогическое образование, цифровая компетентность

FORMATION OF A MOTIVATIONAL-VALUE COMPONENT OF DIGITAL COMPETENCE OF BACHELORS OF PEDAGOGY

E. Yakovleva¹, L. Illarionova¹, E. Moskvina²

¹ *Moscow Region State University,
ul. Very Voloshinoi 24, 141014, Mytishchi, Moscow region, Russian Federation*

² *Butovskaya Secondary School no. 1
Butovo-Park residential complex 27, 142718, Moscow region, Leninsky urban district,
r. Butovo village, Russian Federation*

Abstract

Relevance. The global processes of transition to the digital economy cause the relevance and significance of the process of digitalization of the education system as one of the main priorities of the state policy of the Russian Federation. In this regard, the need for qualified personnel meeting the requirements of the digital economy is also increasing. A special place in this process is given to the training of teaching staff capable of efficiently and productively designing the digital learning process at all levels of education. This problem has not yet found a deep and comprehensive consideration in modern scientific and pedagogical research, which determines the relevance and timeliness of our research.

Goal. Based on the results of the study, to assess the level of formation of the motivational and personal component of the digital competence of bachelors in the direction of training "Pedagogical education"

Procedure and methods. The following theoretical methods were used in the research: comparative analysis and generalization of literary sources, modeling which resulted in developing a model that includes the conditions, content and procedural aspects of the educational process in the pedagogical university; the empirical methods were: pedagogical observation, pedagogical experiment; the methods of mathematical statistics: the statistical method of "criterion of G-signs" was used to compare the results of qualitative changes.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance of the research lies in theoretical substantiation of pedagogical conditions for applying the complex of educational tasks in practical classes for students of the pedagogical direction of training. The methodological recommendations on the organization of training sessions with the use of digital technologies developed in this study can be used to improve the professional training of students in the higher education system, special vocational training and basic general education.

Results. Based on the results of the implementation of the developed set of educational tasks, the expediency of its use in the training of bachelors of pedagogy has been proved, which ensures the formation of the motivational and personal component of the digital competence of the future teacher and the readiness for professional activity in the digital environment.

Conclusions. The use of digital technologies to build an effective educational process requires the teacher to master digital competence, the central place in which is occupied by the motivational and value component, the level of professionalism of the teacher depends on its formation.

Keywords: motivation, digital technologies, pedagogical education, digital competence

ВВЕДЕНИЕ

Эффективность использования цифровых технологий в образовательном процессе доказана практикой организации дистанционного обучения в период пандемии COVID-19. Они оказались тем инструментом, который обеспечил возможность сохранения непрерывно-

сти учебного процесса. Вместе с тем вынужденный переход к дистанционному обучению вскрыл и существующие в этой области проблемы. Исследования В. Л. Назарова, Д. В. Жердева, Н. В. Авербух, Д. О. Королёвой, Н. В. Исаевой и др. показывают, что в сложившихся условиях большинство педагогов оказались недо-

статочны готовы к использованию цифровых технологий (41% не были готовы к каким бы то ни было самостоятельным действиям в этом направлении) [5; 10]. В связи с этим вопросы подготовки будущих педагогов, владеющих умениями и навыками организации образовательного процесса в цифровой среде, использующих цифровые технологии в своей профессиональной деятельности и знающих особенности «цифрового поколения» и методы его обучения и воспитания, являются чрезвычайно актуальными и становятся предметом научно-педагогических исследований и широкой общественной дискуссии.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. Оценить уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование». Для достижения поставленной цели были сформулированы задачи: 1) провести теоретический анализ литературы и раскрыть структуру мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности будущего педагога, а также критерии оценки её сформированности; 2) разработать методику экспериментальной проверки степени сформированности мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности у студентов – будущих педагогов; 3) на основе результатов исследования дать оценку уровня сформированности мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование».

Методология и методы исследования. При выполнении исследования авторы опирались на положения системно-деятельностного подхода, направленного на формирование необходимых профессиональных компетенций у будущего педагога; положения компетентностного подхода, являющегося необходимым условием

модернизации системы высшего профессионального образования в соответствии с мировыми тенденциями; положения личностно-ориентированного подхода, способствующего становлению субъектной позиции обучающегося и профессиональному развитию личности в процессе обучения, освоению профессии и осуществлению профессиональной деятельности на высоком уровне. В исследовании были использованы методы сравнительного анализа и обобщения литературных источников, моделирование, а также педагогическое наблюдение, для проверки эффективности предложенной методики был проведён педагогический эксперимент.

Исследование проблемы описания цифровой профессиональной компетенции педагога в цифровой образовательной среде – одно из активно развивающихся направлений в области изучения профессиональной деятельности педагога. На сегодняшний день это понятие остаётся недостаточно изученным: отсутствуют чёткие определения данного феномена, описание его компонентной структуры и наполнения.

Анализ российской и зарубежной научно-педагогической литературы показал, что понятие «цифровая компетенция педагога» – явление комплексное и может рассматриваться как совокупность знаний, умений и навыков, которыми должен обладать педагог для эффективного осуществления своей профессиональной деятельности в цифровой среде.

Модель цифровой компетенции педагога ЮНЕСКО состоит из пяти основных областей профессиональной цифровой компетентности: подготовка и мотивация развития обучения в цифровой среде; разработка и развитие учебного опыта и среды обучения; моделирование и проектирование рабочих сред; продвижение и моделирование цифрового контента; участие в профессиональном развитии [17; 18; 19].

Гейр Оттестад и Мариана Келентрич определяют данное понятие как совокуп-

ность общей цифровой компетентности, дидактической цифровой компетентности и профессионально ориентированной цифровой компетентности [16].

Российские исследователи (Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова [12], О. В. Калимуллина, И. В. Троценко [8], И. В. Гайдамашко, Ю. В. Чепурная [4], Н. П. Ячина, О. Г. Фернандес [15] и др.) определяют цифровую компетентность через: пакет умений, необходимых для эффективной и безопасной жизнедеятельности в цифровом обществе; готовность человека к деятельности в цифровой среде; способность к критическому отношению к получаемой информации; комплекс умений отбора необходимых цифровых средств для осуществления того или иного вида деятельности. Ряд учёных указывает, что цифровая компетенция педагога многоаспектна. Р. О. Александров [1], В. С. Киреев [1], Ю. В. Воронина [3] в состав рассматриваемой компетентности включают мотивационно-личностный, научно-теоретический и деятельностно-практический компоненты. В. С. Петрова и Е. Е. Щербик предлагают следующие «области цифровой компетентности»: коммуникации, информационная грамотность, цифровая безопасность, создание цифрового контента и технические умения [11, с. 240].

В нашем исследовании под понятием «цифровая компетентность педагога» мы понимаем готовность педагога к профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде, его способность к поиску, анализу и творческому преобразованию информации, способность к овладению умениями и навыками в области цифровых технологий, обладание умениями и навыками отбора, проектирования и разработки цифровых средств обучения, выбора цифровых технологий для осуществления образовательного процесса [16]. Структура рассматриваемой компетентности представлена компонентами, учитывающими особенности

профессионально-педагогической деятельности: мотивационно-личностным, когнитивным, деятельностным и рефлексивно-оценочным [16]. Мотивационно-ценностный компонент цифровой компетентности педагога в современных условиях представляет особый интерес, т. к. он отражает осознанную потребность личности в применении цифровых технологий в профессиональной деятельности.

По мнению Ю. В. Ворониной, «мотивационно-личностный компонент – это личностное отношение педагога к осуществлению профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде и рефлексия такой деятельности» [3, с. 238]. Специфику изучения мотивационной сферы личности в своих работах рассматривали А. Г. Асмолов, К. А. Абульханова-Славская, Е. П. Ильин, В. Г. Леонтьев, Б. И. Сарсенбаева, Н. Ц. Бадмаева, Л. И. Божович, Т. А. Ильина, В. В. Кисляков, О. Ю. Колышев, А. К. Маркова, М. В. Матюхина, Ю. Г. Одегов, В. Хеннинг, В. А. Якунина и др. Так, В. В. Кисляков и О. Ю. Колышев считают, что этот компонент «характеризуется системой доминирующих мотивов, выражающих осознанное отношение личности к целям и ценностям педагогической деятельности, к собственному профессиональному становлению» [9, с. 114]. Л. И. Божович считает, что мотивы делятся на две общие категории. К первой категории относится сама учебная деятельность и процессы её выполнения (познавательные интересы, овладение новыми знаниями, умениями, навыками). Вторая связана с потребностью в общении, в оценке и одобрении обратной связи [2].

И. А. Зимняя [7] отмечает, что педагогическая деятельность обладает теми же мотивационными ориентациями, что и учебная. Она выдвигает теорию, что педагогическая деятельность берёт начало и энергию для её выполнения изначально от внутренней мотивации, но одновременно

с этим она побуждается и самыми разными внешними мотивами, такими как самоутверждение, престижность, чувство долга, необходимости. Значит, формирование цифровой профессиональной компетентности будущего педагога должно сопровождаться становлением профессионально-личностной позиция студента по отношению к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования и личных мотивов к освоению цифровых технологий.

Опираясь на результаты научно-педагогических исследований, мы определяем мотивационно-ценностный компонент формирования цифровой компетентности бакалавров педагогического направления подготовки как *совокупность внутренних и внешних мотивов к своей будущей профессиональной деятельности, характеризующуюся стремлением будущего учителя к применению цифровых технологий, желанием самосовершен-*

ствоваться в этой сфере, формированием внутреннего стремления к достижению успеха при решении нестандартных задач [15]. Показателями сформированности рассматриваемого компонента являются: профессионально-личностная позиция педагога по отношению к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования; интерес к проблемам цифровизации образования; психологическая комфортность в процессе освоения цифровых технологий; личные мотивы к освоению цифровых технологий и использованию цифровых образовательных ресурсов; потребность в достижении результатов освоения цифровых технологий, использования цифровых образовательных ресурсов и др.

Критерии сформированности *мотивационно-ценностного компонента* цифровой профессиональной компетентности будущего учителя более подробно представлены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1

Уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента цифровой профессиональной компетентности будущего учителя / Levels of formation of digital professional competence of a future teacher

Показатели:	Уровни:		
	Базовый	Оптимальный	Высокий
	Мотивационно-ценностный компонент		
1. Профессионально-личностная позиция педагога по отношению к профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды	Поверхностные (интуитивные) представления о профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды	Фрагментарные представления о профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды	Полнота представлений о профессиональной деятельности в условиях цифровой образовательной среды
2. Интерес к проблемам цифровизации образования, понимание и принятие цели создания современной цифровой образовательной среды	Отсутствует или слабо выражен интерес к вопросам цифровизации образования	Частично выражен интерес к вопросам цифровизации образования	Понимание и принятие цели создания современной цифровой образовательной среды, устойчивый интерес к проблемам цифровизации образования

Продолжение табл. 1 на с. 34

Окончание табл. 1

Показатели:	Уровни:		
	Базовый	Оптимальный	Высокий
Мотивационно-ценностный компонент			
3. Мотивы участия в освоении цифровых технологий использования цифровых образовательных ресурсов (оценивается степень внутренней мотивации учителя: «мне важно понять, как», «я сам хочу научиться делать правильно»)	Отсутствуют или слабо выражены мотивы к освоению цифровых технологий и использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности	Устойчивая мотивация к освоению цифровых технологий по использованию цифровых образовательных ресурсов в профессиональной деятельности	Высокая мотивация в освоении и использовании цифровых технологий и цифровых образовательных ресурсов
4. Потребность в достижении результатов освоения цифровых технологий, использования цифровых образовательных ресурсов	Отсутствует или слабо выражена потребность к достижению результатов в освоении цифровых технологий	Устойчивая потребность к достижению результатов в освоении цифровых технологий и самообразованию в области цифровых технологий	Достижение результатов в освоении цифровых технологий, постоянное самообразование в области цифровых технологий и использования цифровых ресурсов

Источник: данные авторов.

Организация исследования и ход работы. Целенаправленная реализация модели по формированию цифровой компетентности будущих учителей осуществляется посредством применения преподавателем цифровых образовательных ресурсов и технологий в проведении лекционных и практических занятий, самостоятельным созданием студентом цифровых ресурсов для представления своего выступления на практических занятиях. В процессе обучения используются как традиционные, так и современные формы и методы обучения, современные цифровые технологии и возможности цифровой среды МГОУ.

Для формирования рассматриваемой компетентности будущих учителей нами разработан комплекс учебных заданий, представляющий собой специальное дидактическое средство, и объединённый единой дидактической целью – сформировать цифровую компетентность студента и развивать личности обучающегося.

Построение данного комплекса занятий основывается на теории учебной деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. Г. Балл и др.) и положениях личностно-ориентированного подхода в обучении, способствующих становлению субъектной позиции обучающегося, профессиональному развитию личности в процессе обучения, освоению профессии и осуществлению профессиональной деятельности на высоком уровне (А. В. Хуторской, Е. В. Бондаревская, И. А. Зимняя, И. В. Костерина, О. В. Трескина, В. В. Сериков, И. С. Якиманская, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, А. Я. Найн, В. Е. Цибульникова [13] и др.). Термин «учебное задание» рассматривается как *средство, основу которого составляют учебные задачи, способствующие формированию профессиональных умений, повышению качества знаний и эффективности педагогического труда* (Е. Е. Бухтеев, М. А. Лаврищев, О. Ю. Лавров, Г. Р. Мугинов, Ю. В. Романов и др.).

Разработанный комплекс учебных заданий выполняет общие дидактические функции (развивающую, обучающую и воспитывающую), а также специфические функции (мотивационную, информационную, оценочно-рефлексивную).

Созданный нами комплекс учебных заданий ориентирован, прежде всего, на формирование устойчивой мотивации к освоению цифровых технологий и их практическому применению в учебной и будущей профессиональной деятельности, направлен на самостоятельную работу студента при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла и ориентирован на применение их в ходе лекционных и практических занятий.

В комплекс учебных заданий по формированию цифровой компетентности будущего учителя мы включаем задания следующих видов:

– задания, формирующие готовность к освоению цифровых технологий и использованию цифровых образовательных ресурсов;

– задания, формирующие знание возможностей основных цифровых образовательных ресурсов и платформ для организации образовательного процесса;

– задания, формирующие способность различать основные виды цифровых образовательных ресурсов и применять их на соответствующих этапах учебного занятия для повышения его эффективности;

– задания, формирующие способность к оценке личностных результатов освоения цифровых технологий.

Рассмотрим примеры учебных заданий по дисциплине «Педагогика».

Задание: разработать цифровую поддержку сообщения по одному из рассматриваемых вопросов практического занятия по теме «Педагогика в системе наук о человеке»: 1) объект, предмет и функции педагогической науки; 2) состав педагогических наук; 3) связь педагогической науки с другими науками.

Контекст решения задачи: предлагается создать интерактивный плакат в программе MS PowerPoint.

Алгоритм выполнения. Интерактивный плакат – это плакат, представленный в цифровом виде, включающий интерактивные элементы навигации и содержащий информацию, представленную в различных формах.

Это современное компактное интерактивное учебное пособие. Основное назначение интерактивного плаката – это наглядное представление материала.

Этапы разработки интерактивного плаката: выбор темы, подбор необходимого теоретического материала по теме плаката, структурирование выбранной информации, подбор иллюстративного материала, создание основного слайда, оптимизация плаката.

Плакат создаётся в программе MS PowerPoint при помощи гиперссылок и/или триггеров (см. методические рекомендации по теме «Создание интерактивного плаката в программе MS PowerPoint»).

Критерии оценки: соответствие содержимого интерактивного плаката представляемому материалу, объединение составляющих в единое целое, технический уровень выполнения заданий, умения ответить на вопросы слушателей, интерес аудитории.

Такое задание предлагается в первом семестре первого курса. Предполагается, что студенты имеют необходимые навыки работы в программе MS PowerPoint, сформированные в школе. Во втором семестре предлагается создание интерактивного плаката в одном из сервисов интернета, используя методические рекомендации, в которых описывается не только работа в выбранной программе, но предлагаются другие подобные сервисы (студент может сам их выбрать и воспользоваться ими).

Задание предполагает изучение материала по теме дисциплины, формирование умений работы с информацией и её

наглядное представление в соответствии с выбранным материалом по теме доклада; получение навыков создания цифрового ресурса, формирование устойчивой мотивации к освоению цифровых технологий и их применению в учебной и будущей профессиональной деятельности.

В целях реализации личностно-ориентированного подхода в обучении нами предложено формирование студентом личного цифрового портфолио по изучаемым дисциплинам, которое выступает как способ демонстрации приобретённых знаний по предметам педагогического цикла и цифровых компетенций студента, а также как механизм мониторинга сформированности цифровой компетентности будущего учителя. Портфолио рекомендуется выполнять в одном из приложений MS Office или в одном из сервисов интернета (например, в виде сайта Google). Примерная структура портфолио может быть следующей: ФИО студента (фото), представление студента, рефлексивное эссе (выбор профессии), портфолио работ по изучаемой дисциплине, портфолио цифровых ресурсов, созданных студентом, портфолио документов (сертификаты, грамоты, благодарности, статьи и т.д.), самоанализ сформированности знаний, умений и навыков по изучаемой дисциплине и уровня цифровой компетентности и т. д.

Мы считаем, что портфолио способствует развитию учебной мотивации студента, интереса к изучаемой дисциплине, мотивации к развитию его творческих способностей, осознанию значимости своей будущей профессии, мотивации к изучению цифровых технологий. Ведение цифрового портфолио создаёт предпосылки для дальнейшего саморазвития личности, способствует приобретению навыков самоанализа и саморефлексии. Таким образом, портфолио, являясь одним из условий повышения мотивации студента, формирования навыков рефлексии и выступающее инструментом самооценки собственного познаватель-

ного, творческого труда обучающегося, также является эффективным средством педагогического сопровождения образовательного процесса [14].

Педагогическая поддержка студентов осуществляется через предложенные преподавателем методические материалы, индивидуальные консультации, рекомендации по усовершенствованию представленного студентом ресурса и т.д.

Результаты исследования и их обсуждение. Эффективность формирования цифровой компетентности будущего учителя обеспечивается положительной динамикой показателей, фиксирующих качественные изменения уровня развития обучаемых. Оценка степени сформированности компонентов цифровой компетентности будущего педагога проводилась на начальном и конечном этапах обучения.

Для доказательства эффективности внедряемой системы учебных заданий помимо отслеживания результатов качественных изменений нами был использован статистический метод «критерий G-знаков» – один из математических методов, позволяющий сопоставить результаты «до» и «после» обучения. Этот метод предназначен для установления общего направления сдвига исследуемого признака и позволяет установить направление сдвига при переходе от первого состояния ко второму. Данная методика позволяет оценить степень статистической достоверности различий между показателями, измеренными в ходе исследования.

Все расчёты проводились в программе MS Excel.

При диагностировании мотивационного компонента нами была использована методика оценки учебной мотивации Т. Д. Дубовицкой [6, с. 42–46]. Проверка достоверности результатов эксперимента (формирование мотивационно-личностного компонента цифровой компетентности будущего педагога) осуществлялась при помощи критерия G-знаков.

В эксперименте принимало участие 122 студента МГОУ.

Методика критерия G-знаков позволяет достоверно обрабатывать данные от 5 до 50 респондентов. С этой целью мы исследуем результаты каждой группы в отдельности.

На констатирующем этапе эксперимента в группах зафиксировано 18% студентов с низким мотивационным уровнем, большинство прошедших те-

стирование студентов (63%) оказалось на среднем уровне.

На контрольном этапе эксперимента большинство студентов достигло среднего уровня (71%). Высшего уровня достиг 21% обучающихся.

По результатам эксперимента необходимо отметить возросший высокий уровень мотивационно-личностного компонента у студентов и сокращение числа студентов с низким уровнем мотивации (рис. 1).

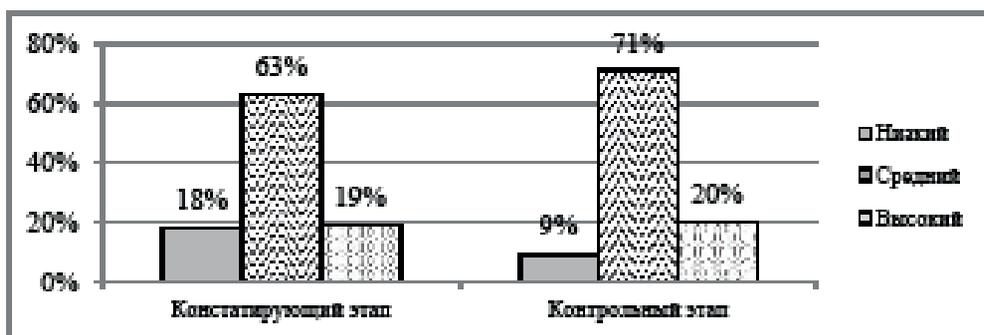


Рис. 1 / Fig. 1. Уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности на констатирующем и контрольном этапах / Levels of formation of the motivational and personal component of digital competence at the ascertaining and formative stages.

Источник: составлено авторами по результатам исследования.

Качественный анализ ответов студентов показал следующие результаты направленности мотивации студентов по шкалам (рис. 2):

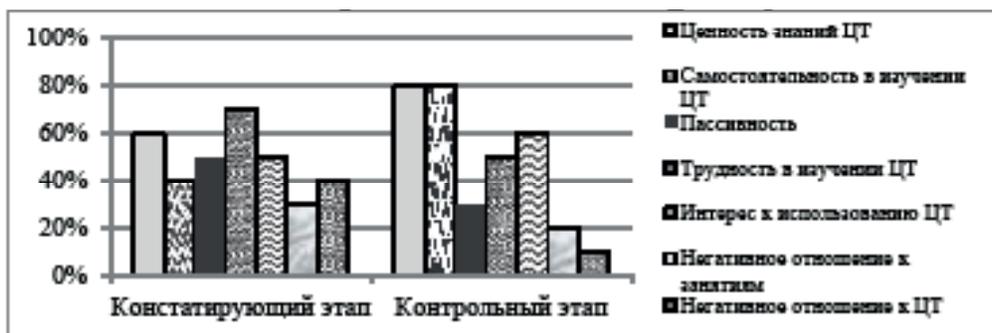


Рис. 2 / Fig. 2. Направленность мотивации студентов на констатирующем и контрольном этапах / The focus of students' motivation at the ascertaining and formative stages

Источник: составлено авторами по результатам исследования.

Результаты анализа ответов обучающихся показывают, что в ходе обучения значительно повысилось понимание

ценности знаний цифровых технологий и уровень самостоятельности в их изучении, возрос интерес к использованию

рассматриваемых технологий в учебной и будущей профессиональной деятельности, значительно снизилось негативное отношение к использованию цифровых технологий.

Докажем достоверность полученных результатов при помощи критерия G-знаков. Сформируем гипотезы: гипотеза H_0 – сдвиг показателей после обучения оказался случайным; гипотеза H_1 : сдвиг показателей после обучения оказался неслучайным (табл. 2).

Таблица 2 / Table 2

Подсчёт показателей / Counting indicators

№	Показатели	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
1	Общее число нулевых сдвигов	4	1	7	12
2	Общее число положительных сдвигов	24	25	23	17
3	Общее число отрицательных сдвигов	0	2	1	2
4	Типичный сдвиг, n	24	25	23	17
5	Нетипичный сдвиг $G_{эмп}$	0	2	1	2
По таблице «Критические значения критерия G-знаков:					
	$P_{0,05}$	7	7	7	4
	$P_{0,01}$	5	6	5	3
	$G_{кр}$	$\{7, p \leq 0,05$ $\{5, p \leq 0,01$	$\{7, p \leq 0,05$ $\{6, p \leq 0,01$	$\{7, p \leq 0,05$ $\{5, p \leq 0,01$	$\{4, p \leq 0,05$ $\{3, p \leq 0,01$
Вывод (таблица 3)		Принимается гипотеза H_1 о наличии связи на уровне $p < 0,01$	Принимается гипотеза H_1 о наличии связи на уровне $p < 0,01$	Принимается гипотеза H_1 о наличии связи на уровне $p < 0,01$	Принимается гипотеза H_1 о наличии связи на уровне $p < 0,01$

Источник: составлено авторами по результатам исследования.

Таким образом, показатели, полученные во всех экспериментальных группах и проверенные при помощи критерия G-знаков, доказывают достоверность искомых результатов. Следовательно, можно говорить об эффективности предложенного комплекса задач в формировании мотивационно-личностного компонента цифровой компетентности будущего педагога.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Владение высоким уровнем цифровой компетентности является важным условием эффективной работы современно-

го учителя. По мнению Л. В. Шмелькова, вице-президента Института мобильных образовательных систем, «среди профессионалов цифровой экономики особую роль приобретают педагогические работники, непосредственно обеспечивающие весь процесс формирования общества цифровой экономики, реализацию модели цифровой компетентности и сами ею обладающие» [14, с. 3].

На сегодняшний день цифровые технологии открывают широкие перспективы использования в образовательных целях. Задача учителя – использовать возможности цифровых технологий для

построения эффективного учебного процесса. В этих условиях структура профессиональной компетентности педагога дополняется новой составляющей – цифровой компетентностью, а уровень профессионализма педагога напрямую зависит от уровня владения этой компетентностью.

Цифровые технологии постоянно развиваются, что требует от педагога постоянного повышения уровня цифро-

вой компетентности. Высокий уровень сформированности мотивационно-личностного компонента рассматриваемой компетентности позволит педагогу совершенствоваться в этой области, изучать новые цифровые и педагогические технологии и их дидактические возможности для эффективной организации образовательного процесса.

Статья поступила в редакцию 15.07.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Р. О., Киреев В. С. Цифровая компетентность как инструмент в информационном обществе для осуществления контроля и распространения информации // *Современные проблемы науки и образования: [Электронный ресурс]*. 2014. № 4. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 15.01.2022).
2. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Москва: Педагогика, 1972. 352 с.
3. Воронина Ю. В. Цифровая грамотность педагога: анализ содержания понятия и структура // *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета*. 2019. № 4 (32). С. 232–245.
4. Гайдамашко И. В., Чепурная Ю. В. Цифровая компетентность и онлайн-риски студентов образовательной организации высшего образования // *Человеческий капитал*. 2015. № 10 (82). С. 18–21.
5. Гладиллина И. П., Кадыров Н. Н., Строганова Е. В. Цифровая грамотность и цифровые компетенции как фактор профессионального успеха // *Инновации и инвестиции*. 2019. № 5. С. 62–64.
6. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации // *Психологическая наука и образование*. 2002. Т. 7. № 2. С. 42–45.
7. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 38 с.
8. Калимуллина О. В., Троценко И. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // *Открытое образование*. 2018. № 2 (3). С. 61–73.
9. Кисляков В. В., Колышев О. Ю. Профессионально-педагогическая позиция как показатель эффективности учебно-воспитательного процесса в педвузе // *Грани познания*. 2016. № 2 (45). С. 112–119.
10. Назаров В. Л., Жердев Д. В., Авербух Н. В. Шоковая цифровизация образования: восприятие участников образовательного процесса // *Образование и наука*. 2021. № 23 (1). С. 156–201.
11. Петрова В. С., Щербик Е. Е. Измерение уровня сформированности цифровых компетенций // *Московский экономический журнал*. 2018. № 5 (3). С. 34.
12. Солдатова Г. У., Нестик Т. А., Рассказова Е. И. Цифровая компетентность подростков и родителей. Результаты всероссийского исследования. Москва: Фонд Развития Интернет, 2013. 144 с.
13. Цибулькинова В. Е. Образовательные системы и педагогические технологии: учебно-методический комплекс дисциплины. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. 51 с.
14. Шестернин А. С. Диагностика информационной компетентности будущих учителей технологии в условиях образовательной среды педагогического вуза // *Школа будущего*. 2015. № 5. С. 55–61.
15. Шмелькова Л. В. Кадры для цифровой экономики: взгляд в будущее // *Дополнительное профессиональное образование в стране и мире*. 2016. № 8 (30). С. 1–4.
16. Яковлева Е. В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав // *Концепт*. 2021. № 4. С. 46–57.

17. Ячина Н. П., Фернандез О. Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник Воронежского государственного университета. 2018. № 1. С. 134–138.
18. Ottestad G., Kelentrić M. Professional Digital Competence in Teacher Education // Nordic Journal of Digital Literacy. 2014. Vol. 9. № 4. P. 243–249.
19. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (Version 3). France: United Nations Educational, 2018. 66 p.

REFERENCES

1. Aleksandrov R. O., Kireev V. S. [Digital competence as a tool in the information society for monitoring and disseminating information]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2014, no. 4. Available at: <https://science-education.ru> (accessed: 15.01.2022).
2. Bozhovich L. I. *Izucheniye motivatsii povedeniya detej i podrostkov* [Studying the motivation of the behavior of children and adolescents]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. 352 p.
3. Voronina Yu. V. [Digital literacy of a teacher: analysis of the content of the concept and structure]. In: *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Orenburg State Pedagogical University], 2019, no. 4 (32), pp. 232–245.
4. Gajdamashko I. V., Chepurnaya Yu. V. [Digital competence and online risks of students of an educational organization of higher education]. In: *Chelovecheskij kapital* [Human capital], 2015, no. 10 (82), pp. 18–21.
5. Gladilina I. P., Kadyrov N. N., Stroganova E. V. [Digital literacy and digital competencies as a factor of professional success]. In: *Innovatsii i investitsii* [Innovations and investments], 2019, no. 5, pp. 62–64.
6. Dubovickaya T. D. [Methods of diagnosing the orientation of educational motivation]. In: *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2002, vol. 7, no. 2, pp. 42–45.
7. Zimnyaya I. A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii* [Key competencies as an effective-target basis of the competency-based approach in education]. Moscow, Research Center for the Problems of the Quality of Training of Specialists Publ., 2004. 38 p.
8. Kalimullina O. V., Trocenko I. V. [Modern digital educational tools and digital competence: analysis of existing problems and trends]. In: *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], 2018, no. 2 (3), pp. 61–73.
9. Kislyakov V. V., Kolyshev O. Yu. [Professional and pedagogical position as an indicator of the educational process effectiveness in the teacher training university]. In: *Grani poznaniya* [Facets of Knowledge], 2016, no. 2 (45), pp. 112–119.
10. Nazarov V. L., Zherdev D. V., Averbuh N. V. [Shock digitalization of education: the perception of participants in the educational process]. In: *Obrazovanie i nauka* [Education and Science], 2021, no. 23 (1), pp. 156–201.
11. Petrova V. S., Shcherbik E. E. [Measuring the level of formation of digital competencies]. In: *Moskovskij ekonomicheskij zhurnal* [Moscow Economic Journal], 2018, no. 5 (3), pp. 34.
12. Soldatova G. U., Nestik T. A., Rasskazova E. I., Zotova E. Yu. *Cifrovaya kompetentnost' podrostkov i roditelej. Rezul'taty vserossijskogo issledovaniya* [Digital competence of adolescents and parents. Results of the all-Russian study]. Moscow, Fond Razvitiya Internet Publ., 2013. 144 p.
13. Tsibulnikova V. E. *Obrazovatel'nye sistemy i pedagogicheskie tekhnologii: uchebno-metodicheskij kompleks discipliny* [Educational systems and pedagogical technologies: educational and methodological complex of the discipline]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2016. 51 p.
14. Shesternin A. S. [Diagnostics of the information competence of future technology teachers in the educational environment of a pedagogical university]. In: *Shkola budushchego* [School of the future], 2015, no. 5, pp. 55–61.
15. Shmel'kova L. V. [Personnel for the digital economy: a look into the future]. In: *Dopolnitel'noe professional'noe obrazovanie v strane i mire* [Additional professional education in the country and the world], 2016, no. 8 (30), pp. 1–4.
16. Yakovleva E. V. [Digital competence of the future teacher: component composition]. In: *Koncept* [Concept], 2021, no. 4, pp. 46–57.
17. Yachina N. P., Fernandez O. G. [Development of digital competence of the future teacher in the educational space of the university]. In: *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of Voronezh State University], 2018, no. 1, pp. 134–138.

18. Ottestad G., Kelentrić M. Professional Digital Competence in Teacher Education. In: *Nordic Journal of Digital Literacy*, 2014, vol. 9, no. 4, pp. 243–249.
 19. UNESCO ICT Competency Framework for Teachers (Version 3). France, United Nations Educational Publ., 2018. 66 p.
-

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Яковлева Елена Валериевна – ассистент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Московского государственного областного университета;
e-mail: e.v.yakovleva@inbox.ru

Илларионова Людмила Петровна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и современных образовательных технологий Московского государственного областного университета;
e-mail: ilp-dok@mail.ru

Москвина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заместитель директора Бутовской средней общеобразовательной школы №1;
e-mail: elena230877@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Elena V. Yakovleva – Postgraduate Student, the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Moscow Region State University;
e-mail: e.v.yakovleva@inbox.ru

Lyudmila P. Illarionova – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Prof. of the Department of Pedagogy and Modern Educational Technologies, Moscow Region State University;
e-mail: ilp-dok@mail.ru

Elena V. Moskvina – Cand. Sci. (Pedagogy), Deputy Director of Butovo Secondary School no. 1;
e-mail: elena230877@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Яковлева Е. В., Илларионова Л. П., Москвина Е. В. Формирование мотивационно-ценностного компонента цифровой компетентности бакалавров педагогики // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 58–70.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-58-70

FOR CITATION

Yakovleva E. V., Illarionova L. P., Moskvina E. V. Formation of a motivational-value component of digital competence of bachelors of pedagogy. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 58–70.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-58-70

УДК 376.112.4

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-71-81

СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК ЦЕННОСТЬ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Лебедева Н. А.

Южный федеральный университет

344006, Ростовская обл., г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, д. 105/42,

Российская Федерация

Аннотация

Актуальность. Формирование социального взаимодействия старших дошкольников – актуальная проблема, т. к. степень сформированности коммуникативных способностей влияет не только на результативность обучения детей, но и на процесс их социализации и развития личности в целом.

Цель – анализ понятия «взаимодействие» и представление системы мероприятий, направленных на развитие социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования. Основное содержание исследования составляет анализ понятия «взаимодействие» с точки зрения различных наук – педагогики, психологии, социологии, философии. В статье приведён анализ взглядов исследователей по вопросам социального взаимодействия старших дошкольников, а также система мероприятий, направленных на развитие социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость заключается в обобщении теоретического материала по вопросам социального взаимодействия старших дошкольников. Автором обобщён материал по исследуемой теме, представлены игры на развитие социального взаимодействия старших дошкольников. Практическая часть исследования может быть использована в работе педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Результаты исследования. Проведённый анализ выявил особенности социального взаимодействия старших дошкольников, которые характеризуются серьёзными трудностями. Автор представил разработанную систему мероприятий, включающую игры, направленные на развитие социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста.

Выводы. Разработана и внедрена в практику дошкольного образовательного учреждения система мероприятий с использованием специальных игр, обеспечивающих развитие социального взаимодействия старших дошкольников.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, старшие дошкольники, коммуникативные действия, игра, система мероприятий

SOCIAL INTERACTION OF OLDER PRESCHOOLERS AS A VALUE AND A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

N. Lebedeva

Southern Federal University

ul. Bolshaya Sadovaya 105, Rostov-on-Don, 42344006, Rostov region, Russian Federation

Abstract

Relevance. The formation of social interaction of older preschoolers is an urgent problem, since the degree of formation of communicative abilities affects not only the effectiveness of teaching children, but also the process of their socialization and personality development as a whole.

Goal. To analyze the concept of "interaction" and to present a system of measures aimed at the development of social interaction of older preschool children.

Procedure and methods. The main content of the study is the analysis of the concept of "interaction" from the point of view of various sciences - pedagogy, psychology, sociology, philosophy. The article provides an analysis of the views of researchers on the issues of social interaction of older preschoolers, as well as a system of measures aimed at the development of social interaction of older preschool children.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance lie in generalizing theoretical material on the issues of social interaction of older preschoolers. The author summarizes the material on the topic under study, presents games for the development of older preschoolers' social interaction. The practical part of the study can be used in the work of teachers of preschool educational institutions.

Results. The analysis revealed the features of older preschoolers' social interaction, which are characterized by serious difficulties. The author presented the developed system of events, including games aimed at the development of social interaction of older preschool children.

Conclusions. A system of events with the use of special games that ensure the development of social interaction of older preschoolers has been developed and introduced into the practice of a preschool educational institution.

Keywords: social interaction, older preschoolers, communicative actions, game, system of events

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы, связанные с взаимодействием людей, составляют объект анализа различных наук – педагогики, психологии, социологии, философии. Любое явление, имеющее социально-психологический характер, является следствием взаимодействий между людьми, человека и общности людей, между общностями людей.

Вопросы, связанные с взаимодействием в период детства, отражены в публикациях зарубежных авторов – А. Шутценберга, Г. Барри, Л. Морено, М. Коннера, Л. Джозефсона, а также представителей отечественной науки – П. М. Яковсона, И. В. Страхова, Я. Л. Коломенского и др. Анализ осуществляемой детьми совместной деятельности, общения, взаимодействия представлен в научных работах А. П. Усовой, А. А. Вайсбург, Е. О. Смирновой, В. В. Давыдова, А. Г. Рузской, Х. Й. Лийметс, А. В. Мудрика, М. И. Лисиной и др.

Современное образование находится на новом этапе развития. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) предъявляет новые современные требования к совершенствованию содержания, форм и методов обучения и воспитания. В данном документе акцентируется внимание на социально-коммуникативном развитии ребёнка. Развитие детей в соответствии с целевыми ориентирами ФГОС ДО направленно на формирование правильных стереотипов поведения в различных видах деятельности и общения, формирование готовности к социальному взаимодействию со сверстниками и взрослыми.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель нашего исследования состояла в разработке системы мероприятий, направленных на развитие социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. Задачами иссле-

дования явились разработка критериев и показателей социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста. При проведении экспериментального исследования нами применялись такие методы, как наблюдение, беседа, изучение педагогической документации.

Исследование понятия «взаимодействие». Термин «взаимодействие» является определяющим в понятии социального взаимодействия. Данный термин представляет собой соединение двух слов – «взаимный» и «действие». Первое из них определяет общность для всех субъектов, второе – проявление в деятельности той или иной энергии. Возникновение взаимодействия связано с ситуациями, когда возникает потребность в содействии, деятельности, обсуждении, решении, согласовании различных интересов. Данное понятие обладает единым содержанием в различных отраслях знания. При этом в различных отраслях знания дефиниции указанного понятия опираются на особенности, присущие объекту исследования соответствующей отрасли.

В философии понятие взаимодействия определяется в виде любых отношений и связи между объектами и явлениями, имеющими материальный характер, в виде процесса взаимного влияния, которое тела оказывают друг на друга. Взаимодействие обуславливает существование любых материальных систем, их структурную организацию, их объединение в рамках системы, имеющей более высокий порядок. Взаимодействие является свойством, присущим всем явлениям, процессам и телам.

В педагогике существует понятие педагогического взаимодействия, которое является разновидностью межличностного взаимодействия ребёнка, личным контактом между воспитателем и воспитанником (или рядом воспитанников), в качестве следствия которого взаимно изменяются их установки, поведение, отношения, деятельность.

В психологической науке взаимодействие рассматривается в качестве процесса, в рамках которого объекты (субъекты) воздействуют друг на друга напрямую или опосредованно, оно порождает взаимообусловленность, взаимосвязь, включает различные формы общения и деятельности, осуществляемой совместно, процессы обмена (эмоции, информацию, энергию), прямых и обратных воздействий.

Социология оперирует таким понятием, как социальное взаимодействие. Оно трактуется как непосредственные контакты, взятые в их социальном аспекте. В рамках данных контактов коммуницирующие лица осуществляют взаимное влияние [9, с. 125].

Результаты педагогических исследований подтверждают значимость социального взаимодействия. В данных исследованиях отмечается существование связи между развитием личности и межличностным взаимодействием. Исследователи прошлого века отмечали значимость взаимодействия между детьми с точки зрения воспитания гуманности, развития общественных, познавательных интересов и самосознания детей.

Л. И. Божович в своих исследованиях утверждает, что формирование внутренней позиции ребёнка определяет общение со взрослым, при этом особое значение приобретает успешность отношений «ребёнок – педагог» [1, с. 145]. В исследованиях М. И. Лисиной выделяется особый вид коммуникативной деятельности – общение, имеющий свои специфические структурные компоненты: потребности, предмет, мотивы и средства [4, с. 98].

А. В. Запорожец в своих исследованиях отмечает, что социальное взаимодействие зарождается и наиболее интенсивно развивается в детском возрасте, а его коммуникативные навыки активно формируются в дошкольном возрасте [2, с. 73]. Социальное воспитание понимает А. В. Мудриком как планомерное создание условий для целенаправленного и

относительно контролируемого развития человека в процессе его социализации; более узко – как процесс специально организованного включения школьников в разнообразные социальные связи и ситуации, позволяющие формирующейся личности накапливать опыт социального взаимодействия в обществе¹.

С. Т. Шацкий анализировал возможные способы управления детским коллективом на основе исследования межличностных взаимоотношений детей².

Е. А. Леванова и Т. В. Пушкарева указывают в своих исследованиях на необходимость формирования у педагогов собственной устойчивой профессиональной позиции, профессиональной установки на взаимодействие с детьми ещё в процессе «ученичества» [3, с. 149].

В научных трудах А. С. Нестеренок отмечает, что ребёнок в коллективе не всегда может выбрать себе сверстников, с которыми хотел бы дружить. В данной ситуации ответственность лежит на педагогах, которые должны создать условия, в которых каждый член группы будет чувствовать себя комфортно [5, с. 103].

С. Б. Серякова говорит о необходимой характеристике профессиональности педагога. Таковой является его компетентность, которая определяется высоким уровнем социальной и профессиональной адаптации, подкреплённым стабильной мотивацией саморазвития. [7, с. 80–81].

В. Е. Цибульниковой и С. Н. Верейкиной рассматривается и актуализируется проблема взаимодействия семьи и школы в формировании ценностных ориентаций и социально здоровой личности младшего школьника. Авторами рассмотрены критерии социального здоровья

личности, факторы формирования ценностей в контексте первичной и вторичной социализации личности [10, с. 206].

В период старшего дошкольного возраста формирование определённого уровня зрелости в социальном отношении, обусловленного особенностями возраста, определяется организацией видов деятельности, доступных ребёнку, личностными, психофизическими достижениями развития, самостоятельностью при решении простейших бытовых вопросов, определённой самостоятельностью поведения [8, с. 22].

А. Г. Рузской выделен ряд особенностей взаимодействия со сверстниками, которые являются специфичными в сравнении с общением детей и взрослых. Данные особенности состоят в следующем. Общение со сверстниками на протяжении дошкольного детства проходит определённые этапы. Общение с ровесниками в возрасте 3–5 лет является элементом деятельности игрового характера, практические действия представляют собой средства общения, являющиеся комплексными [6, с. 108].

У детей старшего дошкольного возраста общение выделяется из деятельности предметно-практического, игрового характера. Всё более часто взаимодействие переходит из игрового сотрудничества в область личностных контактов между детьми. Речь приобретает внеситуативный характер, существует самостоятельно от действий предметного характера. Возникает возможность общения посредством речи в отсутствие необходимости опираться на предметные действия и поддерживать зрительный контакт. Значение средств общения, являющихся экспрессивно-мимическими, к завершению периода дошкольного детства снижается. В качестве ключевого средства коммуникации выступает речь.

Социальное взаимодействие старших дошкольников характеризуется существенным многообразием. В общении со сверстниками происходит появление

¹ Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». 9-е изд., испр. Москва: Академия, 2014. С. 139.

² Шацкий С. Т. Работа для будущего: документированное повествование: книга для учителя / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин; вступ. ст. М. Н. Скаткина. Москва: Просвещение, 1989. С. 68.

сложных форм поведения в виде кокетства, притворства, выражения обиды, стремления сделать вид и др. В старшем дошкольном периоде происходит формирование речевого взаимодействия. Общение утрачивает зависимость от действий предметного характера и предметов, наблюдается общение по поводу собственных предпочтений, жизненных событий и др. Количество высказываний, являющихся внеситуативными, увеличивается. Зачастую в процессе взаимодействия с предметами в процессе игры старшие дошкольники общаются на отвлечённые темы, и по завершении общения продолжают игру. Общение в течение такой игры насыщено эмоциями. Действия, которые адресованы другому ребёнку, характеризуются значительной аффективной составляющей.

Контакты со сверстниками не являются регламентированными, стандартизированными. Общение со взрослыми детьми реализуется в определённых формах поведения, тогда как взаимодействие с другими детьми в дошкольный период сопровождается использованием разнообразных видов движения и действия. Таким образом, при общении со сверстниками формируются условия для проявлений, являющихся свободными, индивидуальными. Инициативные действия доминируют над действиями ответного характера. Данная особенность проявляется в отсутствии возможности продолжения диалога в случаях, если партнёр не проявляет ответную активность.

Вариантом субъект-субъектного взаимодействия является взаимодействие между ребёнком и другими детьми. Данное взаимодействие обеспечивает возможность для ребёнка выявить сущность самостоятельных действий, осуществляемых человеком в соответствии с принятыми в обществе нормами, основная из которых состоит в самоуважении, соотносящимся с уважением других.

В качестве наиболее важного этапа взаимодействия на межличностном

уровне для ребёнка выступает вступление в детский коллектив, определение собственного положения в группе, формирование контактов с другими детьми. Данное взаимодействие реализуется в общении, в осуществляемой детьми совместной деятельности.

Е. О. Смирнова указывает на существование форм взаимодействия между детьми, которые могут быть выделены с учётом возраста детей. Каждой из данных форм соответствует особое содержание. Данные исследователи предлагают выделять внеситуативно-деловую, ситуативно-деловую и эмоционально-практическую формы¹.

Эмоционально-практическая форма общения является наиболее простой. В рамках данной формы происходит совместное участие детей в различных играх. В старшем дошкольном возрасте в качестве типичной формы взаимодействия выступает такая форма, как ситуативно-деловая. В рамках данной формы происходит выражение потребности детей сотрудничать друг с другом. Взаимодействие в такой форме, как ситуативно-деловая, формирует пространство совместной жизни и деятельности детей. В данном пространстве формируются и оптимизируются эмоционально-психологические отношения детей, основу которых составляют собственные ценности ребёнка, ценности других детей, индивидуальные особенности каждого из участников взаимодействия.

В. Н. Сагаговский определяет другую классификацию типов взаимодействия. В данной классификации представлена совокупность форм, в которых осуществляется переход к общению между людьми от управления, где один человек является субъектом управления, второй – его объектом².

¹ Смирнова Е. О. Особенности общения с дошкольниками: учебное пособие для студ. сред. педагогических учебных заведений. Москва: Академия, 2016. С. 38.

² Сагаговский В. Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): авторский курс: в 3 ч. Ч. 1.; Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 1997. С. 134.

Первый уровень связан с манипулированием. Один человек использует другого в качестве средства для достижения собственных целей. В данном случае второй человек полностью рассматривается как объект. Второй уровень связан с так называемой рефлексивной игрой. Субъект, осуществляя собственную деятельность, признаёт устремления второго субъекта. При этом самооценку второго субъекта отрицает первым. Первый стремится к тому, чтобы осуществлять собственную деятельность, не принимая во внимание интересы второго, создавая препятствия для деятельности последнего. Следующий уровень соответствует правовому общению. Право на существование устремлений у партнёра по общению признаётся каждым из его участников. Они стремятся к выработке согласованного варианта, к определению правил, на которых основывается согласование. Стремление к тому, чтобы доминировать, получать исключительно выигрш для себя сменяется на стремление к справедливости. При этом подобное стремление обуславливается не внутренними, а внешними причинами. Наиболее высокий уровень отношений субъектов друг с другом соответствует общению, основанному на нравственности. Участники общения рассматривают совместную деятельность в качестве следствия согласования деятельности

каждого из них. Начало формирования внеситуативно-деловой формы соответствует старшему дошкольному возрасту. Её окончательное формирование происходит уже в период посещения школы.

Организация исследования социального взаимодействия старших дошкольников. Нами была сформулирована следующая гипотеза. Мы предполагаем, что процесс развития социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста может быть эффективным при соблюдении следующих условий: реализации деятельностного подхода к развитию коммуникативных способностей и использовании специально организованных игр как основного средства развития социального взаимодействия; целостного развития психологического и лингвистического компонента коммуникативных способностей в процессе специальных игр и занятий.

Нами были разработаны критерии и показатели социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста, представленные в таблице 1.

Выделенные критерии и показатели социального взаимодействия старших дошкольников легли в основу педагогической диагностики, проводимой в экспериментальном исследовании.

Особое значение в развитии социального взаимодействия дошкольников

Таблица 1 / Table 1

Критерии и показатели социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста / Criteria and indicators of social interaction of older preschool children

Критерии	Показатели
Когнитивный	Знание норм и ценностей, принятых в обществе
	Представление о безопасном поведении
Эмоциональный	Положительный характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях
	Способность к распознаванию и оценке собственных эмоций и эмоциональных состояний партнёров по общению
Поведенческий	Активность в ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми
	Сформированность социальных форм поведения

Источник: составлено автором.

имеет игра. Игра является самоценной деятельностью для дошкольника, обеспечивая ему ощущение свободы, подвластности вещей, действий, отношений, позволяющая наиболее полно реализовать «здесь и теперь», достичь состояния полного эмоционального комфорта, стать причастным к детскому обществу, построенному на свободном общении равных.

Нами была разработана система мероприятий с использованием специальных игр, обеспечивающих развитие социального взаимодействия старших дошкольников. Система мероприятий состояла из нескольких этапов. Первый этап – подготовительный – был направлен на определение целей и задач исследования, определения направлений и форм взаимодействия, систематизации игр, направленных на развитие социального взаимодействия старших дошкольников. Второй этап – практический – состоял из реализации мероприятий с использованием специальных игр, обеспечивающих развитие социального взаимодействия старших дошкольников. Третий этап – заключительный – был направлен на подведение итогов, определение динамики социального взаимодействия старших дошкольников.

Мероприятия практического этапа работы включали в себя игры, направленные на развитие у детей навыков совместной деятельности, чувства общности, понимания индивидуальных особенностей других людей, формирование доброжелательного отношения к людям и друг к другу, развитие речевых навыков.

В эксперименте участвовали дети подготовительной группы в количестве 15 человек. Занятия проводились на основе совместного планирования и обсуждения, что обеспечивало возможность учитывать возможности детей, их особенности восприятия, личностные особенности. Перед игрой детям давалась установка на внимание, уважение, терпение. Большинство игр были не продолжительны по времени и просты по своей организации, их проводили не только на

специальных занятиях, но и в свободное время: на прогулке, во второй половине дня. Если игра была совсем не знакома и проводилась впервые, то она требовала от детей высокого умственного и творческого напряжения, мы проводили её в утренние часы, отведённые для занятий. В это время дети более продуктивно работали и лучше усваивали новое.

Система игр на развитие социальных умений была разработана в соответствии с критериями социального взаимодействия.

Приведём пример некоторых игр, направленных на развитие социального взаимодействия старших дошкольников:

1. Игра «Критики». Цель: развитие навыков коммуникации, уважительного отношения к другому мнению. Описание игры: участники делятся на две команды, слушают правила игры, представляют, что они критики. Первой команде нужно перечислить, почему им не нравится этот предмет, а другая команда – почему он им нравится. Каждый игрок от команды должен привести свой пример. Например, это может быть ручка. Побеждает тот, за кем последнее слово. Кто кого переспорит? Начали!

2. Игра «Знакомство-представление». Цель: развитие наблюдательности, коммуникативных навыков, умения увидеть в своём партнёре положительные качества. Описание игры: необходимо разбиться на пары, внимательно посмотреть на своего партнёра, вспомнить всё, что участнику о нём известно, или что он сам рассказывал о себе. А затем познакомить остальных со своим партнёром, представить его. Рассказать о нём то, что могло бы заинтересовать всех присутствующих.

3. Игра «Атомы и молекулы». Цель: активизировать совместную деятельность детей, развивать умение синхронизировать свои действия с действиями других детей. Описание игры: участники произвольно двигаются по игровой площадке. Они «атомы». По команде ведущего «Молекулы по три!» все участники

Таблица 2 / Table 2

Система игр по развитию социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста / A system of games for the development of social interaction of older preschool children

Критерии	Название игры	Цель игры
Когнитивный	«Волшебные прыгалки»	Формировать положительное отношение к сверстнику в групповой игре. Формирование навыков согласовывать свои действия с партнёрами в игре
	«Неожиданные картинки»	Научить увидеть значимость вклада, который вносит каждый член группы в общий рисунок
	«Знакомство-представление»	Развитие наблюдательности, коммуникативных навыков, умения увидеть в своём партнёре положительные качества
Эмоциональный	«Волшебная палочка»	Формирование навыка речевого этикета, навыка самостоятельно оценивать ответы и высказывания других детей, выражать своё мнение публично
	«Доброе животное»	Способствовать сплочению детского коллектива, научить детей понимать чувства других, оказывать поддержку и сопереживание
	«Критики»	Развитие навыков коммуникации, уважительного отношения к другому мнению
Поведенческий	«Покажите нам»	Формирование навыка координации совместных действий в пространстве рабочей комнаты. Развитие умения взглянуть на себя со стороны. Воспитание чувства ответственности за конечный результат
	«Атомы и молекулы»	Активизировать совместную деятельность детей, умение синхронизировать свои действия с действиями других детей
	«Небоскрёб»	Вызывать заинтересованность детей в достижении общей цели. Развивать навыки сотрудничества в группе, умение находить компромиссы, умение считаться с интересами других

Источник: составлено автором.

быстро разбиваются на группы по три человека в каждой. «Атомы», не успевшие стать частью «молекул», выходят из игры. Игра продолжается до тех пор, пока не останется два-три игрока.

Благодаря правильно организованной работе произошли значимые изменения в речевом развитии детей. Наблюдение за процессом взаимодействия детей в естественных условиях показало, что сильно возросла речевая активность детей, они чаще стали употреблять в своей речи рас-

пространённые предложения, уменьшилось использование в речи неадекватных грамматических форм.

С целью проверки рабочей гипотезы нами была проведена экспериментальная работа. Результаты констатирующего обследования детей экспериментальной группы показали, что у большинства воспитанников отмечается низкий уровень социального взаимодействия (46,7%), проявляющийся в беспомощности в общении со сверстниками, неумении раз-

решить конфликтную ситуацию, о низком уровне развития социальной компетентности. Связная речь характеризовалась недостаточной передачей некоторых смысловых отношений, часто сводилась к простому перечислению увиденных событий и предметов; участники испытывали трудности при передаче последовательности событий, изображённых на картинке и содержания и т. д. После проведения организованных игр, направленных на развитие социального взаимодействия, всестороннее развитие личности ребёнка, расширение коммуникативных возможностей, умение устанавливать контакт в различных ситуациях общения, отработку навыков понимания других людей, себя, а также взаимоотношений между людьми контрольное обследование показало, что у детей экспериментальной группы было выявлена положительная динамика в развитии социального взаимодействия дошкольников, т. е. высокого уровня достигло большинство детей (86,9%). Результаты контрольного этапа эксперимента позволяют сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, мы проанализировали понятие «взаимодействие» с точки зрения наук философии, социологии,

психологии и педагогики. Нами были проанализированы разновидности социального взаимодействия. Определяющей характеристикой общества, межличностных отношений, существующих между субъектами общества, являются основная форма и вид взаимодействия в обществе. Разработана и внедрена в практику дошкольного образовательного учреждения система мероприятий с использованием специальных игр, обеспечивающих развитие социального взаимодействия старших дошкольников. По выделенным нами критериям и показателям социального взаимодействия детей отмечались значительные улучшения. Так, дети демонстрировали знания норм и ценностей, принятых в обществе, имели представление о безопасном поведении. У детей отмечался положительный характер взаимодействия со сверстниками и взрослыми в различных ситуациях, дети оценивали собственные эмоции и эмоциональные состояния партнёров по общению, проявлялась активность в ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Проведённая работа показала положительную динамику в развитии социального взаимодействия детей старшего дошкольного возраста.

Статья поступила в редакцию 27.07.2020

ЛИТЕРАТУРА

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды: проблемы формирования личности. Москва: Академия педагогических и социальных наук, 1997. 352 с.
2. Восприятие и действие / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская; под ред. А. В. Запорожца. Москва: Просвещение, 1967. 323 с.
3. Леванова Е. А., Пушкарева Т. В. Профессиональная готовность к практической деятельности педагога как залог конкурентоспособности специалиста // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2016. Т. 10. № 3–2. С. 148–150.
4. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребёнка. Москва: Институт практической психологии, 1997. 384 с.
5. Нестеренок А. С. Благоприятный социально-психологический климат в детских коллективах // Актуальные направления научных исследований: от теории к практике. 2015. № 2 (4). С. 102–104.
6. Развитие общения дошкольников со сверстниками / М. И. Лисина, А. Г. Рузская, Н. Н. Авдеева, В. С. Мухина; под ред. А. Г. Рузской. Москва: Педагогика, 1989. 215 с.
7. Серякова С. Б., Леванова Е. А. Социально-педагогическая компетентность специалиста социальной сферы – теоретические положения и направления исследования // Педагогика и психология образования. 2016. № 3. С. 76–84.

8. Скрипкина Н. В. Ценностные аспекты социально-психологического взаимодействия педагогов с детьми // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). С. 22–26.
9. Сорокин П. А. Система социологии. Москва: Астрель, 2008. 1003 с.
10. Цибульникова В. Е., Верейкина С. Н. Роль семьи и школы в формировании ценности социального здоровья личности // Перспективы развития отечественного образования: приоритеты и решения: сборник статей восьмых Всероссийских Шамовских педагогических чтений научной школы Управления образовательными системами / Москва, 22 января 2016 г. / отв. ред. С. Г. Воронцов, О. А. ШклярOVA. Москва: 5 за знания, 2016. С. 205–208.

REFERENCES

1. Bozhovich L. I. *Izbrannye psichologicheskie trudy: problemy formirovaniya lichnosti* [Selected psychological works: problems of personality formation]. Moscow, Academy of Pedagogical and Social Sciences Publ., 1997. 352 p.
2. Zaporozhcz A. V., Venger L. A., Zinchenko V. P., Ruzskaya A. G. *Vospriyatie i dejstvie* [Perception and action]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1967. 323 p.
3. Levanova E. A., Pushkareva T. V. [Professional readiness for the practical activity of a teacher as a guarantee of the competitiveness of a specialist]. In: *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta* [Bulletin of Voronezh State Technical University], 2016, vol. 10, no. 3–2, pp. 148–150.
4. Lisina M. I. *Obshchenie, lichnost' i psihika rebyonka* [Communication, personality and mentality of a child]. Moscow, Institute of Practical Psychology Publ., 1997. 384 p.
5. Nesterenok A. S. [Favorable socio-psychological climate in children's collectives]. In: *Aktual'nye napravleniya nauchnyh issledovanij: ot teorii k praktike* [Actual directions of scientific research: from theory to practice], 2015, no. 2 (4), pp. 102–104.
6. Lisina M. I., Ruzskaya A. G., Avdeeva N. N. *Razvitie obshcheniya doshkol'nikov so sverstnikami* [Development of communication between preschoolers and peers]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 215 p.
7. Seryakova S. B., Levanova E. A. [Socio-pedagogical competence of a specialist in the social sphere - theoretical provisions and directions of research]. In: *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya* [Pedagogy and psychology of education], 2016, no. 3, pp. 76–84.
8. Skripkina N. V. [Value aspects of the social and psychological interaction of teachers with children]. In: *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University], 2016, no. 1 (166), pp. 22–26.
9. Sorokin P. A. *Sistema sociologii* [The system of sociology]. Moscow, Astrel' Publ., 2008. 1003 p.
10. Tsi bulnikova V. E., Verejkina S. N. [The role of family and school in developing the value of social health of the individual]. In: Vorovshchikov R. G., Shklyarova O. A., eds. *Perspektivy razvitiya otechestvennogo obrazovaniya: prioritety i resheniya: sbornik statej vos'mykh Vserossijskih Shamovskih pedagogicheskikh chtenij nauchnoj shkoly Upravleniya obrazovatel'nymi sistemami / Moskva, 22 yanvarya 2016 g.* [Prospects for the development of domestic education: priorities and solutions: collection of articles of the eighth All-Russian Shamov pedagogical readings of the scientific school of Educational Systems Management / Moscow, 22 January 2016]. Moscow, 5 za znaniya Publ., 2016, pp. 205–208.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Лебедева Наталья Алексеевна – старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики Южного федерального университета;
e-mail: natalia130183@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Natalya A. Lebedeva – Senior Lecturer, Department of Correctional Pedagogy, Southern Federal University;
e-mail: natalia130183@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Лебедева Н. А. Социальное взаимодействие старших дошкольников как ценность и психолого-педагогическая проблема // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 71–81.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-71-81

FOR CITATION

Lebedeva N. A. Social interaction of older preschoolers as a value and a psychological and pedagogical problem. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 71–81.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-71-81

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 811.161.1-054.64.811.512.164
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-82-100

ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ В ПЕРЕНОСНОМ ЗНАЧЕНИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ТУРЕЦКИХ УЧАЩИХСЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Долекер М., Панков Ф. И.

*Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
119911, г. Москва, Ленинские горы, д. 1, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность темы исследования определяется необходимостью методически эффективно с учётом современных достижений лингводидактики описать переносные употребления глаголов движения в русском и турецком языках, а также возможности адекватного их перевода в аспекте национально ориентированного преподавания русского языка как иностранного.

Цель исследования заключается в классификации русских глаголов движения в переносном значении в «зеркале» турецкого языка, их лингводидактическом описании и составлении на его основе эффективной, методически целесообразной системы упражнений и заданий для обучения турок русскому языку.

Методы исследования. В работе предложен сопоставительный анализ вторичных семантических функций глаголов движения в русском и турецком языках.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования вносят вклад в теорию сравнительно-исторического языкознания и позволяют создать для турецкой аудитории эффективную систему упражнений и заданий по обучению русским глаголам движения в переносном значении.

Результаты исследования. Проведённое исследование позволило выявить черты сходства и различия в использовании глаголов с семантикой движения в переносном значении в русском и турецком языках.

Выводы. Для эффективного освоения турецкими учащимися русских глаголов движения в переносном значении при составлении системы упражнений и заданий следует усилить сопоставительный компонент, а языковой материал выстраивать на чертах сходства и различия между языками.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, глаголы движения, переносное значение, методика обучения, система упражнений и заданий

Благодарности. Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РФФИ, проект 18-012-00650 «Семантические категории в грамматическом строе русского языка».

VERBS OF MOTION IN A FIGURATIVE MEANING: METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING RUSSIAN TO TURKISH STUDENTS

M. Doleker, F. Pankov

*Lomonosov Moscow State University,
Leninskie Gory 1, Moscow, 119991, Russian Federation*

Abstract

Relevance of the research topic is determined by the need to describe the figurative use of verbs of motion in Russian and Turkish methodically effectively, considering modern achievements in linguo-didactics, as well as to disclose the possibility of their adequate translation in the aspect of nationally oriented teaching of Russian as a foreign language.

Goal. To classify Russian verbs of motion in their figurative meaning in the "mirror" of the Turkish language, their linguo-didactic description and, on its basis, to compile an effective, methodically expedient system of exercises and tasks for teaching Turks the Russian language.

Procedure and methods. The paper proposes a comparative analysis of the secondary semantic functions of verbs of motion in Russian and Turkish.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance. The results of the study contribute to the theory of comparative historical linguistics and make it possible to create an effective system of exercises and tasks for teaching Russian verbs of motion in a figurative sense for the Turkish audience.

Results. The study made it possible to identify similarities and differences in the use of verbs with the semantics of movement in a figurative sense in Russian and Turkish.

Conclusions. For effective mastering Russian verbs of motion in their figurative meaning by Turkish students, when compiling a system of exercises and tasks, the comparative component should be strengthened and the language material should be built on similarities and differences between languages.

Keywords: Russian language as a foreign, verbs of motion, figurative meaning, method of teaching, system of exercises and tasks

Acknowledgment. The work was carried out with the financial support of the RFBR grant, project 18-012-00650 "Semantic categories in the grammatical structure of the Russian language"

ВВЕДЕНИЕ

Языковая картина мира каждого народа создаётся благодаря человеческой «способности отображать экстралингвистическую действительность» [20, с. 72]. Восприятие пространства обуславливает способы выражения идеи движения в том или ином языке, поскольку движение непосредственно связано с пространственными представлениями и определяется характером видения мира носителей языка.

В русском языке система средств выражения идеи движения имеет ряд отличительных особенностей, сфор-

мировавшихся под влиянием историко-культурных, географических и других факторов. Например, общеизвестно, что Россия славится необъятными просторами, способы перемещения по которым дифференцируются. Уникальность системы глаголов движения в русском языке заключается, например, в различении однонаправленности (*идти, ехать, бежать, лететь, плыть, брести, ползти, лезть, нести, вести, везти, тащить, гнать, катить, нестись, тащиться, катиться, гнаться*) и неоднаправленности (*ходить, ездить, бегать, летать, плавать, бродить, ползать, лазить, но-*

сидеть, водить, возить, таскать, гонять, катать, носиться, таскаться, кататься, гоняться)¹.

Глаголы движения иногда называют «банальными» (Е. Р. Ласкарева), поскольку структурные и функциональные особенности группы глагольных лексем с семантикой перемещения многократно оказывались объектом исследования не только в русском, но и в других языках [15, с. 11]. Московской семантической школой рассмотрены некоторые частные проблемы описания семантики русских глаголов (чаще всего валентностей их структуры). Однако необходима более подробная характеристика каждого из русских глаголов движения, обозначающих различные способы перемещения [17, с. 42]. Заполнение указанной лингвистической лакуны оказывается значимым и для методики преподавания русского языка как иностранного, т. к. далеко не во всех языках есть дифференциация глаголов движения по способам перемещения или же их количество не совпадает с тем, которое есть в русском языке.

Известно немало учебно-методических, а также научных работ по обучению русским глаголам движения носителей других языков: это Г. И. Рожкова [22], Л. С. Муравьева [18], А. Н. Аверьянова [1], Ф. Ю. Ахмадуллина², С. М. Афифи [3], Ш. В. Майгельдиева [16], Е. Р. Перелегина [21], С. В. Ахмадуллина [4], Г. В. Кукуева [13], В. Б. Куриленко [14], А. А. Шарова [26], Н. В. Кондрашова [10], Ш. Ибрагимшарифи [8], О. С. Кодзаева [9], Х. Чайлак [24], Х. Парлак [28], К. Эмрак [27] и др. Выявлены основные трудности, возникающие у иностранцев при изучении системы русских глаголов движения:

¹ Юдина Л. П. Идти или ходить? Глаголы движения в речи: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык. Курсы, 2014. С. 3.

² Ахмадуллина Ф. Ю. Методика обучения русским глаголам движения в татарской школе: пособие для учителя / под ред. Л. З. Шакировой. Казань: Татарское книжное издательство, 1982. 104 с.

1) богатство лексической семантики глаголов движения;

2) необходимость разграничения движения с помощью транспорта и без него;

3) наоборот, отсутствие необходимости разграничения движения по направлению к говорящему и от него;

4) наличие бесприставочных и приставочных глаголов движения;

5) среди приставочных лексем – наличие глаголов как совершенного, так и несовершенного вида, обозначающих однопольное и неопольное, однопольное и повторяющееся движение;

6) среди приставочных лексем – употребление парных и несоотносительных по виду глаголов с различными приставками, часто довольно близкими по значению (см. об этом также [11]).

Развернутые объяснения правил употребления глаголов движения содержатся в учебниках и учебных пособиях Г. А. Битехтиной и Л. П. Юдиной³ [5], М. В. Всеволодовой [7], Л. С. Муравьевой [19], А. Н. Богомоллова [6], Г. Л. Скворцовой [23], Л. В. Архиповой [2] и др.

Однако данная тема по-прежнему остается сложной для усвоения, в том числе и потому, что глаголы движения могут употребляться в переносных значениях, которые в сравнительном аспекте (с целью дальнейшего осмысления путей презентации темы в аудитории носителей конкретного языка) до сих пор в полной мере не изучены. Соответственно, в методике и лингводидактике этот вопрос также оказывается проблемным, хотя в отдельных исследованиях можно встретить рекомендации по работе с этими единицами. Так, Т. Г. Чернышева указывает, что иностранным учащимся следует усвоить два типа образования переносных значений: 1) название переносится с одних предметов на другие по сходству признаков (формы, цвета и т. д.); 2) слова

³ Юдина Л. П. Идти или ходить? Глаголы движения в речи: пособие для студентов, изучающих русский язык как иностранный. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Русский язык. Курсы, 2014. 198 с.

получают переносное значение на основании смежности, т. е. такой тесной связи предметов или явлений, при которой упоминание одних приводит к представлению о других. Сами глаголы движения в переносном значении являются частотными компонентами фразеологизмов [25, с. 55].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель статьи заключается в следующем: дать лингводидактическое описание русских глаголов движения в переносном значении в «зеркале» турецкого языка. Для достижения цели исследования в работе поставлены и решены конкретные **задачи**: выявить основные типы русских глаголов движения в переносном значении и дать их семантическую классификацию; провести сопоставительный анализ выявленных типов с аналогичными единицами в турецком языке; составить эффективную, методически целесообразную систему упражнений и заданий для обучения турок русскому языку.

Методология и методы исследования.

В работе используется анализ лексических единиц в рамках концепции функционально-коммуникативной грамматики как ядра лингводидактической модели описания русского языка (М. В. Всеволодова, Г. И. Рожкова, Ф. И. Панков и др.); предложен сопоставительный анализ вторичных семантических функций глаголов движения в русском и турецком языках, на основе которого выявлены универсальные и специфические черты выражения переносных значений в разноструктурных языках мира. Кроме того, в статье используются основы коммуникативного анализа русской звучащей речи (концепции Е. А. Брызгуновой и М. Г. Безяевой).

Организация исследования и ход работы. Специфика турецкой аудитории. В процессе обучения турецких учащихся русскому языку как иностранному лексико-грамматическая тема «Глаголы движения» считается одной из самых

сложных именно потому, что восприятие движения носителем турецкого языка совершенно иное, отличное от русской языковой картины мира. В турецком языке глаголы движения не имеют видовой пары и не дифференцируются по признаку однонаправленности и неоднаправленности. Так, глаголы *gitmek* (направляться от говорящего, ср. англ. *to go*) и *gelmek* (направляться к говорящему, ср. англ. *to come*) являются наиболее частотными среди глаголов, выражающих движение. При этом они могут передавать значение движения и в воде / по воде, и в воздухе / по воздуху, и на суше / по суше. Эти же глаголы могут использоваться для обозначения движения в транспорте, тогда как в русском языке для обозначения способов передвижения используются разные глаголы: *идти, ехать, плыть, лететь* и др.

Но ещё большие трудности связаны с употреблением глаголов движения в переносном значении, т. к. учащимся приходится осознать не всегда последовательную с точки зрения носителя другого языка русскую логику этих переносов. Именно с этим связаны многочисленные ошибки студентов в их употреблении («отрицательный» языковой материал в терминах Л. В. Щербы). Например, турки говорят: *Ali gözlük takıyor* (букв. *Али очки навешивает*), а в русском *очки носят*. Турецкому предложению *Hakan her zaman iş hayatında şanslı* (букв. *Хакан всегда удачливый на работе*) соответствует русское с глаголом движения: *Хакану на работе всегда везёт*.

Для разработки методики обучения носителей турецкого языка употреблению русских глаголов движения в переносном значении целесообразно учитывать данные сопоставительных лингвистических исследований, посвящённых изучению механизмов развития переносных значений в русском и турецком языках, а также особенностей функционирования глаголов движения в русскоязычном и турецкоязычном дискурсах.

Методическая классификация русских глаголов движения в «зеркале» турецкого языка. На основе анализа современных контекстов и словарных данных русского и турецкого языков может быть предложена методическая классификация глаголов движения в переносном значении. Она может быть представлена как оппозиция глаголов, переносные значения которых совпадают в двух языках, и глаголов, переносное значение которых образуется по иным метафорическим моделям.

Первая указанная группа глаголов немногочисленна. Например, *приходить в голову* – *akla gelmek*, букв. ‘в голову приходиться’, *выйти из головы* – *akıldan çıkmak*, букв. ‘из головы выйти’. В турецком языке выражения *akıldan çıkmak* (‘выйти из ума’) и *akıldan uçup gitmek* (‘полетев, идти из ума’) являются фактически синонимами. Оба выражения означают *забыть о чём-нибудь или о ком-нибудь*. В словаре Института турецкого языка (TDK)¹ *akıldan çıkmak* толкуется как ‘быть забытым’. Для выражения *akıldan uçup gitmek* отсутствует какое-нибудь толкование, однако оно используется в составе эмоциональных высказываний в значении ‘совсем забыть’.

По данным словаря TDK, глагол *geçmek* имеет 38 значений, включая переносные. Одно из них – ‘израсходоваться, закончиться, прекратиться’. Такой лексико-семантический вариант (ЛСВ) глагол *geçmek* реализует вместе со словами, обозначающими проявления некоторых эмоций и чувств. Например, *Yavaş yavaş bu öfke geçer* (букв. ‘Медленно-медленно этот гнев пройдёт’) переводится как *Этот гнев постепенно пройдёт*. Здесь употребление глагола *geçmek* полностью совпадает с русским эквивалентом.

При этом названия не всех эмоций, или проявлений души, или телесных ощущений могут употребляться с глаго-

лом *geçmek*. Чаще всего с глаголом *geçmek* употребляются такие слова, как *acı* (‘боль’), *hüzün* (‘грусть’), *heder* (‘печаль’), *aşk* (‘любовь’), *nefret* (‘ненависть’), *heves* (‘охота, страсть’), *arzu* (‘желание’). В русском же языке с глаголом *пройти* употребляется большее количество наименований эмоций и чувств: *ревность, замкнутость, нервозность, отвращение, скука, жалость, тоска* и др.

Вторая группа глаголов движения в переносном значении может быть разделена на две подгруппы: русские глаголы движения в переносном значении, соотносимые с турецкими глаголами, которые не относятся к группе глаголов движения; русские глаголы движения, которые соотносятся с турецкими безглагольными конструкциями.

Первая подгруппа может быть представлена такими примерами: рус. *идёт дождь* – тур. *yağmur yağıyor* (букв. ‘дождь сыплется’); рус. *привести к чему* – тур. *bir şeye yol açmak* (букв. ‘чему-нибудь дорогу открыть’), рус. *плыть по течению* – тур. *yuvarlanıp gitmek* (букв. ‘катаясь идти’). В турецком языке употребляется также выражение с глаголом *geçmek*: *makbule geçmek* (букв. ‘перейти к приемлемому’, ср. рус. *прійтись кстати, в тему*). Это выражение употребляется, когда говорят о полученной помощи или поддержке, которая очень была нужна. Например, *Onun yardımını çok makbule geçti* (букв. ‘его помощь перешла к очень приемлемому’) переводится как *Его помощь пришла очень кстати*.

В турецком языке для выражения значения крайнего неудобства или стыда от совершенного какого-либо действия употребляется сочетание *utançtan yerin dibine girmek* (букв. ‘от стыда на дно земли войти’, ср. рус. ‘от стыда провалиться сквозь землю’): *Öğretmen sınav notumu açıkladığımda utançtandan yerin dibine girdim* (букв. ‘Когда учитель объявил мою оценку за экзамен, я от стыда на дно земли вошёл’).

Глагол *gitmek*, для которого в словаре TDK зафиксировано 22 значения, неред-

¹ Türk Dil Kurumu Sözlükleri [Электронный ресурс]. URL: <https://sozluk.gov.tr> (дата обращения: 10.10.2021).

ко употребляется в сочетании *hoşa gitmek* (букв. 'идти к приятному', ср. рус. *нравиться*). Например, *Bu restoran hoşuma gitti* (букв. 'Этот ресторан пошёл к моему приятному') переводится на русский как *Мне понравился этот ресторан*. В эту подгруппу можно включить такие примеры: *(Bir şey) tuhafına (tuhafına, tuhafınıza) gidiyor* (букв. 'идёт к моему странному мне', ср. рус. (тебе, вам) 'кажется странным (нечто)'. Здесь семантика субъекта передаётся аффиксу принадлежности, а объект занимает синтаксическую позицию подлежащего. В этих структурах глагол *gitmek* полностью лишается семантики движения и передаёт факт или процесс: *aklı gitmek* (букв. 'уйти уму', ср. рус. *испугаться*); *aklı başından gitmek* (букв. 'уйти уму из головы' – *от страха растеряться, не знать, как поступить*); *baş aşağı gitmek* (букв. 'ходить с поникшей головой' – *постоянно терпеть ущерб*); *başının dikine gitmek* (букв. 'идти прямо в голову' – *упрямиться, быть «упёртым» в чём-либо*); *su gibi gitmek* (para), букв. 'уйти подобно воде' – *быстро растрачиваться* (о деньгах); *çorap söküğü gibi gitmek* (букв. 'идти, как распускаться носку' – *завершиться само по себе, идти по накатанной*); *gözü açık gitmek* (букв. 'уйти с открытым глазом' – *умереть, не совершив желаемого*); *kim vurduya gitmek* (букв. 'кому идти на удар' – *быть убитым зря*); *ağırına gitmek* (букв. 'идти к тяжести (кого-л.)' – *ранить чьи-либо чувства*); *ayağına gitmek* (букв. 'идти к ноге' – *обрацаться с уважением*); *yangına körükle gitmek* (букв. 'идти на пожар с воздуховывом' – *усугублять*).

Для глагола *geçirmek*, у которого в словаре ТДК зафиксировано 17 значений, включая переносные, основной ЛСВ – 'переносить, проводить'. Так, выражение *ele geçirmek* означает 'поймать того, кто убежал, захватить того, кто получил что-либо незаконным путём'. Например, предложение *Polis teröristlere ait silahları ele geçirdi* (букв. 'Полиция оружие террористов в руку перенесла') переводится

как *Полиция изыла оружие у террористов*. Выражение *ele geçirmek* употребляется также в значении 'захватить': *Osmanlı Devleti 1453 yılında İstanbul'u ele geçirdi* (букв. 'Османское государство в 1453 г. Стамбул в руку перенесло') – *В 1453 г. Османское государство захватило Стамбул*. Данное выражение нередко употребляется в пассивной форме (*ele geçirilmek*): *Üç mafya üyesi canlı olarak ele geçirildi* (букв. 'Три члена мафии живыми в руку перенесены') – *Три члена мафии пойманы живыми*.

Выражение *sözünü/hükmünü geçmek* в словаре ТДК толкуется таким образом: 'быть человеком, принятым'. Например, *Ahmet Beyin sözü şirkette geçer* (букв. 'Слово господина Ахмета в компании проходит') – *В компании признаётся авторитет господина Ахмета*. В русском языке есть, на первый взгляд, сходное выражение: *к кому-либо пришло признание*. Однако оно употребляется в другом значении – 'добиться признания, уважения после какого-нибудь успеха', например: *К футболисту пришло признание после того, как он забил три гола в последнем матче*. Поэтому названные турецкое и русское выражения не являются эквивалентными.

Есть и другие примеры употребления глагола *geçmek*, которые можно отнести к этой подгруппе: *Başına güneş geçmek* (букв. 'в чью-то голову проходит солнце') – *Ему голову напекло*; *Herhalde başına güneş geçmişti* (букв. 'Наверное, в его голову солнце проходило') – *Наверное, ему голову напекло*; *Soğuk ciğerime geçti* (букв. 'Холод прошёл мне в печень') – *Я промёрз до костей*. Обычно последнее выражение употребляется от первого лица. При этом можно использовать глагол *işlemek* (обрабатывать) вместо *geçmek*; *dalga geçmek* (букв. 'волну проходить') – *насмехаться над кем-либо*; *tarihe geçmek* (букв. 'перейти в историю') – *кануть в лету*; *nazi geçmek* (букв. 'кому-нибудь чей-то каприз проходить') – *навязывать кому-либо свои капризы*; *Aklından geçmek* (букв. 'пройти через чей-либо ум') – *подумать о чём-либо*; *Aklından alışverişe*

yartak geçti. (букв. 'Через мой ум делать покупки прошло') – *Я надумал сделать покупки; içi geçtek* (букв. 'проходить внутренности кого-либо') – *быть в не состоянии что-либо делать, засыпать; İçim geçtiş* (букв. 'Во время чтения книги я проходил мои внутренности') – *Во время чтения я заснул.*

У глагола *gelmek* в словаре TDK отмечено 36 значений, среди которых основным является *приходить*. В качестве иллюстраций к глаголам первой подгруппы можно привести примеры: *başa bela gelmek* (букв. 'в чью-либо голову беда прийти') – *с кем-либо случилось несчастье; Vurası bana çok sıcak geldi* (букв. 'это место пришло мне очень жарко') – *Здесь мне показалось очень жарко; uytirik uytiriğa gelmek* (букв. 'прийти кулак кулаку') – *наброситься с кулаками, устроить потасовку; göz göze gelmek* (букв. 'прийти глаз глазу') – *сойтись взором, переглянуться; aşka gelmek* (букв. 'прийти к любви') – *войти в раж; göze gelmek* (букв. 'прийти к глазу') – *сглазить; Böyle gelmiş böyle gider* (букв. 'так пришло, так уйдёт') – *так было и так будет; elini kolunu sallaya sallaya gelmek* (букв. 'идти, размахивая руками') – *приходить бездумно, беззаботно* (это выражение используется с глаголами *gitmek, girmek, çıkmak*); *burnundan fitil fitil gelmek* (букв. 'из носа фитилем исходить') – *после несчастных событий даже приятные вещи становятся крайне неприятными; gel zaman git zaman* (букв. 'приди время, уйди время') – *уже давно, много лет назад; mazlıktan/mezlikten gelmek* – *делать вид, что он/она не... (bilmezlikten gelmek* – 'делать вид, что не знает'); *ası gelmek* – *хотеться делать что-нибудь; içesim geliyor* – *пить хочется.*

Во вторую подгруппу включим такие примеры: рус. *везёт кому* – тур. *şanslı olmak* (букв. 'быть удачливым'); рус. *нести ответственность* – тур. *sorumlu olmak* (букв. 'быть ответственным'); *Ву elbise sana küçük gelir* (букв. 'это платье придёт тебе маленькое') – *Тебе это платье будет мало; okulun namı eğitiminden geliyor* (букв.

'известность школы исходит от её обучения') – *Школа известна своим обучением; iş işten geçti* (букв. 'дело от дела перешло') – *слишком поздно.*

Обе подгруппы неоднородны и могут включать случаи, когда один из эквивалентов на турецком языке всё-таки содержит глагол движения, но при этом турецкое выражение не является частотным или стилистически маркированным. Например, значение русского фразеологизированного сочетания *везёт кому* может быть также передано турецким фразеологизмом *şansı yaver gitmek* (букв. 'удача кого-нибудь идёт помощником'); значение русского фразеологизированного сочетания *нести ответственность* может быть также передано турецким фразеологизмом *sorumluluk taşımak* (букв. 'ответственность таскать'). Однако для целей обучения наличие таких вариантов не принципиально.

Система упражнений и заданий. Глаголы движения в переносном значении изучаются после усвоения студентами прямых значений этих глаголов; поэтапность их усвоения обеспечивается, во-первых, постепенным знакомством с механизмами переноса значений у бесприставочных глаголов (*человек идёт – дождь идёт*), во-вторых, по мере изучения глаголов с приставками введения переносных значений по принципу их последовательного усложнения [12].

Система упражнений и заданий (СУЗ) по обучению носителей турецкого языка употреблению русских глаголов движения в переносном значении может быть представлена заданиями общего характера, которые могут быть предложены в любой аудитории, и специальными заданиями, ориентированными на носителей турецкого языка.

Первыми в СУЗ должны быть такие упражнения, как определение глаголов движения в переносном значении через их прямое значение (при сохранении следов семантики исходного слова), а

также через значение префиксов и предлогов, включённых в предложно-падежные конструкции. Например: *Сравните выражения: 1) прийти в школу, прийти в сознание; 2) идёт девочка, идёт фильм; 3) носить портфель, носить очки; 4) лекарство не подходит, мальчик не подходит к столу; 5) прошла очень красивая девушка, операция прошла очень успешно.*

Для освоения глаголов движения в переносном значении Е. Г. Кузнецова предлагает упражнения на подбор синонимов к глаголам движения. Оно действительно эффективно и расширяет лексический запас учащихся, развивает у них умение использовать синонимические средства для выражения одной и той же мысли. Так, при выполнении упражнения подобрать синонимические конструкции к глаголу движения в переносном значении для предложения *Агрессивные меры против протестов приведут к нежелательным последствиям* студенты могут использовать конструкции: *вызвать что, спровоцировать что, повлечь что, стать причиной чего*. При работе над синонимическими конструкциями реко-

мендуется обращать внимание учащихся на возможное изменение грамматической сочетаемости: глагольное управление может быть иным. Для закрепления понимания данного факта желательно предлагать студентам составление предложений с найденными ими глаголами. С другой стороны, нужно обратить внимание на возможную стилистическую маркированность синонимических конструкций. Например, при семантизации глагола движения в предложении *Большой пройдёт после приёма лекарства* могут быть предложены синонимичные глаголы, которые уже известны студентам (*исчезнуть / прекратиться / успокоиться*), но при этом следует указать на их стилистическую неоднородность [12]. Для работы с глаголами движения в переносном значении в учебных пособиях могут быть предложены также упражнения на сопоставление предложений и подстановочные упражнения на выбор глагола в переносном значении: *Прочитайте примеры в таблице. Обратите внимание на употребление глаголов движения в переносном значении* (табл. 1):

Таблица 1 / Table 1

Прямое и переносное значение глаголов / Direct and figurative meaning of verbs

Прямое значение	Переносное значение
1. По пути домой студенты <i>зашли</i> в библиотеку.	1. Мы так больше не можем жить. Мы <i>зашли</i> с тобой в тупик.
2. Солдаты <i>прошли</i> 20 км.	2. Спортсмены <i>прошли</i> медосмотр.

Источник: Меренкова Л. А. Глаголы движения: учебно-методическое пособие. Минск: Белорусский государственный медицинский университет, 2019. С. 111].

Подстановочные упражнения на выбор вида глагола в переносном значении формулируются традиционно: *Выберите правильный вариант для заполнения пропусков* [6, с. 63–68]:

1. Следующая конференция по вызовам международной природной безопасности ... в Индии. (*пройдёт* / *проходит*)

2. Утром было так холодно, что папа долго не мог ... машину. (*заведет* / *заводит*).

Указанные упражнения могут быть использованы в любой аудитории, независимо от родного языка учащихся. Однако для лучшего усвоения глаголов движения в переносном значении носителями турецкого языка мы предлагаем использовать специальные упражнения и задания. К ним мы относим такие, материал для которых подбирается на основе сопоставительного анализа семантики и функционирования глаголов движения

в переносном значении в русском и турецком языках. Для составления таких упражнений нами были отобраны следующие глаголы движения в переносном значении (табл. 2, 3, 4).

Таблица 2 / Table 2

Русские глаголы движения в переносном значении и их турецкие эквиваленты, группа №1 / Russian verbs of motion in a figurative sense and their Turkish equivalents, group no. 1

Русские глаголы движения в переносном значении	Турецкие эквиваленты
<i>прийти в себя</i>	<i>kendine gelmek</i>
<i>прийти в голову</i>	<i>akla gelmek</i>
<i>выйти из головы</i>	<i>akıldan çıkmak</i>
<i>выйти из моды</i>	<i>modadan çıkmak</i>
<i>это платье тебе идёт</i>	<i>bu kıyafet sana gidiyor</i>
<i>бегать за кем-либо</i>	<i>birinin peşinden koşmak</i>
<i>избегать чего/кого</i>	<i>bir şeyden kaçınmak</i>
<i>от проблем не убежишь</i>	<i>problemden kaçamazsın</i>
<i>время летит</i>	<i>zaman uçup gidiyor</i> (букв. 'время летая идёт')

Таблица 3 / Table 3

Русские глаголы движения в переносном значении и их турецкие эквиваленты, группа №2, подгруппа 1 / Russian verbs of motion in a figurative sense and their Turkish equivalents, group no. 2, subgroup 1

	Русские глаголы движения в переносном значении	Турецкие эквиваленты
Глагол <i>идти</i>	<i>идёт дождь/снег/град</i>	<i>yağmur/kar /dolu yağıyor</i> (букв. 'Дождь сыплется')
	<i>идёт урок (занятие)</i>	<i>ders işleniyor</i> (букв. 'Урок обрабатывается')
	<i>идёт фильм/спектакль</i>	<i>film devam ediyor</i> (букв. 'Фильм продолжается')/ <i>Oyun devam ediyor</i> (букв. 'Спектакль продолжается')
	<i>часы идут</i>	<i>saatler ilerliyor</i> (букв. 'Часы продвигаются')
	<i>идёт работа</i>	<i>çalışma sürüyor</i> (букв. 'Работа ведёт')
	<i>идти в гору</i>	<i>yükselişe geçmek</i> (букв. 'в повышение перейти')
	<i>Идти (пойти) навстречу</i>	<i>anlayış göstermek</i> (букв. 'понимание показать')
Глагол <i>ходить</i>	<i>ходят слухи</i>	<i>söylentiler dolaşiyor</i> (букв. 'слухи бродят')
	<i>ходить конём</i>	<i>atı oynamak</i> (букв. 'коня играть')
	<i>ходить в очках/в шляпе/в золотых украшениях</i>	<i>gözlük/şapka/altın takı takmak</i> (букв. 'очки вынашивать')
	<i>ходить в пальто.../в одежде</i>	<i>palto giymek</i> (букв. 'пальто надеть')
	<i>часы не ходят</i>	<i>saat çalışmıyor</i> (букв. 'часы не работают')
Глаголы <i>бежать/бегать</i>	<i>время бежит</i>	<i>zaman hızlı geçiyor</i> (букв. 'время быстро проходит')
	<i>от дела не бегай</i>	<i>işten kaçma</i> (букв. 'от дела не убегай')
	<i>глаза бегают</i>	<i>gözlerini kaçırıyor</i> (букв. 'он свои глаза похищает')

Глагол лететь/ летать	время быстро летит	<i>zaman hızlı geçiyor</i> (букв. 'время быстро проходит')
Глагол плыть/ плавать	плывут облака	<i>bulutlar uçuşuyor</i> (букв. 'облака кружат')
	плавать на экзамене/в каком-либо предмете/в сфере	<i>sınavda sallamak</i> (букв. 'на экзамене качать')
Глаголы нести/ носить	носить очки	<i>gözlük takmak</i> (букв. 'вынашивать очки')
	носить фамилию	<i>soyadı taşımak</i> (букв. 'фамилию переносить')
Глаголы вести/ водить	вести урок	<i>ders işlemek</i> (букв. 'урок обрабатывать')
	вести исследование	<i>araştırma yürütmek</i> (букв. 'исследование двигать')
	вести себя	<i>davranmak</i> (букв. 'поступать')
Глаголы вести/ вести к чему-нибудь	вести к чему-нибудь	<i>bir şeye yol açmak</i> (букв. 'чему-нибудь дорогу открыть')
	вино/тесто бродит	<i>şarap/hamur mayalanıyor</i> (букв. 'Вино закисает')
Глаголы брести/ бродить	мысли бродят в голове	<i>akla fikirler gelip gidiyor</i> (букв. 'В голову мысли приди уходят')
Глаголы лезть/ лазить	лезть в дело	<i>bir işe karışmak</i> (букв. 'в дело вмешиваться')
Глаголы гнать/ гонять	гони деньги!	<i>paraları sökül</i> (букв. 'деньги вырви')
	гони машину!	<i>gazla!</i> (досл. Газу!)
Глагол ползти/ ползать	время ползёт	<i>zaman geçmek bilmiyor</i> (букв. 'время пройти не знает') – фразеологизм
Глаголы с приставкой по-	пойти в дядю (маму, папу)	<i>dayıya çekmek</i> (букв. 'тянуться к дяде')
	время пошло	<i>taman başladı</i> (букв. 'время началось')
Глаголы с приставкой в-	войти в историю	<i>tarihe geçmek</i> (букв. 'перейти в историю')
	войти в чье-нибудь положение	<i>birinin yerine kendini koymak</i> (букв. 'Ставить себя на чье-нибудь место')
	внести информацию	<i>bilgi girmek</i> (букв. 'информацию войти')
	вводить кого-нибудь в дело	<i>birini işle tanıştırmak</i> (букв. 'кого-нибудь с делом знакомить')
	вести в заблуждение	<i>yanılgıya sürüklemek</i> (букв. 'в заблуждение тащить')
	вести в ступор/шок	<i>şok etmek</i> (букв. 'шок сделать')
	внести предложение	<i>teklifte bulunmak</i> (букв. 'находиться в предложении')
внести оплату	<i>ödeme yapmak</i> (букв. 'оплату делать')	
Глагол выйти/ выходить	окно выходит на улицу	<i>pencere sokağa bakıyor</i> (букв. 'окно на улице смотрит')
	выйти из себя	<i>öfkelenmek</i> (букв. 'возмутиться')
	выйти замуж	<i>evlenmek</i> (букв. 'жениться')
	выйти из строя	<i>devre dışı kalmak</i> (букв. 'остаться вне (электрической) цепи')
	вывести кого-нибудь из покоя	<i>bir kimsenin huzurunu kaçırmak</i> (букв. 'чей-нибудь покой угонять')
	вывести веснушки	<i>çillerden kurtulmak</i> (букв. 'от веснушек освободиться')
	вынести решение	<i>karar almak</i> (букв. 'взять решение')
выносить кого-нибудь или что-нибудь	<i>bir şeye ya da bir kimseye tahammül etmek</i> (букв. 'чему-нибудь или кому-нибудь терпеть')	

Продолжение табл. 3

	<i>выводить (прийти к какому-нибудь выводу, заключению)</i>	<i>çıkartımda bulunmak</i> (букв. 'в выводе находиться')
	<i>волосы вылезают/шерсть вылезает</i>	<i>saçlar/tüyler dökülüyor</i> (букв. 'волосы/шерсть сыплется')
Глаголы с приставкой <i>при-</i>	<i>привести в порядок</i>	<i>düzene koymak</i> (букв. 'в порядок вставлять')
	<i>привести примеры</i>	<i>örnek vermek</i> (букв. 'дать пример')
	<i>принести извинение</i>	<i>özür dilemek</i> (букв. 'желать извинение')
	<i>принести в жертву что-нибудь</i>	<i>bir şeyi feda etmek</i> (букв. 'что-нибудь жертвовать')
	<i>принести в дар что-нибудь</i>	<i>bir şeyi hediye etmek</i> (букв. 'что-нибудь дарить')
Глаголы с приставкой <i>пере-</i>	<i>переходить все границы</i>	<i>sınırı aşmak</i> (букв. 'преодолеть границу')
	<i>переносить холод</i>	<i>soğuğa dayanmak</i> (букв. 'холоду противостоять')
	<i>перейти на «ты»</i>	<i>senli benli konuşmak</i> (букв. 'с «ты»-«я» говорить')
Глаголы с приставкой <i>за-</i>	<i>завести машину</i>	<i>arabayı çalıştırmak</i> (букв. 'машину запустить')
	<i>заводить разговор</i>	<i>konuşmayı başlatmak</i> (букв. 'начать разговор')
	<i>заводить роман с кем-нибудь</i>	<i>bir kimseyle flört etmek</i> (букв. 'с кем-нибудь флиртовать')
	<i>солнце зашло</i>	<i>güneş battı</i> (букв. 'солнце тонуло')
	<i>отношения зашли слишком далеко</i>	<i>ilişkiler ciddiyet kazandı</i> (букв. 'отношения заработали серьезность')
	<i>завести кого-нибудь или что-нибудь</i>	<i>bir kimse ya da bir şey edinmek</i> (букв. 'кого-нибудь или что-нибудь приобретать')
	<i>заносить/занести снегом</i>	<i>kara teslim olmak</i> (букв. 'снегу капитулировать')
	<i>его заносит</i>	<i>haddi aşmak</i> (букв. 'предел преодолеть')
Глаголы с приставкой <i>про-</i>	<i>проводить собрание</i>	<i>toplantı gerçekleştirmek / uymak</i> (букв. 'собрание осуществлять / делать')
	<i>проводить ремонт</i>	<i>restorasyon uymak</i> (букв. 'реставрацию делать')
	<i>проводить переговоры</i>	<i>görüşme gerçekleştirmek</i> (букв. 'переговоры осуществлять')
	<i>пронесло</i>	<i>belayı atlattık</i> (букв. 'беду преодолеть')
Глаголы с приставкой <i>до-</i>	<i>дошло до тебя?</i>	<i>beynin aldı mı?</i> (букв. 'твой мозг получил?')
	<i>довести до кипения</i>	<i>kaınama noktasına getirmek</i> (букв. 'к точке кипения принести')
	<i>довести кого-нибудь до бешенства</i>	<i>bir kimseyi kudurtmak</i> (букв. 'кого-нибудь делать бешеным')
Глаголы с приставкой <i>об-</i>	<i>обойти кого-нибудь в деле</i>	<i>bir işte birini geçmek</i> (букв. 'в деле кого-нибудь')
	<i>обвести кого-нибудь вокруг пальца (фразеологизм)</i>	<i>bir kimseyi parmağında oynatmak</i> (букв. 'кого-нибудь на пальце забавляться/заставлять играть')

Глаголы с приставкой <i>под-</i>	<i>подвести итоги</i>	<i>özet çıkarmak, toparlamak</i> (букв. 'изложение вытаскивать, собирать')
	<i>подвести кого-то</i>	<i>bir kimseyi zor durumda bırakmak</i> (букв. 'кого-нибудь в трудном положении оставить')
	<i>что-нибудь подходит кому-нибудь</i>	<i>bir şeyin bir kimseye uyması</i> (букв. 'что-нибудь кому-нибудь соответствовать')
Глаголы с приставкой <i>у-</i>	<i>суп убегает</i>	<i>çorba taşıyor</i> (букв. 'суп переливается')
	<i>уйти в лучший мир</i> (фразеологизм)	<i>aramızdan ayrılmak</i> (букв. 'от нас расстаться')
	<i>деньги уходят сквозь пальцы</i> (фразеологизм)	<i>para su gibi akıyor</i> (букв. 'деньги текут как вода')
	<i>уйти с головой</i>	<i>bir şeye kendini vermek</i> (букв. 'чему-нибудь себя отдать')
	<i>уйти в себя</i>	<i>içine kapanmak</i> (букв. 'во внутрь закрыться')
Глаголы с приставкой <i>на-</i>	<i>наехать на кого-нибудь</i> (жарг., груб.)	<i>bir kimseye sert çıkmak</i> (букв. 'кому-нибудь твёрдо выйти')
	<i>нанести удар</i>	<i>darbe indirmek</i> (букв. 'удар спускать')
	<i>нанести ущерб</i>	<i>zarar vermek</i> (букв. 'дать ущерб')
Глаголы с приставкой <i>раз-</i>	<i>разнести инфекцию</i>	<i>enfeksiyon yaymak</i> (букв. 'инфекцию разносить')
	<i>что-либо разнесло (ногу, щеку)</i>	<i>bir şeyin şişmesi</i> (букв. 'что-нибудь')
	<i>кого-либо развезло</i> (разг., прост.)	<i>kafaı bulmak/sarhoş olmak</i> (букв. 'найти голову/опьяняться')
Глаголы с приставкой <i>с-</i>	<i>снег уже сошёл</i>	<i>kar kalktı</i> (букв. 'снег встал')
	<i>сойти с ума</i>	<i>çıldırılmak</i> (букв. 'лишиться разума')
Глаголы с приставкой <i>из-</i>	<i>износить что-нибудь</i>	<i>pert etmek</i> (букв. 'негодным сделать')
	<i>исходить из чего-нибудь</i>	<i>bir noktadan hareket etmek</i> (букв. 'из какой-нибудь точки двигаться')

Таблица 4 / Table 4

Русские глаголы движения в переносном значении и их турецкие эквиваленты, группа №2, подгруппа 2 / Russian verbs of motion in a figurative sense and their Turkish equivalents, group no. 2, subgroup 2

Русские глаголы движения в переносном значении	Турецкие эквиваленты
<i>везёт кому-нибудь</i>	<i>şanslı olmak</i> (букв. 'быть удачным')
<i>нести ответственность</i>	<i>sorumlu olmak</i> (букв. 'быть ответственным/ой')
<i>речь идёт о вашей работе</i>	<i>burada söz konusu olan sizin çalışmanız</i> (букв. 'тут предмет разговора – ваша работа')
<i>носить причёску</i>	<i>saç modelli</i> (букв. 'с причёской')
<i>нести наказание</i>	<i>suçlu olmak</i> (букв. 'быть наказанным')
<i>войти в моду</i>	<i>moda olmak</i> (букв. 'быть модой')

Для отработки употребления глаголов движения в переносном значении первой выделенной нами группы можно предложить традиционные упражнения, материал которых включает указанные в таблице 1 глаголы. Приведём примеры.

Прочитайте предложения, обратите внимание на значение глаголов движения в данном контексте, опираясь на общий смысл предложения:

1. В Турции необходимо ввести полный локдаун. Пока страна избегает полной изоляции, которая предусматривает закрытие всех предприятий, опасаясь,

что это может ещё больше усугубить экономический кризис.

2. Та рубашка, которую предлагает продавец, возможно, красива. Однако эта модель давно уже *вышла из моды*. Поэтому я предлагаю тебе посмотреть другую модель.

3. Знаешь, что мне *пришло в голову*: давай съездим в Каппадокию.

Прочитайте русские предложения и их турецкие эквиваленты, сделайте вывод о соответствии русских выражений, включающих глаголы движения в переносном значении, и выражений, используемых в турецком языке (табл. 5).

Таблица 5 / Table 5

Русские предложения и их турецкие эквиваленты / Russian sentences and their Turkish equivalents

Русские предложения	Турецкие эквиваленты
Это решение <i>привело к</i> нежелательным последствиям.	Bu karar arzu edilmeyen sonuçlara yol açtı.
Дедушка очень рассердился на брата, просто <i>вышел из себя!</i>	Dedem kardeşime çok sinirlendi, tamamen kendinden geçti!
На переговорах Ольга <i>внесла очень интересное предложение</i> .	Olga görüşmelerde çok ilginç bir teklif sundu.

Для следующих турецких выражений подберите русские эквиваленты, включающие глаголы движения. Используйте слова для справок: *şanslı olmak, sorumlu olmak, evlenmek* (для девушек). Слова для справок: *нести ответственность, выйти замуж, кому-нибудь везти*.

Дополните таблицу русско-турецких соответствий (табл. 6).

Таблица 6 / Table 6

Таблица русско-турецких соответствий / Table of Russian-Turkish correspondences

По-русски	По-турецки
Привести примеры	
	Enfeksiyon taşımak
Разводиться	
	sınavda sallamak
Войти в моду	

Дополните диалоги, используя глаголы движения в переносном значении. Используйте слова для справок. Слова для справок: *войти в моду, проводить собрание, довести до бешенства*. Образец:

– Эдуард вообще-то очень милый кот. Но сегодня с ним что-то не так.

– Да. Я хотела погладить его, но он царапал мне руку. Что с ним случилось?

– Мне кажется, дети своими играми *довели его до бешенства*.

А) – Я до сих пор не могу выбрать себе красивые брюки!

– Может быть, красные возьмёшь?

– А красные брюки не старомодные?

– В этом сезоне они ... (*войти в моду*)

Б) – Вы ещё не приняли решение о нашем предложении?

– Пока ничего не могу сказать. Мы не ... (*проводить собрание*) по этому поводу.

Я думаю, что мы примем окончательное решение на собрании.

– Мы ждём ваше решение с нетерпением!

Обобщающее упражнение.

Прочитайте текст и определите, какие глаголы движения употреблены в прямом, а какие в переносном значении. Затем ответьте на вопросы.

«Когда-то Ваня и Вера вместе ходили в университет. Они были студентами. Ваня часто ходил по улице, на которой жила его подруга, но ни разу не зашёл к ней в гости. Ваня любил Веру, но не смел сказать ей об этом. Хотя он всегда мечтал, чтобы она носила его фамилию, водила их будущих детей в парк и проводила время с ним. Но мечта осталась мечтой. После университета Вера познакомилась с Петром и вышла за него замуж. Они уехали в Париж, где живут его родители. Вера была очень счастлива, так как она всегда мечтала ходить в музеи и театры Франции.

Однако счастье Веры не было долгим. Недавно Ваня узнал, что она развелась с Петром и решила вернуться в Москву. Теперь она стала жить со своими родителями в их старом доме. В этот день Ваня принял решение сказать Вере, что любит её. Он пошёл в магазин и купил букет роз. Когда он пришёл на знакомую улицу, то долго ходил под окнами дома возлюбленной, но так и не решился войти. Погода сильно испортилась. Началась метель. Улицу занесло снегом, и Ване стало безумно холодно. «Лучше приду завтра», – подумал Ваня. Когда он уже ушёл, Вера вышла из дома купить продукты и увидела много следов на снегу. Она подумала: «Кто-то ждал здесь свою любимую и долго ходил взад-вперёд. Разве остались такие мужчины?» В чём-то она была права!».

1. Где часто ходил Ваня?

2. Что Ваня думал о Вере? О чём он мечтал?

3. Что Вера сделала после университета?

4. Что Ваня узнал о Вере?

5. Какое решение Ваня принял и что он сделал?

6. Что сделала Вера?

Специальные упражнения и задания предполагают перевод с русского на турецкий и с турецкого на русский предложений с глаголами движения обеих групп; подстановочные упражнения, включающие наиболее частотные случаи несовпадений русских глаголов движения в переносном значении и турецких глаголов, не выражающих движения; упражнения на выбор русского глагола движения, соответствующего атрибутивным конструкциям турецкого языка и др. Приведём примеры.

Переведите предложения на турецкий язык:

а) 1) Знаешь, что пришло в голову: давай съездим в Санкт-Петербург! (Aklima ne geldi biliyor musun? Hadi Saint Petersburg'a gidelim).

2) Надо внести эту информацию в компьютер. (Bu bilgiyi bilgisayara girmek gerekiyor).

б) 1) Gökyüzünde bulutlar uçuyor. (По небу плывут облака.)

2) Bu gömleklerin modası geçmedi. (Эти рубашки не вышли из моды.).

Дополните предложения подходящим глаголом движения:

1) Насекомые часто ... (переносят) инфекции.

2) Это иногда ... (приводит) к тяжёлым последствиям.

Выберите подходящий глагол движения:

1) Перед отъездом вам нужно ... (внести) плату за пользование телефоном.

2) Дипломаты ... (ведут) переговоры для решения миграционного кризиса.

В качестве варианта текущего контроля можно предложить кроссворд.

Решите кроссворд, вписав в соответствующие клетки русские глаголы движения в переносном значении (рис. 1).

1. Sınavda sallamak. 2. Darbe indirmek. 3. Çıldırmaq. 4. İçine kapandı. 5. Davranmak. 6. Boşandı. 7. Özet çıkarmak. 8. Pert etmek.

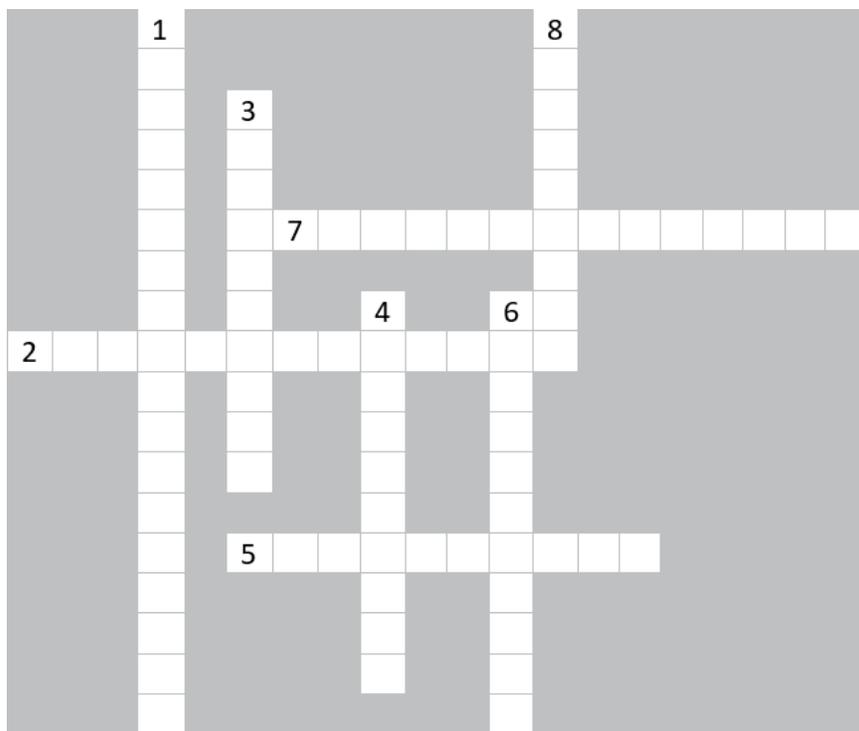


Рис. 1 / Fig. 1. Кроссворд / Crossword

Итоговым заданием может стать сочинение.

Напишите сочинение о том дне, когда вы уезжали учиться в другой город или страну. Используйте не менее 15 глаголов движения, в том числе в переносном значении.

(У меня были очень смешанные чувства перед отъездом, потому что я долго не мог решить: ехать или не ехать? Однако, когда пришло письмо с приглашением на учёбу, решение было принято: надо ехать. Выехали мы заблаговременно. Когда родители привезли меня в аэропорт, солнце уже заходило. Я попрощался с ними и пошёл регистрировать багаж. Вдруг мне показалось, что я забыл дома свой паспорт и кошелек. Душа ушла в пятки. Но, слава Богу, через несколько мучительных минут я нашёл их в кармане рюкзака...).

Результаты исследования и их обсуждение. Итак, в настоящей статье представлено лингводидактическое описание русских глаголов движения в переносном значении в «зеркале» турецкого языка. Показано, что система средств выражения идеи движения в русском языке имеет ряд отличительных особенностей, сформировавшихся под влиянием историко-культурных, географических и других факторов. Выявлены основные типы русских глаголов движения в переносном значении и дана их семантическая классификация. Проведён сопоставительный анализ выявленных типов с аналогичными единицами в турецком языке. Заполнение указанной лингвистической лакуны оказывается значимым для методики преподавания русского языка как иностранного, т. к. дифференциация

глаголов движения по способам перемещения является его специфической чертой. Составлен фрагмент эффективной, методически целесообразной системы упражнений и заданий для обучения ту-рок русскому языку.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, для эффективного освоения учащимися глаголов движения в переносном значении при составлении системы упражнений и заданий следует усилить сопоставительный компонент и языковой материал выстраивать на чертах сходства и различия между языками. В частности, на основе сопоставительного изучения глаголов движения в переносном значении в русском и турецком языках в целях обучения русскому языку как иностранному указанные глаголы можно разделить на две группы: 1) переносные значения которых совпадают в двух языках; 2) переносное значение которых образуется по разным метафо-

рическим моделям. При этом во второй группе следует выделить две подгруппы: 1) русские глаголы движения в переносном значении, соотносимые с турецкими глаголами, которые не относятся к группе глаголов движения; 2) русские глаголы движения, которые соотносятся с турецкими безглагольными конструкциями. Данное разделение поможет более рационально подойти к организации учебного материала и составлению системы упражнений и заданий для обучения турецких учащихся употреблению русских глаголов движения в переносном значении, которая должна включать как задания общего характера, не ориентированные на конкретный родной язык учащегося (в основном на развитие грамматических навыков), так и задания, включающие языковой материал, специально ориентированный на носителей турецкого языка.

Статья поступила в редакцию 15.09.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверьянова А. Н. Глаголы движения (перемещения) в современном русском языке // Учёные записки Ленинградского университета. Серия филологических наук. Исследования по грамматике русского языка. 1973. № 375. С. 9–10.
2. Архипова Л. В. Изучаем глаголы движения. Тамбов: Изд-во Тамбовского государственного технического университета, 2006. 71 с.
3. Афифи С. М. Лексикологический анализ глаголов *идти* – *ходить* и их производных в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1964. 20 с.
4. Ахмадулина С. В. Системно-функциональный подход к изучению глаголов движения студентами-мари в практическом курсе русского языка: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002. 251 с.
5. Битехтина Г. А., Юдина Л. П. Система работы по теме «Глаголы движения». Москва: Русский язык, 1985. 161 с.
6. Богомолов А. Н., Петанова А. Ю. Приходите!.. Приезжайте!.. Прилетайте!.. Санкт-Петербург: Златоуст, 2008. 104 с.
7. Всеволодова М. В., Мадаени А. А. Система русских приставочных глаголов движения (в зеркале персидского языка). Москва: УРСС, 2010. 140 с.
8. Ибрагимшарифи Ш., Тайебианпур Ф. Типичные ошибки персоговорящих в употреблении русских приставочных глаголов движения // Преподаватель XXI век. 2020. № 2–1. С. 160–169.
9. Кодзаева О. С. Мотивационные возможности неоднаправленных глаголов движения в методике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2016. № 3. С. 63–69.
10. Кондрашова Н. В., Окерешко А. В. Русские префиксальные глаголы движения и методика их преподавания иностранным студентам // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–1. С. 157–160.
11. Корчик Л. С. Глаголы движения в русском языке и особенности их преподавания в китайской аудитории // Полилингвильность и транскультурные практики. 2012. № 1. С. 84–91.

12. Кузнецова Е. Г. Изучение глаголов движения в переносном значении на занятиях по русскому языку как иностранному (язык специальности) // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. № 2. С. 74.
13. Кукуева Г. В. Компетентностный подход при изучении русской грамматики иностранцами // *Мир науки, культуры, образования*. 2016. № 2 (57). С. 349–352.
14. Куриленко В. Б., Щербакова О. М., Бирюкова Ю. Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе // *Образовательный вестник «Сознание»*. 2018. № 4. С. 14–20.
15. Ласкарева Е. Р. «Банальные» глаголы движения в курсе русского языка // *Альманах мировой науки*. 2015. № 2. С. 11–15.
16. Майгельдиева Ш. М. Организация самостоятельной работы студентов-казахов при обучении лексике глаголов движения в практическом курсе русского языка: дис. ... канд. пед. наук. Ташкент, 1989. 21 с.
17. Майсак Т. А. Типология грамматикализации конструкций с глаголами движения и глаголами позиции: дис. ... канд. филол. наук. М., 2002. 287 с.
18. Муравьева Л. С. Основные трудности в работе над глаголами движения в нерусской аудитории // *Очерки по методике преподавания русского языка*. 1962. № 1. С. 96–131.
19. Муравьева Л. С. Глаголы движения в русском языке. Москва: Русский язык, 2006. 236 с.
20. Панков Ф. И. Функционально-коммуникативная грамматика и русская языковая картина мира // *Мир русского слова*. 2013. № 2. С. 72–80.
21. Переслегина Е. Р. Сравнительный анализ русских и французских глаголов движения при обучении иностранных студентов русскому языку: дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2002. 232 с.
22. Рожкова Г. И. Изучение глаголов движения в русском языке // *Вопросы методики преподавания русского языка нерусским*. 1958. № 6. С. 39–60.
23. Скворцова Г. Л. Глаголы движения – без ошибок. Москва: Русский язык, 2013. 132 с.
24. Чайлак Х., Дмитриева А. Ю. Особенности преподавания глаголов движения в настоящем времени носителям турецкого языка на примере глагольных пар «идти/ехать, ходить/ездить» // *Avtasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*. 2015. № 4. С. 186–192.
25. Чернышова Т. Г. Переносное значения глаголов движения русского языка (на материале речевой практики студентов-иностранцев лингвистических специальностей) // *Мова, історія, культура у лінгвокомунікативному просторі: збірник наукових праць*. Суми, 2015. С. 53–58.
26. Шарова А. А. Обучение употреблению глаголов движения в различных стилях речи // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2019. № 1 (134). С. 118–123.
27. Эмрак К. Лексико-грамматические особенности переходных глаголов движения и их эквивалентов в турецком языке // *Kant*. 2020. № 1 (34). С. 356–361.
28. Parlak H. Rusçadaki Hareket Fiillerinin Ana Dili Türkçe Olan Sınıflarda Öğretilmesinin Sorunları, Prensipleri ve Yöntemleri // *İdil*. 2016. № 5. С. 33–42.

REFERENCES

1. Aver'yanova A. N. [Verbs of motion (displacement) in modern Russian]. In: *Uchyonye zapiski Leningradskogo universiteta. Seriya filologicheskikh. nauk. Issledovaniya po grammatike russkogo yazyka* [Scientific Notes of St. Petersburg University. Series of Philological Sciences. Studies in the grammar of the Russian language], 1973, no. 375, pp. 9–10.
2. Arhipova L. V. *Izuchaem glagoly dvizheniya* [We study the verbs of motion]. Tambov, Publishing House of the Tambov State Technical University, 2006. 71 p.
3. Afifi S. M. *Leksikologicheskij analiz glagolov idti – hodit' i ih proizvodnyh v sovremennom rusском yazyke: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Lexicological analysis of the verbs go – walk and their derivatives in modern Russian: abstract of Cand. Sci. thesis in Philological Sciences]. Moscow, 1964. 20 p.
4. Ahmadullina S. V. *Sistemno-funkcional'nyj podhod k izucheniyu glagolov dvizheniya studentami-mari v prakticheskom kurse russkogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk* [System-functional approach to the study of verbs of motion by students-mari in the practical course of the Russian language: Cand. Sci. in Pedagogical Sciences]. Kazan', 2002. 251 p.
5. Bitekhtina G. A., Yudina L. P. *Sistema raboty po teme "Glagoly dvizheniya"* [System of work on the topic "Verbs of motion"]. Moscow, Russkij yazyk Publ., 1985. 161 p.

6. Bogomolov A. N., Petanova A. Yu. *Prihodite!.. Priezzhajte!.. Priletajte!..* [Come!.. Come!.. Come!..]. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 2008. 104 p.
7. Vsevolodova M. V., Madaeni A. A. *Sistema russkih pristavochnyh glagolov dvizheniya (v zerkale persidskogo yazyka)* [The system of Russian prefixed verbs of motion (in the mirror of the Persian language)]. Moscow, URSS Publ., 2010. 140 p.
8. Ibragimsharif Sh., Tajebianpur F. [Typical mistakes of Persian speakers in the use of Russian prefixed verbs of motion]. In: *Prepodavatel' XXI vek* [Lecturer XXI century], 2020, no. 2–1, pp. 160–169.
9. Kodzaeva O. S. [Motivational possibilities of non-unidirectional verbs of motion in the methodology of teaching Russian as a foreign language]. In: *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the Maikop State Technological University], 2016, no. 3, pp. 63–69.
10. Kondrashova N. V., Okereshko A. V. [Russian prefix verbs of motion and methods of their teaching to foreign students]. In: *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of modern pedagogical education], 2018, no. 60–1, pp. 157–160.
11. Korchik L. S. [Verbs of movement in the Russian language and features of their teaching in the Chinese audience]. In: *Polilingvial'nost' i transkul'turnye praktiki* [Polylinguality and transcultural practices], 2012, no. 1, pp. 84–91.
12. Kuznecova E. G. [The study of verbs of motion in a figurative sense in the classroom in Russian as a foreign language (specialty language)]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2020, no. 2, p. 74.
13. Kukueva G. V. [Competence-based approach in the study of Russian grammar by foreigners]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2016, no. 2 (57), pp. 349–352.
14. Kurilenko V. B., Shcherbakova O. M., Biryukova Yu. N. [Verbs of movement: learning strategies at the initial stage]. In: *Obrazovatel'nyj vestnik "Soznanie"* [Educational Bulletin "Consciousness"], 2018, no. 4, pp. 14–20.
15. Laskareva E. R. ["Banal" verbs of motion in the course of the Russian language]. In: *Al'manah mirovoj nauki* [Almanac of world science], 2015, no. 2, pp. 11–15.
16. Majgel'dieva Sh. M. *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov-kazahov pri obuchenii leksike glagolov dvizheniya v prakticheskom kurse russkogo yazyka: dis. ... kand. ped. nauk* [Organization of independent work of Kazakh students in teaching the vocabulary of verbs of motion in the practical course of the Russian language: Cand. Sci. in Pedagogical sciences]. Tashkent, 1989. 21 p.
17. Majsak T. A. *Tipologiya grammatikalizacii konstrukcij s glagolami dvizheniya i glagolami pozicii: dis. ... kand. filol. nauk* [Typology of grammaticalization of constructions with motion verbs and position verbs: Cand. Sci. in Philological sciences]. Moscow, 2002. 287 p.
18. Murav'eva L. S. [The main difficulties in working on verbs of motion in a non-Russian audience]. In: *Ocherki po metodike prepodavaniya russkogo yazyka* [Essays on the methodology of teaching Russian], 1962, no. 1, pp. 96–131.
19. Murav'eva L. S. *Glagoly dvizheniya v russkom yazyke* [Verbs of motion in Russian]. Moscow, Russkij yazyk Publ., 2006. 236 p.
20. Pankov F. I. [Functional-communicative grammar and the Russian language picture of the world]. In: *Mir russkogo slova* [The world of the Russian word], 2013, no. 2, pp. 72–80.
21. Pereslegina E. R. *Sravnitel'nyj analiz russkih i francuzskih glagolov dvizheniya pri obuchenii inostrannyh studentov russkomu yazyku: dis. ... kand. ped. nauk* [Comparative analysis of Russian and French verbs of motion in teaching Russian to foreign students: Cand. Sci. in Pedagogical Sciences]. Nizhnij Novgorod, 2002. 232 p.
22. Rozhkova G. I. [Studying the verbs of motion in Russian]. In: *Voprosy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka nerusskim* [Questions of methods of teaching Russian to non-Russians], 1958, no. 6, pp. 39–60.
23. Skvorcova G. L. *Glagoly dvizheniya – bez oshibok* [Verbs of motion – without errors]. Moscow, Russkij yazyk Publ., 2013. 132 p.
24. Chajlak H., Dmitrieva A. Yu. [Features of teaching verbs of motion in the present tense to native speakers of the Turkish language on the example of verb pairs "go/leave, go/go to"]. In: *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 2015, no. 4, pp. 186–192.
25. Chernyshova T. G. [Figurative meaning of the verbs of motion of the Russian language (based on the speech practice of foreign students of non-linguistic specialties)]. In: *Mova, istoriya, kul'tura u lingvokomunikativnomu prostori: zbirnik naukovih prac'*. Sumi, 2015, pp. 53–58.

26. Sharova A. A. [Teaching the use of verbs of motion in different styles of speech]. In: *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Proceedings of Volgograd State Pedagogical University], 2019, no. 1 (134), pp. 118–123.
27. Emrak K. [Lexico-grammatical features of transitive verbs of motion and their equivalents in Turkish]. In: *Kant*, 2020, no. 1 (34), pp. 356–361.
28. Parlak H. Rusçadaki Hareket Fiillerinin Ana Dili Türkçe Olan Sınıflarda Öğretilmesinin Sorunları, Prensipleri ve Yöntemleri. In: *İdil*, 2016, no. 5, pp. 33–42.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Долекер Мурат – аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;

e-mail: muratdoleker@hotmail.com

Панков Федор Иванович – доктор филологических наук, профессор кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова;

e-mail: pankovf@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Murat Doleker – Postgraduate Student of the Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Lomonosov Moscow State University;

e-mail: muratdoleker@hotmail.com

Fedor I. Pankov – Dr. Sci. (Philology), Professor of the Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language of Lomonosov Moscow State University;

e-mail: pankovf@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Долекер М., Панков Ф. И. Глаголы движения в переносном значении: методические подходы к обучению турецких учащихся русскому языку // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 82–100.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-82-100

FOR CITATION

Doleker M., Pankov F. I. Verbs of motion in a figurative meaning: methodological approaches to teaching Russian to Turkish students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 82–100.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-82-100

УДК 800.732:82 – 1: 882

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-101-114

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ: САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Солдатов Б. Г.¹, Солдатова Н. В.²

¹ *Донской государственный технический университет*

344010, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, д. 1, Российская Федерация

² *Ростовский филиал Российской таможенной академии*

344002, г. Ростов-на-Дону, пр. Буденновский, д. 20, Российская Федерация

Аннотация

Актуальность исследования заключается в том, что в ней представлена взаимосвязанная система деятельности преподавателя и студентов, направленная на повышение мотивации обучающихся к самостоятельной познавательной активности в процессе изучения иностранного языка.

Цель исследования состоит в разработке научно обоснованной системы организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе, для чего анализируются принципы самостоятельной работы, определяются основные уровни сформированности готовности к самостоятельной работе. Авторами был предложен оптимальный комплекс упражнений для разных видов речевой деятельности, направленных на формирование готовности студентов использовать индивидуализированную стратегию овладения иностранным языком.

Методы исследования. Методами исследования явились: теоретический анализ научных публикаций; обобщение концептуальных подходов к активизации самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка; мониторинг учебной деятельности студентов в области иностранного языка.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость статьи заключается в том, что результаты исследования позволят в дальнейшем разрабатывать материалы для развития готовности студентов к самостоятельной работе при изучении иностранного языка, решать проблему самостоятельности в учебной деятельности на основе планирования образовательного процесса по иностранным языкам с учётом определённых организационных форм и видов самостоятельной работы.

Результаты исследования. Для активизации самостоятельной познавательной деятельности студентов, которая будет способствовать совершенствованию процесса обучения иностранным языкам, необходим комплексный подход. Задача преподавателя иностранного языка неязыкового вуза заключается в развитии у студентов стратегий овладения иностранным языком и приёмами самостоятельной учебной деятельности в условиях привлечения к процессу познания информационных и интерактивных педагогических технологий, формирующих навыки самоорганизации и самообучения. Для успешного решения проблемы формирования готовности студентов к самостоятельной организации познавательной деятельности при изучении иностранного языка в неязыковом вузе необходимо правильно организовать взаимодействие между преподавателем и студентами.

Выводы. В связи с тем, что в настоящее время повысились требования к качеству образовательного процесса по иностранным языкам, важной составляющей частью которого является самостоятельная познавательная деятельность студентов, авторы статьи пришли к выводу, что организовать самостоятельную работу по изучению иностранного языка и разработать

банк заданий в соответствии с уровнем сформированности готовности студентов к самостоятельной работе следует таким образом, чтобы у обучающихся формировались мотивация к изучению иностранного языка и способность принимать решения в будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образовательная среда, профессиональный иностранный язык, компонент, активные методы, современные образовательные технологии, совместная деятельность, компетенция

TEACHING A FOREIGN LANGUAGE: INDEPENDENT WORK AS STUDENTS' COGNITIVE ACTIVITY ORGANIZING FORM

B. Soldatov¹, N. Soldatova²

¹ Don State Technical University

pl. Gagarina 1, Rostov-on-Don 344010, Russian Federation,

² Russian Customs Academy, Rostov Branch

pr. Budyonnovsky 20, Rostov-on-Don, 344002, Russian Federation

Abstract

Relevance. The relevance of the article lies in the fact that it presents a mutually connected system of a teacher's and students' activities aimed at increasing the students' motivation to independent cognitive activity in the foreign language learning process.

Goal. To develop a scientifically based system for students' independent work organizing in the foreign language learning process at the non-linguistic university. To solve this problem the independent work principles are analyzed, the main readiness levels for independent work are determined. The authors propose an optimal set of exercises for different speech activity types to be applied in forming students' readiness for using an individualized strategy for mastering a foreign language.

Procedure and methods. The research methods applied were: theoretical analysis of scientific publications; generalization of conceptual approaches to the students' independent work activation when studying a foreign language; monitoring of students' educational activities in studying a foreign language.

Scientific Novelty and/or theoretical and/or practical significance lies in the fact that the research results will allow to further develop the directions for the students' readiness for independent work enhancement when learning a foreign language, to solve the independence problem in educational activities on the foreign languages educational process planning basis, taking into account certain organizational forms and independent work types.

Results. The authors of the article have arrived at the conclusion that an integrated approach is necessary to activate the students' independent cognitive activity, which will contribute to the improvement of foreign languages teaching process. The task of a foreign language teacher at the non-linguistic university is to develop students' strategies for mastering a foreign language and independent educational activity methods in the information and interactive pedagogical technologies attracting conditions to the cognition process forming self-organization and self-learning skills. To solve the problem of successful forming students' readiness for cognitive activity independent organization when learning a foreign language at the non-linguistic university, it is necessary to organize proper interaction between the teacher and students.

Conclusions. Since the requirements for the educational process quality in foreign languages have increased at present, students' independent cognitive activity being its important component, the authors of the article arrived at the conclusion that organizing independent work on learning a for-

eign language and developing a bank of tasks in accordance with the level of students' readiness for independent work should be implemented in the way motivating students to learn a foreign language and to make decisions in their future professional activity.

Keywords: educational environment, professional foreign language, component, active methods, modern educational technologies, joint activity, competence

ВВЕДЕНИЕ

Глобальные изменения, произошедшие в России в XXI в., обусловили интерес педагогов к гуманистическому направлению в теории и практике образования. В русле гуманистического направления в современной отечественной педагогике сформировались самые различные концепции и модели личностно-ориентированного образования. Так, в психолого-педагогической концепции И. С. Якиманской особое внимание уделяется субъектному опыту обучающегося, а также технологиям личностно-ориентированного обучения [19]. В позиционно-дидактической концепции В. В. Серикова и В. К. Пичугиной в центре внимания оказываются педагогические технологии создания личностно-ориентированных, познавательных, игровых и разного рода жизненных ситуаций, обеспечивающих проявление и развитие личностных функций обучающегося [14].

В проективной модели личностно-ориентированного обучения Н. И. Алексеева, воссоздающей как инструментальную, так и культурологическую направленность обучения, достаточно чётко различается субъектно-ориентированное и личностно-ориентированное обучение [1]. В культурологической концепции личностно-ориентированного образования Е. В. Бондаревской предусматривается не только отношение к студенту как к личности и субъекту образования, но и проявление заботы о развитии и поддержке индивидуальности каждого студента [18]. Тем не менее, особенностью современной педагогики остаётся ориентация на целостную личность, стремление обеспечить молодому поколению возможно более полное персонализированное образование и развитие.

Проблемы гуманизации учебного процесса и ориентации на целостного человека являются актуальными и для профессионального образования, что находит отражение в набирающем силу антропологическом подходе к организации и осуществлению профессионального образования. Этот подход предусматривает изучение индивидуального развития человека в течение всей его жизни. Антропологический подход к пониманию сущности человека и его индивидуальности имеет важное методологическое значение для изучения закономерностей и практической организации профессионально-ориентированного образования в области иностранных языков [6; 7].

Эффективность обучения иностранному языку зависит от применения в учебном процессе многообразных форм его организации. При подготовке специалиста в высшем учебном заведении особую роль играет самостоятельная работа. Само понятие «самостоятельная работа» определяется в педагогической литературе как специфическая форма организации учебного процесса обучения под руководством преподавателя и как способ индивидуализации обучения. Поэтому в задачу преподавателя входит не только передача определённой суммы знаний, но и обучение наиболее эффективным приёмам систематической, вдумчивой самостоятельной работы [5].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. Цель исследования заключается в разработке научно обоснованной системы организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Задачи исследования включают анализ принципов самостоя-

тельной работы, определение основных уровней сформированности готовности к самостоятельной работе и разработку оптимального комплекса упражнений для разных видов речевой деятельности при формировании готовности студентов к использованию индивидуализированной стратегии овладения иностранным языком.

Методология и методы исследования.

Актуальность проблемы активизации самостоятельной работы студентов вузов подчёркивается в документах Минобрнауки России. Задачи, которые предстоит решить в ходе модернизации российского образования, предусматривают подготовку квалифицированных работников соответствующего профиля, способных к эффективной работе по специальности, постоянному профессиональному росту и удовлетворению личностных потребностей в получении образования [4; 9].

В связи с этим кафедра иностранных языков Ростовского филиала РГА и кафедра «Мировые языки и культуры» ДГТУ ведут большую работу по анализу общенаучных, педагогических методов и переосмыслению содержания обучения английскому языку и его перераспределению для изучения на практических занятиях и во внеаудиторное время. Так, разрабатывается система текущего и итогового контроля работы студентов. Это предполагает широкое внедрение компьютеризированного тестирования, а также создание учебно-методических пособий по программированному контролю, позволяющих студентам самостоятельно работать над учебным материалом в режиме самоконтроля [3].

Кроме того, на эмпирическом уровне используется метод анкетирования студентов с последующей статистической обработкой полученных результатов для определения уровня сформированности готовности обучающихся к самостоятельной работе. На основе полученных данных преподаватели иностранного языка разрабатывают комплекс заданий

с целью применения в учебном процессе индивидуализированных технологий в овладении иноязычным материалом.

Организация исследования и ход работы. Формы организации самостоятельной работы студентов предполагают наличие двух групп факторов, которые определяют её успех, – организационных и методических.

К организационным факторам, которые создают предпосылки для эффективной самостоятельной работы, следует отнести: бюджет времени; обеспеченность учебной литературой; учебно-лабораторную базу (мультимедийные лингафонные кабинеты). Методические факторы обеспечиваются преподавателями и предусматривают планирование всех видов заданий, нацеленных на самостоятельную работу с учётом их объёма и сроков выполнения; обучение экономичным, рациональным приёмам работы с учебными материалами; разработку совместно с каждым студентом индивидуализированной стратегии овладения иноязычными навыками; управление самостоятельной работой студентов [10].

Следовательно, можно сформулировать следующие принципы организации самостоятельной работы студентов: обеспечение условий самостоятельной работы студентов; регламентация всех видов заданий по объёму и по срокам их выполнения; управление самостоятельной работой [15].

В практических целях условно выделяются несколько видов самостоятельной работы, каждый из которых имеет свою специфику и различается по времени, месту её реализации, объёму обрабатываемого материала.

1. Самостоятельная работа в аудитории под контролем преподавателя, включающая:

1. Выполнение студентами текущих заданий по учебнику, которые являются обязательными для всех. Результаты их выполнения в той или иной форме обсуждаются вместе с преподавателем на

занятии или проверяются по ключам. Этот вид самостоятельной работы корректируется преподавателем.

2. Самостоятельную индивидуальную работу, направленную на устранение отдельных пробелов в знаниях. Соответствующие задания предлагаются не всей группе, а лишь отдельным студентам. Отчётность преподавателю в группе носит индивидуальный характер и осуществляется в специально отведённые часы.

3. Самостоятельную работу студентов, связанную с овладением новым материалом. Для этого вида самостоятельной работы преподавателем составляются специальные методические разработки. В них предлагаются задания, которые не обсуждаются подробно на занятии, но предполагают активную самостоятельную тренировку, требующую больших временных затрат. Так, например, хорошо зарекомендовал себя на практике самостоятельный способ активизации коммуникативных навыков, предполагающий развитие фонетического слуха при прослушивании аудиоматериалов. Прослушав аудиоматериал, студенты должны попытаться записать его, не заглядывая в книгу. Многократное прослушивание, без которого восстановление текста невозможно, способствует запоминанию часто встречающихся слов, оборотов, идиоматических выражений, правильному употреблению предлогов [2].

II. *Самостоятельная работа во внеаудиторное время подразделяется на два вида:*

1. Самостоятельная работа студентов с опорой на рекомендации преподавателя, которая включает отработку умений в области иностранного языка в разных видах речевой деятельности. Преподаватель даёт студентам указания по поводу количества материала, необходимого для самостоятельного усвоения за определённый период времени и определяет индивидуальный режим работы. Это способствует отработке материала с разной степенью интенсивности и зависит от личной заинтересованности и организованности.

2. Самостоятельная работа студентов по собственной инициативе, отражающая их индивидуальные предпочтения и интересы. В результате рефлексии студент способен самостоятельно оценить положительные и отрицательные стороны своей деятельности и наметить дальнейшую перспективу пополнения своих знаний и использования их на практике (при подготовке к написанию докладов, сообщений для выступлений на «Круглых столах», участию в дискуссиях и т. д.). Данный вид самостоятельной работы способствует развитию таких личностных качеств, как креативность, целеустремлённость, инициативность и т. д.

Как показывает опыт, повышение эффективности обучения иностранному языку зависит от умения студентов работать автономно, их способности к самоорганизации учебной деятельности, стремления к выбору индивидуализированных стратегий обучения и овладению основными видами речевой деятельности на основе:

– учёта собственных индивидуальных качеств;

– оптимального сочетания в учебном процессе различных видов собственной активности как субъекта познания, общения, игры, ценностных ориентаций;

– поиска необходимой информации, отражающей личностные цели по овладению иностранным языком в качестве средства межкультурного и делового общения.

Эффективность данного процесса достигается благодаря созданию преподавателем комфортных условий для развития самообразования и самореализации личности студента с учётом задач подготовки специалиста высокого профессионального уровня, который отвечает общеевропейским стандартам в конкретной области практической деятельности [8; 11; 12; 13].

При выделении любого количества компонентов структуры процесса обучения обязательным остаётся принцип учё-

та единства содержательной и процессуально-деятельностной сторон обучения или, другими словами, преподавания и учения. Это означает, что в процессе разработки курса иноязычной подготовки студентов проектированию подлежит не только содержание обучения иностранному языку как таковое, но и способы его преподавания и усвоения. Ввиду того, что процесс обучения в целом представляет собой сложную, динамическую систему, выраженную разнообразием человеческих состояний и отношений, при выявлении сущности индивидуализированных стратегий овладения иностранным языком, относящихся прежде всего к учебно-познавательной деятельности студента, мы учитываем не только единство содержательной и процессуальной сторон обучения, но и единство содержательной и процессуальной сторон индивидуальной учебно-познавательной деятельности студента [20].

Результаты исследования и их об- суждение. Для разработки научно обоснованной системы организации индивидуальной и самостоятельной работы студентов преподавателями кафедры иностранных языков РФ РГА и кафедры «Мировые языки и культуры» ДГТУ было проведено анкетирование студентов первого и второго курсов очной формы обучения по выявлению степени понимания значимости самостоятельной работы при изучении иностранного языка.

Необходимо подчеркнуть, что в нашем исследовании мы выделяем лишь те качества личности, которые представляют большое значение для будущей профессиональной деятельности студента. Кроме того, необходимость формирования данных качеств нашла непосредственное отражение в программных и учебно-методических материалах, предназначенных для овладения иностранным языком.

Рассмотрим более подробно содержание разработанной нами анкеты, на основании результатов которой были

выделены уровни готовности студентов к овладению иностранным языком и определены формы тренинга различных видов речевой деятельности.

Анкета по выявлению степени понимания значимости самостоятельной работы при изучении иностранного языка

Проанализируйте значимость самостоятельной работы при изучении иностранного языка. Для этого в пунктах анкеты 1–4 отметьте соответствующий Вашему мнению вариант ответа, например: 1–1):

1. Считаете ли Вы, что свободное владение иностранным языком является необходимым профессиональным качеством будущего специалиста?

1) да; 2) нет; 3) не знаю.

2. В каком отношении, по Вашему мнению, находятся качества «готовность к самостоятельной работе» и «готовность к самообразованию»?

1) готовность к самостоятельной работе – понятие более широкое, чем термин «самообразование», более высокая степень самообразования;

2) эти два качества равнозначны;

3) «самообразование» – более широкое понятие по сравнению с «готовностью к самостоятельной работе».

3. Выделяете ли Вы среди многих других качеств, необходимых будущему специалисту, такое качество, как готовность к самостоятельной работе при изучении иностранного языка?

1) да; 2) нет; 3) не знаю.

4. Что является ведущим в формировании готовности к самостоятельной работе при изучении иностранного языка?

1) использование иностранного языка в практической деятельности;

2) использование иностранного языка для расширения кругозора;

3) использование иностранного языка для знакомства с культурой страны изучаемого языка.

5. Оцените степень затруднений, которые Вы испытываете в процессе овла-

дения различными сторонами и видами иноязычной речевой деятельности. Обведите кружочком соответствующие цифры (1 – низкая степень, 2 – средняя степень, 3 – высокая степень):

- 1) произношение 1, 2, 3;
- 2) словарный состав 1, 2, 3;
- 3) грамматика 1, 2, 3;
- 4) понимание собеседника 1, 2, 3;
- 5) понимание аудиоматериалов 1, 2, 3;
- 6) говорение в диалогической форме 1, 2, 3;
- 7) говорение в монологической форме 1, 2, 3;
- 8) чтение иноязычных текстов 1, 2, 3;
- 9) письменная речь на иностранном языке 1, 2, 3.

6. Оцените степень значимости перечисленных качеств личности, которые могут влиять на эффективность самостоятельной работы при изучении иностранного языка. (Для этого каждому качеству необходимо присвоить соответствующий балл. Критерии оценки: «1» – высокая степень влияния; «2» – средняя степень; «3» – низкая степень).

Качества личности:

- 1) самостоятельность в выборе индивидуализированных стратегий при изучении информации на иностранном языке: 1, 2, 3;
- 2) избирательность в работе с материалами, предлагаемыми для самостоятельного изучения: 1, 2, 3;
- 3) инициативность в поиске и использовании новой информации: 1, 2, 3;
- 4) убежденность в необходимости формирования в себе готовности к самостоятельной работе в овладении иностранным языком как средством межкультурного и профессионального общения: 1, 2, 3;
- 5) организованность при планировании и выполнении рекомендованных заданий: 1, 2, 3.

При подведении итогов учитывается количество баллов, которое набрали студенты, отвечая на вопросы анкеты. В каждом пункте анкеты ответу под номером 1

соответствуют 3 балла; ответу под номером 2 – 2 балла; ответу под номером 3 – 1 балл. Затем все баллы суммируются, и на основе результатов анкетирования мы выделяем у студентов следующие уровни сформированности готовности к самостоятельной работе.

Низкий уровень (1–18 баллов): студент не имеет осознанных целей и мотивов, не способен внести корректировки в свою деятельность. При овладении иноязычным материалом студент выполняет только инструкции преподавателя, безынициативен. Усвоение новой информации происходит без особых временных и эмоциональных затрат. Поэтому он ограничивается изучением учебной литературы. Значимость овладения рациональными приемами самостоятельной работы им не осознаётся.

Средний уровень (19–36 баллов): студент теоретически осознаёт необходимость самостоятельного усвоения знаний, но это не всегда находит своё подтверждение в поведении, в повседневном труде, в самостоятельном поиске дополнительных источников. Увеличение объёма проработанного материала происходит по инициативе преподавателя. Его деятельность часто зависит от внешних факторов (получения аттестации, зачёта и т. д.). Самостоятельность проявляется в отдельных видах деятельности, к которым студент испытывает наибольший интерес, в которых наилучшим образом проявляются его способности. Студент стремится самостоятельно следить за новой информацией с целью обновления имеющихся знаний, совершенствует умения самостоятельно работать с литературой, вычленять наиболее значимые сведения.

Высокий уровень (37–54 балла): самостоятельность является свойством всех проявлений личности, интегральным качеством, показателем высокого уровня его целостности и независимости от окружающих. Студент способен осуществлять самостоятельную деятельность как

целостный процесс. Он убеждён в необходимости формирования в себе готовности к самостоятельной работе при изучении иностранного языка, осознаёт важность пополнения своих знаний. Имеет место самостоятельное обращение к различной информации, накопление сведений сверх программы, использование зарубежных источников информации при решении проблем, связанных с будущей профессиональной деятельностью. Студент читает страноведческую и профессионально-ориентированную литературу; проявляет интерес к материалу изучаемой дисциплины, выявляет, синтезирует, систематизирует полученные новые сведения. Он владеет умениями поиска, отбора новой информации, оценивает степень её актуальности и новизны, что даёт возможность в дальнейшем продуцировать накопленные знания.

В соответствии с выявленными уровнями готовности студентов к самостоятельному овладению иностранным языком преподавателем предлагаются разные формы тренинга того или иного вида речевой деятельности.

В качестве одной из ведущих целей обучения иностранному языку в вузе рассматривается формирование коммуникативной компетенции. Для развития коммуникативных навыков, как известно, необходим тренинг устного восприятия (аудирование), тренинг памяти, высокая речевая реактивность, контактность, психическая устойчивость и физическая выносливость в стрессовых ситуациях. На начальном этапе обучения у студентов первого курса эти навыки, как правило, отсутствуют, и их развитие должно быть в поле зрения как педагогов, так и самих студентов. Развитию оперативной памяти, освоению вспомогательных приёмов запоминания способствуют упражнения по мнемотехнике, которые требуют больших временных затрат. В силу ограниченности количества практических учебных часов по иностранному языку в вузовском курсе эта ра-

бота должна осуществляться в режиме самоподготовки во внеаудиторное время [16; 17].

Необходимо обратить внимание на то, что студенты часто испытывают затруднения при запоминании слов, рядов чисел, топонимов, имён, названий денежных единиц и др. На начальном этапе обучения основой тренировки перечисленных лингвистических явлений могут служить упражнения, в которых представлена лексика вне контекста. Подобные упражнения рекомендуется выполнять при самостоятельной подготовке к занятиям. В качестве примера приведём некоторые из них:

1. Студентам предлагается аудиозапись с рядами тематически связанных слов на иностранном языке, которые они должны повторить вслух. Цель этих упражнений – развитие памяти, умения запоминать информацию. Для развития навыка линейного запоминания полезно включать в тематический ряд новое слово, но следует учитывать, что требуется сохранять порядок следования информации без изменения. Проиллюстрируем это на примерах: *frightened, excited, terrified, scared; depressed, miserable, sad, confused* или *contraband, restrictions, duties, traditions*.

В подобные упражнения предпочтительно включать небольшое количество слов, которые необходимо повторить. Затем постепенно, от занятия к занятию, увеличивать количество компонентов в ряду. Рекомендуется включить задание на перевод слов с иностранного языка на русский язык: студенты прослушивают аудиоматериал на иностранном языке, затем повторяют весь ряд слов на русском языке без прослушивания записи и соединяют иноязычный и русский варианты. Эффективным для активизации лексики является упражнение в обратном переводе с иностранного языка на русский и наоборот. Данный вид упражнения следует выполнять, работая в парах.

2. Следующий вид упражнений включает запоминание рядов чисел без опоры

на ассоциации. Простой повтор чисел довольно утомителен, поэтому его стоит дополнять комплексными упражнениями на повтор чисел и согласованных с ними существительных. Оптимальный приём, позволяющий развить у студентов навык переключения с иностранного языка на русский и наоборот, – это выполнение таких типов упражнений, как: повтор словосочетаний на русском языке; их повтор на иностранном языке; перевод с иностранного языка; перевод с русского языка.

3. Как показывает практика, значительное затруднение студенты испытывают при употреблении неизвестных топонимов. Для тренировки этого лингвистического явления на начальном этапе рекомендуется использовать топонимы, наиболее известные в стране изучаемого языка. Это могут быть задания на запоминание маршрутов метро, автобусов, электричек и т. д. (например, выбираются названия конечных пунктов или один-два промежуточных). Задачей студентов является развитие навыка копирования и воспроизведения информации, использование в речи иноязычных названий с учётом правил произносительных норм изучаемого языка.

Включение таких заданий в банк упражнений для самостоятельной работы позволит студентам решить проблему реализации индивидуализированных стратегий в овладении учебным материалом, а преподавателю сэкономить время на практическом занятии и использовать его для продуктивных групповых видов деятельности, а также приучить студентов к систематическому использованию в самостоятельной работе упражнений по мнемотехнике, которые впоследствии позволят им на высоком уровне овладеть иноязычными речевыми умениями [2; 16; 17].

Большие резервные возможности активизации самостоятельной деятельности студентов, на наш взгляд, содержат новые информационные технологии.

Они позволяют студенту в удобное для него время осваивать учебный материал. В связи с этим практикуется использование мультимедийных обучающих программ, которые позволяют повысить, с одной стороны, производительность труда преподавателя, с другой стороны, создать студентам условия для реализации индивидуализированных стратегий по овладению иноязычными навыками. Постоянное использование однообразных видов упражнений ослабляет положительные эмоции обучающихся, превращает их в пассивных созерцателей учебного процесса, оперирующих только стереотипными реакциями. Дополнительные возможности при обучении иностранному языку могут быть найдены благодаря применению новых компьютерных технологий, информационных услуг интернета. Студенты, владеющие иностранным языком на достаточно высоком уровне, могут самостоятельно выполнять задания преподавателя, а также по собственной инициативе найти специально подобранную информацию на иностранном языке в интернете, связанную с материалами изучаемых тем, и обогатить ее новыми интересными и полезными сведениями. Интернет, как активное дополнение к учебной деятельности, позволяет студентам знакомиться с культурой страны изучаемого языка, совершенствовать уже приобретённые знания, повышать свой образовательный уровень [3; 4; 8; 9].

Следовательно, целью проведённого нами исследования было развитие способностей студентов к самопознанию в области иностранного языка на основе деятельностного компонента процесса формирования готовности к самостоятельной работе, включающего в себя: виды самостоятельной работы, типы заданий, цели выполнения заданий и планируемый результат в зависимости от уровней готовности к самостоятельной деятельности. Результаты исследования приведены в таблице 1.

Таблица 1 / Table 1.

Педагогическое обеспечение процесса формирования готовности студентов к самостоятельной работе / Pedagogical support of the process of formation of students' readiness for independent work

Уровни	Виды самостоятельной работы	Тип задания	Цель	Планируемый результат
высокий	внутрипредметные и межпредметные исследования	разработка проекта	развитие способности прогнозировать, проектировать, моделировать	готовность использовать индивидуальные способности для оригинального решения исследовательских задач
средний	реконструктивно-вариативная деятельность	разработка мультимедийной презентации	закрепление, обобщение, систематизация учебного материала	способность к анализу профессиональной информации, постановке цели и выбору путей ее достижения
низкий	самостоятельная работа по образцу	составление глоссария	повысить уровень информационной культуры; приобрести новые знания; отработать необходимые навыки в области иностранного языка	способность студентов решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры

Источник: данные авторов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, самостоятельная работа представляет собой совокупность внутренней готовности студента к деятельности и её активное воплощение, которое характеризуется знаниями, умениями, навыками, сформированными у студента, и его отношением к процессу и результату деятельности.

Для развития готовности к самостоятельной работе на практических занятиях по иностранному языку возможны следующие направления: модернизация системы взаимоотношений между преподавателем и студентами; активизация учебной деятельности студентов; включение в учебный процесс познавательных, коммуникативных и личностных задач; разработка индивидуализированных стратегий овладения коммуникативной,

профессионально значимой компетенцией; поиск новых форм самоорганизации обучения; переосмысление критериев оценки успешности обучения.

Весь курс обучения иностранному языку следует строить с учётом взаимодействующих факторов:

а) направленности на практическое использование иностранного языка как средства получения определённой информации из зарубежных источников;

б) самостоятельности при отборе информации с целью повышения уровня владения основными видами речевой деятельности;

в) взаимосвязи иностранного языка с общей профессиональной подготовкой специалистов;

г) индивидуализации обучения, направленной на совершенствование способностей и возможностей каждого студента;

д) заинтересованности в изучении иностранного языка, основанной на максимальной самостоятельности студента.

Самостоятельная работа в процессе овладения иностранным языком является важной во многих отношениях. При правильной организации она позволяет привести работу студентов по овладению иноязычными навыками в соответствие с их индивидуальными возможностями. Для решения данной задачи авторами статьи было проведено исследование на основе метода анкетирования о наличии у студентов умений самообразовательной деятельности в области иностранного языка. В результате проведенного мониторинга были определены уровни готовности студентов к самостоятельной работе и основные компоненты их педагогического обеспечения. Студенты с высоким уровнем знаний получают возможность совершенствовать свои навыки владения иностранным языком, а менее подготовленные студенты могут сосредоточиться на выполнении заданий, соответствующих их уровню подготовки по иностранному языку. Хорошо спланированная самостоятельная

работа студентов позволяет разгрузить групповые занятия от тех видов работы, которые могут быть выполнены без непосредственного руководства со стороны преподавателя. Она способствует личностному развитию студентов и приносит удовлетворение от результатов труда всем участникам педагогического процесса.

Изучение вопросов, касающихся самостоятельной работы как формы организации познавательной деятельности студентов при изучении иностранного языка, имеет особое значение и для рефлексии, иначе говоря, для переосмысления студентами собственных действий и опыта в процессе самообразования и самоподготовки.

При проектировании системы иноязычной подготовки студентов, в рамках которой осуществляется индивидуализированная стратегия овладения иностранным языком, преподаватель реализует свою профессиональную компетентность в интересах личности обучаемого и самой системы высшего образования.

Статья поступила в редакцию 12.07.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. Г. Проектный подход к формированию рефлексивного мышления в образовании и управлении // Рефлексивно-организационные проблемы формирования мышления и личности в управлении и образовании / под ред. И. Н. Семеновской, Т. Г. Болдиной. Москва: Институт рефлексивной психологии творчества и гуманизации образования, 2003. С. 50–64.
2. Аракелова А. Р., Багрян А. Ю. Особенности использования аутентичных материалов в преподавании иностранного языка и формировании профессиональной идентичности студентов // Профессиональные вопросы лингвистики и методики. 2019. № 12. С. 134–140.
3. Артамонова И. Н. Развитие познавательной самостоятельности студентов как обязательное условие дистанционного обучения // Организация самостоятельной работы студентов по иностранному языку. 2020. № 3. С. 5–8.
4. Бакашева А. Б., Гамидов Л. Ш. Формирование готовности студентов к самообразованию с использованием дистанционных технологий // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 6 (79). С. 323–325.
5. Белякова И. В., Кожушкова Н. В. Самостоятельная работа как ведущая форма организации учебно-познавательной деятельности учащихся на уроке // Научные труды SWorld. 2017. Т. 6. № 1. С. 86–88.
6. Болотский А. А. Формирование познавательной самостоятельности студентов как психолого-педагогическая проблема // Молодой учёный. 2016. № 12. С. 824–827.
7. Гуменюк В. В. Условия эффективности и особенности организации самостоятельной работы студентов // Наука и образование: новое время. 2016. № 2 (13). С. 151–155.

8. Дубских А. И. Некоторые аспекты самостоятельной работы в различных формах обучения // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 40–43.
9. Завьялова М. С. Самореализация личности в условиях организации обучения иностранному языку // Учёные записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. 2017. № 11 (153). С. 76–81.
10. Кузнецова Т. Г. Самостоятельная работа как фактор повышения эффективности обучения иностранному языку // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 106–110.
11. Ляшенко М. С., Трушкова Д. Е. Using social networking for independent students' activity in English learning // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2019. № 2. С. 89–94.
12. Могилевич Б. Р. Познавательные и учебные компоненты самостоятельной деятельности студента // Организация самостоятельной работы студентов по иностранным языкам. 2020. № 3. С. 140–144.
13. Новикова О. Н., Калугина Ю. В. Организация самостоятельной работы обучающихся по языковым дисциплинам в аграрном вузе // Pedagogy and Modern Education: материалы научно-практической конференции / Варшава, 19 ноября 2019 г. Pedagogy and modern education. С. 17–27.
14. Пичугина В. К., Сериков В. В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–29.
15. Самсонова Н. И. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку // Молодой учёный. 2016. № 7. С. 706–708.
16. Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. Факторы формирования познавательной самостоятельности студентов в процессе изучения иностранных языков // Академический Вестник Ростовского филиала Российской таможенной академии. 2018. № 3 (32). С. 120–125.
17. Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. К вопросу об интеграции лингвистических и профессиональных навыков студентов неязыковых вузов // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 3 (32). С. 329–331.
18. Федосеева Л. А. Концепция педагогического воспитания Е. В. Бондаревской // Современные научные исследования и инновации. 2019. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119> (дата обращения: 08.06.2021).
19. Якиманская И. С. Изучение личности ученика в образовательном процессе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 1. С. 19–29.
20. Reinders H. Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills // Australian Journal of Teacher Education, №35 (5). P. 39–55.

REFERENCES

1. Alekseev N. G. [Project approach to the formation of reflective thinking in education and management]. In: *Refleksivno-organizacionnye problemy formirovaniya myshleniya i lichnosti v upravlenii i obrazovanii* [Reflexive-organizational problems of forming thinking and personality in management and education]. Moscow, Institute of Reflective Psychology of Creativity and Humanization of Education Publ., 2003, pp. 50–64.
2. Arakelova A. R., Bagiyan A. Yu. [Features of the use of authentic materials in teaching a foreign language and the formation of students' professional identity]. In: *Professional'nye voprosy lingvistiki i metodiki* [Professional questions of linguistics and methods], 2019, no. 12, pp. 134–140.
3. Artamonova I. N. [Development of cognitive independence of students as a prerequisite for distance learning]. In: *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam* [Organization of independent work of students in foreign languages], 2020, no. 3, pp. 5–8.
4. Bakasheva A. B., Gamidov L. Sh. [Formation of students' readiness for self-education using distance technologies]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education.], 2019, no. 6 (79), pp. 323–325.
5. Belyakova I. V., Kozhushkova N. V. [Independent work as a leading form of organization of educational and cognitive activity of students in the classroom]. In: *Nauchnye trudy SWorld* [Scientific Works of SWorld], 2017, vol. 6, no. 1, pp. 86–88.
6. Bolotskij A. A. [Formation of cognitive independence of students as a psychological and pedagogical problem]. In: *Molodoy uchyonyj* [Young scientist], 2016, no. 12, pp. 824–827.

7. Gumenyuk V. V. [Conditions of efficiency and features of the organization of independent work of students]. In: *Nauka i obrazovanie: novoe vremya* [Science and education: new time], 2016, no. 2 (13), pp. 151–155.
8. Dubskih A. I. [Some aspects of independent work in various forms of education]. In: *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam* [Organization of independent work of students in foreign languages], 2020, no. 3, pp. 40–43.
9. Zav'yalova M. S. [Self-realization of personality in the conditions of organization of teaching a foreign language]. In: *Uchyonye zapiski Universiteta im. P. F. Lesgafta*. [Scientific Notes of P. F. Lesgaft], 2017. № 11 (153), pp. 76–81.
10. Kuznecova T. G. [Independent work as a factor in improving the effectiveness of teaching a foreign language]. In: *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam* [Organization of independent work of students in foreign languages], 2020, no. 3, pp. 106–110.
11. Lyashenko M. S., Trushkova D. E. Using social networking for independent students' activity in English learning. In: *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam* [Organization of independent work of students in foreign languages], 2019, no. 2, pp. 89–94.
12. Mogilevich B. R. [Cognitive and educational components of student's independent activity]. In: *Organizaciya samostoyatel'noj raboty studentov po inostrannym yazykam* [Organization of students' independent work in foreign languages]. 2020, no. 3, pp. 140–144.
13. Novikova O. N., Kalugina Yu. V. [Organization of independent work of students in language disciplines in the agricultural university]. In: *Pedagogy and Modern Education: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii / Varshava, 19 noyabrya 2019 goda* [Pedagogy and Modern Education: materials of a scientific and practical conference / Warsaw, November 19, 2019]. Pedagogy and modern education, pp. 17–27.
14. Pichugina V. K., Serikov V. V. [Humanitarian paradigm as a prospect of overcoming the methodological crisis in pedagogy]. In: *Pedagogika* [Pedagogy], 2016, no. 1, pp. 19–29.
15. Samsonova N. I. [Independent work in teaching a foreign language]. In: *Molodoj uchyonyj* [Young scientist], 2016, no. 7, pp. 706–708.
16. Soldatov B. G., Soldatova N. V. [Factors of formation of cognitive independence of students in the process of learning foreign languages]. In: *Akademicheskij Vestnik Rostovskogo filiala Rossijskoj tamozhennoj akademii* [Academic Bulletin of the Rostov Branch of the Russian Customs Academy], 2018, no. 3 (32), pp. 120–125.
17. Soldatov B. G., Soldatova N. V. [On the question of the linguistic and professional skills integration of non-linguistic universities students]. In: *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal* [Baltic Humanitarian Journal], 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp. 329–331.
18. Fedoseeva L. A. [The concept of pedagogical education by E. V. Bondarevskaya]. In: *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* [Modern scientific research and innovation], 2019, no. 8. Available at: <https://web.snauka.ru/issues/2019/08/90119> (accessed: 08.06.2021).
19. Yakimanskaya I. S. [The study of the student's personality in the educational process]. In: *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya* [Theoretical and experimental psychology], 2010, vol. 3, no. 1, pp. 19–29.
20. Reinders H. Towards a classroom pedagogy for learner autonomy: A framework of independent language learning skills. In: *Australian Journal of Teacher Education*, no. 35 (5), pp. 39–55.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Солдатов Борис Георгиевич – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры мировых языков и культур Донского государственного технического университета;
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

Солдатова Наталья Викторовна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Ростовского филиала Российской таможенной академии;
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Boris G. Soldatov – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of the World languages and cultures, Don State Technical University;
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

Natalia V. Soldatova – Cand. Sci. (Philology), Assoc. Prof., Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages, Rostov Branch of the Russian Customs Academy;
e-mail: bsoldatov@rambler.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Солдатов Б. Г., Солдатова Н. В. Обучение иностранному языку: самостоятельная работа как форма организации познавательной деятельности студентов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 101–114.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-101-114

FOR CITATION

Soldatov B. G., Soldatova N. V. Teaching a foreign language: independent work as students' cognitive activity organizing form. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 101–114.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-101-114

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3:811

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-115-123

ОСОБЕННОСТИ ПРОДУКТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Христидис Т. В.¹, Шехирева Н. А.²

¹ *Московский государственный институт культуры
141406, г. Химки, ул. Библиотечная, д. 7, Российская Федерация*

² *Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова
117997, г. Москва, Стремянный пер., д. 36, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность исследования. На современном этапе трансформации модели обучения в высшей школе среди генеральных по-прежнему остаётся проблема качественной иноязычной подготовки выпускника – в перспективе специалиста в определённой сфере. В этой связи, а также учитывая новые условия макросоциального развития и требования ФГОС ВО 3++, в приоритет ставится проблема ориентации обучающихся на формирование основ и создание потенциала для дальнейшего развития иноязычной коммуникативной компетенции, что подразумевает высокий уровень развития продуктивных речевых умений.

Цель. Целью данного исследования являются раскрытие специфики продуктивно-ориентированной иноязычной письменной речи студента бакалавриата и выявление её характерных особенностей.

Методы исследования. Для достижения указанной цели были использованы следующие методы исследования: общенаучные (диалектический, анализа и синтеза, сравнения и аналогии, аннотирование, конспектирование и реферирование), специальные (системный, сравнительного анализа и пр.).

Научная новизна / теоретическая и/или практическая значимость. В статье представлены виды письменной речи, выступающие в качестве продукта читательской деятельности студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки. Практическая реализация предлагаемого метода заключается в создании различных вторичных текстов на иностранном языке (рефераты, конспекты, эссе, аннотации), творческих письменных работ (реклама), креативных письменных проектов, мультимедийных презентаций. Рассматриваемая в статье методика апробирована и может использоваться в образовательном процессе высших учебных заведений.

Результаты исследования. Авторами обоснована актуальность и значимость темы исследования, уточнены сущность, особенности, а также методические и методологические основы продуктивно-ориентированного обучения иноязычной письменной речи как одного из эффективных средств формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции выпускника – в перспективе квалифицированного специалиста.

© СС ВУ Христидис Т. В., Шехирева Н. А., 2022.

Выводы. Сделан вывод, что продуктивно-ориентированное обучение письменной речи – это создание нового для студента и преподавателя образовательного продукта, в котором выражаются эмоции, собственное мнение относительно того или иного предмета или явления путём комбинирования усвоенных ранее языковых единиц и структур с учётом новых или изменённых условий письменного общения.

Ключевые слова: продуктивно-ориентированное обучение, письменная речь, иноязычное образование, творческий подход, образовательный продукт, текст

FEATURES OF PRODUCTIVELY-ORIENTED TEACHING OF FOREIGN-LANGUAGE WRITTEN SPEECH TO STUDENTS

T. Khristidis¹, N. Shekhireva²

¹ *Moscow State Institute of Culture*

ul. Bibliotechnaya 7, Khimki 141406, Russian Federation

² *Plekhanov Russian University of Economics*

per. Stremyanny 36, Moscow 117997, Russian Federation

Abstract

Relevance. At the present stage of the transformation of the higher education model, among the general problems there is still the problem of high-quality foreign-language training of the graduate – a specialist in a certain field in the future. In this regard, as well as taking into account the new conditions of macro-social development and the requirements of FGES HE 3 ++, the priority is given to the problem of orienting students to form the foundations and build capacity for the further development of foreign-language communicative competence, which implies a high level of development of productive speech skills.

Goal. The goal of this article is to reveal the specifics of the productive foreign language written speech of the undergraduate student and to identify its characteristic features.

Procedure and methods. To achieve the goal mentioned, the following research methods were used: general scientific (dialectical, analysis and synthesis, comparisons and analogies, annotation, inspection and referencing), special (system, comparative analysis, etc.).

Scientific novelty/theoretical and/or practical significance. The article presents the types of written speech that act as a product of reading activities of undergraduate students in non-linguistic areas of training. The practical implementation of the proposed method consists in creating various secondary texts in a foreign language (abstracts, notes, essays, annotations), creative written works (advertising), creative written projects, multimedia presentations. The methodology discussed in the article is tested and can be used in the educational process of higher educational institutions.

Results. The authors substantiated the relevance and significance of the topic of research, clarified the essence, features, as well as the methodic and methodological foundations of productive-oriented teaching of foreign-language written speech as one of the effective means of forming a professional foreign language communicative competence of a graduate – a qualified specialist in the future.

Conclusions. It was concluded that productive-oriented teaching of written speech is the creation of a new educational product for the student and teacher, in which emotions, their own opinions regarding a particular subject or phenomenon are expressed by combining previously learned language units and structures taking into account new or changed conditions of written communication.

Keywords: product-oriented teaching, written speech, foreign language education, creative approach, educational product, text

ВВЕДЕНИЕ

Процесс обучения продуцированию высказываний, т. е. формирование дискурсивных навыков в качестве умения, выступающего воспроизводить текст согласно условиям его создания, реализуется одновременно в письменной и устной речи. Это связано с тем, что человеческое взаимодействие посредством языка в любом виде определяется существованием общего объекта, имеющих средств выразительности, которые соответствуют теме, методам сбора, дифференциации и расположению материала.

Письменная речевая деятельность является творческим направленным процессом формирования мысли. Одновременно с этим письменная речь выступает одним из методов создания и закрепления мысли в письменной форме [1; 3]. Стоит отметить, что довольно продолжительное время иноязычному письму в качестве одного из вида речевой деятельности уделялось недостаточно внимания. Чаще всего иноязычное письмо использовалось только для процесса обучения чтению, общению или в качестве контрольных методов. Такое положение связано с мнением, что иноязычное письмо является вторичной системой, которая сформировалась под влиянием устной речи, и поэтому не может обладать самостоятельностью. Такой подход долгое время не позволял внедрять методики обучения письменному выражению своих мыслей¹.

В настоящее время иностранный язык уже давно стал важным элементом общения как в письменной, так и в устной форме, в связи с этим письменная речь является важной и обязательной частью процесса обучения, которая включена во все учебные программы заведений образования на всех уровнях.

Известно, что письменная речь тесно связана с устной речью, ведь это два единичных компонента форм взаимодействия [2; 3; 5; 6; 7; 9]. Стоит обратить внимание на то, что приоритетной задачей процесса обучения говорению и письменной речи в неязыковом вузе является именно формирование высказываний. Это связано с тем, что понимание, воссоздание и продуцирование текста определённого жанра и информативной наполненности выступает в качестве фактического средства взаимодействия. Данные формы имеют прямую связь с процессами умственной активности. Это можно объяснить тем, что идея и первоначальная формулировка во внутренней речи замысла сообщения приводят к её воспроизведению в письменной или устной форме. При этом изначальный замысел говорящего должен быть понятен его собеседникам.

Соответственно, высказывание должно быть верно сформулировано с точки зрения норм языка, а также не должно противоречить имеющимся фактам. Однако необходимо заметить, что существуют значительные отличия в технике происхождения и понимания, методах кодирования, нюансах лексического и грамматического построения речи, возможностях выражения, а также личностных особенностях собеседника. Всё это определяет *специфику письменной речи*.

Главная отличительная черта такой речи – отсутствие прямого адресата и переходного обратного взаимодействия. Все эти факторы влияют на то, что речь в письменной форме должна быть детально и рационально продумана, учитывая возможные сложности, которые могут возникнуть в процессе прочтения, ведь необходимо понимать, что читающий будет воспринимать написанное в других условиях.

Понимание сути процесса продуктивно-ориентированного обучения письменной речи студентов неязыковых специальностей основывается на осознании того факта, что в современном мире

¹ Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов учреждений высшего образования. 8-е изд., испр. и доп. Москва: Академия, 2015. С. 138.

сформировалось множество новых сфер, основой которых выступает умение личности не только воспринимать новые знания, но и генерировать их.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

После детального изучения различных методических источников [5; 6; 10; 11] можно с уверенностью утверждать, что в теории и методике обучения иностранному языку для специальных целей достаточно слабо проработаны вопросы, которые относятся к процессу овладения студентами бакалавриата письменной речью, которая выступает в качестве одного из наиболее эффективных видов речевой деятельности. Кроме того, стоит отметить слабое раскрытие процессов потенциального влияния этого вида речевой деятельности на иностранном языке на развитие личности студентов. Учитывая новые условия современного социума, а также опираясь на требования ФГОС последнего поколения к овладению иностранным языком, можно утверждать, что необходимо детальное изучение процесса развития у студентов бакалавриата умений продуктивно-ориентированной письменной речи в процессе обучения иностранному языку.

Основываясь на детальном анализе рассматриваемой темы в современных научных источниках¹²[4], можно прийти к выводу, что в настоящее время формируются принципиально новые стандарты владения данным средством коммуникации. Принимая во внимание интеграционные процессы, связанные с вхождением нашего государства в международную систему обучения, именно письменная коммуникация на иностранном языке становится одним из наиболее значимых

факторов, который невозможен без знания социокультурных языковых аспектов, формирующих комплекс страноведческих, культурных, лингвистических и социолингвистических реалий.

С целью раскрытия специфики *продуктивно-ориентированной письменной речи обучающихся* необходимо выделить её особенности.

По мнению многих учёных, которые исследовали данную тему, отличительные черты формирования письменной речи отражаются на природе её процессов: данный тип речевого взаимодействия характеризуется устойчивостью своих качеств и обширностью различных действий, главными из них выступают предварительное обдумывание важнейших компонентов высказывания и того, каким образом они связаны между собой.

Продуктом письменной речи является текст. Он объединяет в себе иерархию смыслов с одной стороны, и линейную последовательность использования тех или иных символов, реализующих коммуникативную функцию, – с другой. Если принимать во внимание, что средства языка позволяют расширять семантический объём высказывания, а при узуальном воспроизведении языковые единицы максимально должны соответствовать его содержанию и форме, то в условиях дистантного положения собеседников корректность формального и содержательного факторов высказывания в письменной речи играет гораздо более важную роль [2].

Многочисленные исследователи данной темы отмечают, что описанные выше признаки письменного текста в условиях его использования в конкретной ситуации могут дополняться всевозможными специфическими чертами, к числу которых можно отнести тематику, синтаксические взаимосвязи, лаконичность выражаемой мысли, непрерывность, нормативный аспект при трансляции информации на разных уровнях. Всё сказанное позволяет указать такую разновидность

¹ Вишнякова С. А. Обучение чтению научного текста на иностранном языке: учебное пособие по научному стилю речи. Санкт-Петербург: Астерион, 2013. 16 с.

² Кузьмина Н. В., Жаринова Е. Н. Профессионализм продуктивной психолого-акмеологической деятельности субъектов образования: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Центр стратегических исследований, 2020. 43 с.

письменной речи, как структурное или смысловое единство взаимосвязанных компонентов различной сложности, т. е. конкретный продукт письменной речи представляет собой одну из разновидностей коммуникативного взаимодействия. Исследователи дают разные определения этому продукту: «классы текста» (Э. Г. Ризель), «типы текста» (Э. Г. Ризель и М. П. Брандес) и др. Однако стоит отметить общую специфику восприятия данных определений, включая функциональные, ситуативные, а также языковые факторы, которые встречаются наиболее часто.

Сегодня в методике преподавания иностранных языков востребованы самые разные подходы к обучению письменной речи. Так, Е. Н. Соловова отмечает, что существует несколько подходов, включая деятельностный, директивный (формальный), а также лингвистический [8, с. 8]. При использовании директивного подхода осуществляется корректировка написания текста, но при этом содержанию написанного уделяется не так много внимания. Лингвистический подход характеризуется «жёстким» управлением процессом письменной речи, а также использованием множества репродуктивных и рецептивных заданий. Наиболее эффективным является деятельностный (содержательно-смысловой) подход. При его использовании письмо рассматривают как творчество, что позволяет не только грамотно формулировать мысли, но и осознавать весь учебный материал. В рамках данного подхода процесс написания текста основывается на личностных творческих качествах студента

Используя содержательно-смысловой подход, преподаватель имеет возможность построить учебный процесс таким образом, чтобы он максимально соответствовал овладению иностранным языком согласно принципам личностно-деятельностного обучения. При использовании данного подхода преподаватель должен сформировать у студентов высокий уро-

вень заинтересованности к творческой деятельности, а также познакомить обучающихся с разными техниками и приемами работы. Именно благодаря использованию творческого письма студенты могут не только расширить и углубить уже имеющиеся и получить новые грамматические и лексические знания, но и проявить свои личностные качества. При этом студент изучает различия между разными культурами и их особенности.

Известно, что в западных странах на всех уровнях образования довольно часто применяют технологию креативного письма. Так, например, филолог и писатель Д. Игерз в Сан-Франциско учредил специальные обучающие курсы, на которых преподают профессиональные сценаристы и писатели. На этих курсах студентов обучают грамотно формулировать свои мысли при написании текстов. В США данный метод применяется с начала прошлого века. Стоит отметить, что в английской системе высшего образования процесс внедрения метода креативного письма занял куда больше времени. Писатель М. Бредбери, который был инициатором введения в университете Восточной Англии степени MA (Master of Arts) в искусстве креативного письма более сорока лет назад, заявлял, что практически любого человека можно научить искусству написания текстов с применением творческого подхода.

Для понимания того, какие именно разновидности речи в письменной форме являются наиболее важными в процессе продуктивно-ориентированного обучения иностранному языку, необходимо обратиться к требованиям Федерального Государственного стандарта нового поколения, учебным программам по иностранным языкам для неязыковых высших учебных заведений.

Основываясь на практических знаниях в данной области, можно с уверенностью утверждать, что речь в письменной форме необходимо рассматривать с таких позиций, как: содержание (предмет

мышления), выполнение (графика) и воспроизведение (речь). Содержание письменного речевого высказывания формируется, основываясь на деятельностных задачах и целях, включая эмоциональное влияние, руководство деятельностью, получение поддержки, различную дополнительную информацию и её сохранение, а также выражение творческого потенциала личности в письменной форме.

Стоит обратить внимание на то, что форму письменного текста определяет именно его мыслительное содержание. К различным формам письменных речевых текстов, включённым в продуктивно-ориентированную учебную методику, относятся: автобиографии (*curriculum vitae*), деловые письма, включая письма о трудоустройстве, письма с благодарностями (*bread-and-butter letters*), специализированные бланки и анкеты, характеристики (*confidential references*), документы, написание выводов по какой-либо представленной информации (*summary*), различные мануалы (по рекламному продвижению, составлению программы выступления), тезисы для публичных выступлений (*mind-maps*), тексты мультимедийных презентаций, конспектирование материала (*notes*), различные творческие проекты (*projects*), написание критических аннотаций / статей, письменный пересказ прочитанного текста, обзоры (*reviews*), написание заметок о новостях или событиях, рефераты (*synopses*), отзывы (*essays*). В процессе изучения видов письменной речи необходимо знать её главные характеристики: *направленность, наличие содержания, завершённость мысли*.

Кроме того, стоит помнить о том, что автор имеет возможность *изменить и исправить текст* для того, чтобы он приобрёл определённую форму¹ [10].

¹ Миньяр-Белоручев Р. К. Методика обучения французскому языку: учебное пособие для студентов педагогических институтов по специальности «Иностранные языки». 2-е изд., репринт. Москва: Альянс, 2012. 223 с.

Далее рассмотрим виды письменной речи, которые в данной работе выступают в качестве продукта читательской деятельности студента бакалавриата: формирование студентами персональных материалов для обучения: профессиональный словарь, творческие задания (рекламная деятельность), вторичные материалы на иностранных языках (рефераты, конспекты, эссе, аннотации), креативные письменные работы, а также мультимедийные презентации и многое другое.

Предлагаемый принцип обучения для получения продуктивно-ориентированных навыков письменной речи на иностранном (английском) языке был разработан с применением *общих дидактических методик*.

Описанные методики были использованы при написании данной работы для того, чтобы: а) выбрать и систематизировать различные учебные материалы, при помощи которых используются навыки формирования продукта читательской деятельности, б) установить порядок формирования данных навыков, в) разработать целостную методику с комплексными заданиями и упражнениями, благодаря которым можно осуществлять контроль уровня знаний; г) сформировать взаимосвязанную многоуровневую систему обучения, которая будет нацелена на конечный продукт письменной речи у студентов бакалавриата.

Во время изучения английского языка студентам бакалавриата приходится выполнять различные письменные задания, которые должны соответствовать четким требованиям и нормам, закреплённым в различных методических и учебных программах и материалах [12, с. 314–318].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Среди особенностей процесса обучения продуктивно-ориентированной письменной речи студентов бакалавриата стоит отметить полное отсутствие прямой реакции реципиента, а также невербальных методов эмоционально-

го выражения, которые передаёт автор текста. В связи с этим существует необходимость тщательного выбора синтаксических и лексических конструкций, что, в свою очередь, приводит к тому, что на выполнение задания уходит намного больше времени.

Основываясь на всём вышесказанном, можно прийти к следующим выводам. Процесс продуктивно-ориентированного обучения письменной речи является принципиально новым образовательным продуктом как для обучающихся, так и для преподавателей. Практическая реализация данного метода заключается в создании различных вторичных текстов на иностранном языке (рефераты, конспекты, эссе, аннотации), творческих письменных работ (реклама), креативных

письменных проектов, мультимедийных презентаций. Основной особенностью рассматриваемой методики обучения выступает оригинальность письменного текста с точки зрения пишущего, при этом идея текста должна соответствовать коммуникативной задаче. Кроме того, студент должен сам определять содержание своего текста, используя творческий подход и жизненный опыт. Текст должен выражать мысли, чувства и позицию автора относительно выбранной темы, а также совмещать в себе полученные ранее языковые знания, которые студент должен применять в процессе написания текста в новых формах или видах письменного общения.

Статья поступила в редакцию 12.11.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Психология искусства. Москва: Эксмо, 2019. 287 с.
2. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиотики / отв. ред. И. Т. Левыкин. Москва: Наука, 1984. 268 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
4. Леонтьева О. М. Как сделать современное образование продуктивным? // Школьные технологии, 1999. № 4. С. 91–96.
5. Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: материалы международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова / Липецк, 23–24 апреля 2020 г. / под ред.: В. Б. Царькова, А. А. Люлюши. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет, 2021. 355 с.
6. Рогова Г. В., Ловцевич Г. Н. Личностное чтение // Иностранные языки в школе. 1994. № 1. С. 16–19.
7. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 705 с.
8. Соловова Е. Н. Методика отбора и работы с текстами для чтения на старшем этапе обучения школьников // Иностранные языки в школе. 2007. № 2. С. 2–10.
9. Христидис Т. В., Шехирева Н. А. Структура и сущностная характеристика общекультурных компетенций бакалавра- музыканта в продукт-ориентированной иноязычной деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2016. № 5. С. 191–200.
10. Цибульникова В. Е. Истоки и перспективы развития опережающего управления образовательными системами // Современное образование: состояние и перспективы: материалы II Международной научно-практической конференции / Ульяновск, 12 октября 2012 г. / под ред. А. П. Шмакова. Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, 2012. С. 8–13.
11. Шамов А. Н. Лингводидактические основы когнитивного подхода в организации обучения лексике на уроках немецкого языка в средней школе. Н. Новгород: Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова, 2004. 190 с.
12. Штанько Е. В. Совершенствование умений и навыков письменной речи у студентов, изучающих английский язык // Молодой учёный. 2014. № 12. С. 314–318.

REFERENCES

1. Vygot'skij L. S. *Psichologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, Eksmo Publ., 2019. 287 p.
2. Dridze T. M. *Tekstovaya deyatel'nost' v strukture social'noj kommunikacii: problemy semiosociopsihologii* [Text activity in the structure of social communication: problems of semiosocial psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1984. 268 p.
3. Zimnyaya I. A. *Psichologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole* [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 222 p.
4. Leont'eva O. M. [How to make modern education productive?]. In: *Shkol'nye tekhnologii* [School technologies], 1999, no. 4, pp. 91–96.
5. Car'kov V. B., Lyulyusha A. A., eds. *Nauchnoe nasledie E. I. Passova v kontekste razvitiya inoyazychnogo obrazovaniya: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchyonnoj 90-letiyu so dnya rozhdeniya E. I. Passova / Lipeck, 23–24 aprelya 2020 g.* [Scientific heritage of E. I. Passov in the context of the development of foreign language education: materials of the international scientific conference dedicated to the 90th anniversary of the birth of E. I. Passov / Lipetsk, April 23–24, 2020]. Lipetsk, Lipetsk State Pedagogical University Publ., 2021. 355 p.
6. Rogova G. V., Lovcevic G. N. [Personal reading]. In: *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 1994, no. 1, pp. 16–19.
7. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, Piter Publ., 2012. 705 p.
8. Solovova E. N. [Methods of selection and work with texts for reading at the senior stage of schoolchildren's education]. In: *Inostrannye yazyki v shkole* [Foreign languages at school], 2007, no. 2, pp. 2–10.
9. Hristidis T. V., Shekhireva N. A. [Structure and essential characteristics of general cultural competencies of a bachelor-musician in product-oriented foreign language activity]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv* [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts], 2016, no. 5, pp. 191–200.
10. Tsibulnikova V. E. [Origins and prospects for the development of advanced management of educational systems]. In: Shmakov A. P., ed.: *Sovremennoe obrazovanie: sostoyanie i perspektivy: materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii / Ulyanovsk, 12 oktyabrya 2012 g.* [Modern education: state and prospects: materials of the II International scientific and practical conference / Ulyanovsk, October 12, 2012]. Ulyanovsk, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov Publ., 2012, pp. 8–13.
11. Shamov A. N. *Lingvodidakticheskie osnovy kognitivnogo podhoda v organizacii obucheniya leksike na urokah nemeckogo yazyka v srednej shkole* [Linguistic and didactic foundations of the cognitive approach in the organization of teaching vocabulary in German lessons in secondary school]. Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov, 2004. 190 p.
12. Shtan'ko E. V. [Improving the skills and abilities of written speech among students studying English]. In: *Molodoy uchyonyj* [Young scientist], 2014, no. 12, pp. 314–318.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Христидис Татьяна Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин факультета социально-культурной деятельности Московского государственного института культуры;
e-mail: tahris@mail.ru

Шехирева Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков № 2 Российского экономического университета имени Г. В. Плеханова (РЭУ им. Г. В. Плеханова);
e-mail: natalishe1@rambler.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Tatyana V. Khristidis – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. of Moscow State Institute of Culture, Ministry of Culture of the Russian Federation;
e-mail: natalishe1@rambler.ru

Natalya A. Shekhireva – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. of the Department of Foreign Languages #2, Plekhanov Russian University of Economics (RUE named after G.V. Plekhanov);
e-mail: natalishe1@rambler.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Христидис Т. В., Шехирева Н. А. Особенности продуктивно-ориентированного обучения студентов иноязычной письменной речи // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 115–123.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-115-123

FOR CITATION

Khristidis T. V., Shekhireva N. A. Features of productively-oriented teaching of foreign-language written speech to students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 115–123.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-115-123

УДК 378

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-124-138

КОМПЛЕМЕНТАРНЫЕ ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Юзефовичус Т. А.

Московский государственный областной университет

1414014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Актуальность. Потребность в научной разработке проблемы комплементарных индикаторов обусловлена осознанием у профессионально-педагогического сообщества необходимости переосмысления подходов к оценке качества общепедагогической подготовки для обеспечения новых образовательных возможностей и потребностей студентов в современной ситуации высшего педагогического образования, характеризующегося стремительностью и масштабностью трансформационных тенденций своего развития.

Цель – определить комплементарные индикаторы качества общепедагогической подготовки студентов, осваивающих педагогическую профессию в университете.

Методы исследования: теоретико-методологический анализ идеи комплементарности научного знания о педагогической деятельности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов; опросный метод выявления представлений студентов о педагогических ошибках как о компоненте-комплементарии, дополняющем прескриптивное педагогическое знание до системной полноты его научного отражения в содержании общепедагогической подготовки.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость. Данное исследование способствует решению научной проблемы определения комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов университета. Научное описание и эмпирическое подтверждение существования таких индикаторов выводит на новый уровень исследования, связанные с трансформационным преобразованием высшего педагогического образования в современных условиях, расширяет арсенал методологических инструментов оценки качества процесса и результатов общепедагогической подготовки студентов университета. Практикоориентированность результатов данной научной разработки прослеживается в их направленности на совершенствование подготовки будущих учителей к компетентному осуществлению задач образования современных школьников.

Результаты исследования. Выявлено существование трёх групп комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов: комплементарно сбалансированное педагогическое знание (далее КСПЗ); умение студентов применять КСПЗ в процессе постановки и решения педагогических задач; опыт решения педагогических задач комплементарным способом. Дано научное описание этих индикаторов. Доказана их обязательность для соблюдения системной полноты оценки качества процесса и результатов общепедагогической подготовки. Получены эмпирические сведения, подтверждающие недостаточность формирующихся в условиях традиционной общепедагогической подготовки представлений студентов о феномене педагогической ошибки. Указаны негативные последствия этой недостаточности для качества общепедагогической подготовки будущих учителей. Вскрыт механизм комплементарности процедур индикации качества общепедагогической подготовки, обоснован педагогический концепт разработки модели общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

© СС ВУ Юзефовичус Т. А., 2022.

Выводы. Полученные в ходе исследования эмпирические данные в совокупности с теоретическими выводами подтверждают актуальность научной разработки проблемы комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки будущих учителей и позволяют обосновать необходимость и особенности постановки проблемы моделирования её комплементарного преобразования.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, комплементарные индикаторы качества, педагогические задачи, нормы профессионально-педагогической деятельности, профессионально-педагогические ошибки, комплементарность научного педагогического знания

COMPLEMENTARY INDICATORS OF THE QUALITY OF GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS

T. Yuzefavichus

Moscow Region State University

ul. Very Voloshinoy24, Moscow region, Mytishchi 141014, Russian Federation

Abstract

Relevance. The need for scientific development of the problem of complementary indicators is due to the awareness of the professional and pedagogical community of the need to rethink approaches to assessing the quality of general pedagogical training to ensure new educational opportunities and needs of students in the current situation of higher pedagogical education, characterized by the rapidity and scale of transformational trends in its development.

Goal. To determine complementary indicators of the quality of general pedagogical training of students mastering the teaching profession at the university.

Procedure and methods. Theoretical and methodological analysis of the idea of complementarity of scientific knowledge about pedagogical activity in relation to the problem of indicating the quality of general pedagogical training of students. A survey method for identifying students' perceptions of pedagogical errors as a complement component that complements prescriptive pedagogical knowledge to the systematic completeness of its scientific reflection in the content of general pedagogical training.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance. This study contributes to solving the scientific problem of determining complementary indicators of the quality of general pedagogical training of university students. The scientific description and empirical confirmation of the existence of complementary quality indicators leads to a new level of research related to the transformational change of higher pedagogical education in modern conditions. The arsenal of methodological tools for assessing the quality of the process and the results of general pedagogical training of university students is thus expanded. The practical orientation of the results of this scientific development can be traced in their focus on improving the training of future teachers for the competent implementation of the tasks of education of modern schoolchildren.

Results. The existence of three groups of complementary indicators of the quality of general pedagogical training of students is revealed: complementarily balanced pedagogical knowledge (hereinafter CBPK); the ability of students to apply CBPK in the process of setting and solving pedagogical tasks; experience in solving pedagogical tasks in a complementary way. A scientific description of these indicators is given. It is proved that they are mandatory to comply with the systematic completeness of the assessment of the quality of the process and the results of general pedagogical training. Empirical data have been obtained confirming the insufficiency of students' ideas about the phenomenon of pedagogical error, which are formed in the conditions of traditional general pedagogical training. The negative consequences of this insufficiency for the quality of general pedagogical training of future teachers are indicated. The mechanism of complementarity of procedures

for indicating the quality of general pedagogical training is revealed, the pedagogical concept of developing a model of general pedagogical training focused on complementary indicators of its quality is substantiated.

Conclusions. The empirical data obtained in the course of the study, together with theoretical conclusions, confirm the relevance of the scientific development of the problem of complementary indicators of the quality of general pedagogical training of future teachers and allow us to substantiate the need and features of the formulation of the problem of modeling its complementary transformation

Keywords: general pedagogical training, complementary indicators of quality, pedagogical tasks, norms of professional and pedagogical activity, professional and pedagogical mistakes, complementarity of scientific pedagogical knowledge

ВВЕДЕНИЕ

Стремительность и масштабность трансформационных процессов, характеризующих ситуацию развития образования в XXI в., новые образовательные тренды настоятельно диктуют необходимость переосмысления подходов к оценке качества общепедагогической подготовки студентов, осваивающих педагогическую профессию. Продуктивный результат подготовки будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности всегда оценивается по критерию их готовности ставить и решать разнообразные педагогические задачи. Сегодня масштаб, трудность и сложность решаемых учителем педагогических задач определяются тенденциями в изменении самого образования. Во-первых, это «возрастающие требования со стороны общества к подготовке критически мыслящей и функционально грамотной личности, способной к непрерывному обновлению своих знаний, быстрому переучиванию и смене области применения своих способностей для успешной жизни в быстро меняющемся мире. Во-вторых, это создание новых условий, которые являются основой образовательной парадигмы и обеспечивают выполнение современных образовательных вызовов»[4]. Предельно ясно, что вопрос о качестве педагогического образования будущих учителей, определяющем, в конечном итоге, степень их успешности в осуществлении предстоящей профессионально-педагогической деятельности, приобретает сегодня особую остроту и

значимость. Системообразующим ядром педагогического образования, получаемого студентами в университете, выступает общепедагогическая подготовка. В связи с этим актуализируется необходимость научного поиска новых подходов к решению проблемы оценки её качества.

Индикаторы качества общепедагогической подготовки должны быть адекватны задаче получения исчерпывающей информации о ней как о дидактической системе, функционирующей и развивающейся в соответствии с «фундаментальным дидактическим законом единства и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного» [5, с. 86]. Разделяя точку зрения о продуктивности идеи управления качеством образования по результатам [12], принимая компетентностный формат результативных показателей качества (знания, умения, опыт применения), правомерно задаться вопросом о том, каковы их индикативные свойства как измерителей качества общепедагогической подготовки с позицией современных требований к нему предъявляемых. В этом отношении весьма продуктивно обращение к гносеологическому принципу комплементарности (дополнительности), согласно которому адекватное отражение сущности явлений достигается при помощи взаимоисключающих, дополнительных систем их описания.

Укажем, что результаты анализа значительного массива научных изданий [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 18; 19 и др.] приводят к выводу, что с помощью традиционных процедур индикации не

представляется возможным получить исчерпывающую информацию о качестве общепедагогической подготовки как целостности. Недостаточность традиционных индикаторов проявляет себя в их центрации на признаках результативности освоения студентами нормоописательного (прескриптивного) педагогического знания, оставляя «за скобками» ту составляющую признаков, которая связана с описанием непреднамеренных нарушений норм педагогической деятельности в субъектном способе их выполнения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. Цель исследования состоит в определении комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов. Достижение этой цели предполагает постановку и решение *спектра исследовательских задач*: осуществление теоретико-методологического анализа феномена комплементарности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов университета; проведение эмпирического исследования, позволяющего подтвердить необходимость и своевременность научной разработки идеи о комплементарных индикаторах качества общепедагогической подготовки; выявление механизма комплементарности процедур индикации качества общепедагогической подготовки, разработка педагогического концепта моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

Методология и методы исследования. В исследовании проблемы комплементарных индикаторов общепедагогической подготовки студентов университета в качестве методологических инструментов выступали:

– смыслообразующие идеи гносеологического принципа комплементарности (дополнительности), выступающего философско-методологическим ориентиром исследования;

– совокупность аксиологического, системного, деятельностного, интегративного, компетентностного подходов, определяющих методологическую схему конкретизации действия общенаучного принципа комплементарности (дополнительности) в предметном поле педагогики для решения задачи вскрытия механизма комплементарного преобразования процедур индикации качества в дидактической системе общепедагогической подготовки будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности;

– методологический потенциал основного закона дидактики о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного подходов (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Л. В. Перминова) [6, с. 25–96] как «всеобщего, системообразующего дидактического закона в отношении других дидактических законов» [5, с. 96]. Действенность этого закона послужила методологической моделью, лежащей в основе педагогического концепта моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

Для решения исследовательских задач основным исследовательским методом явился теоретико-методологический анализ идеи комплементарности научного знания о педагогической деятельности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов университета. Для решения задач эмпирического этапа исследования был применён опросный метод.

Организация исследования и ход работы. Исследование проводилось на базе Московского государственного областного университета. Содержанием теоретического этапа исследования была информационно-поисковая и аналитическая деятельность, направленная на выявление в современных психолого-педагогических публикациях научных сведений, представляющих интерес с точки зрения

определения комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов. На эмпирическом этапе осуществлялась исследовательская работа по сбору и интерпретации данных, позволяющих прояснить вопрос о содержательно-процессуальных «дефицитах» общепедагогической подготовки студентов университета. Совокупность результатов, полученных в ходе теоретического и эмпирического этапов исследования, легла в основу разработки педагогического концепта моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

Результаты исследования и их об- суждение. В результате теоретико-методологического анализа феномена комплементарности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов университета, удалось установить следующее:

1. Конкретизация принципа комплементарности (дополнительности) применительно к исследованию проблемы индикаторов общепедагогической подготовки студентов позволяет трактовать его действие в предметном поле педагогики как методологического требования применять для полного описания явлений педагогической реальности две взаимосключающих системы педагогических понятий, производных понятийной диады «профессионально-педагогическая норма–профессионально-педагогическая ошибка». Этот тезис имеет следующее доказательное обоснование. Педагогическое знание, «стремясь к целостности, выступающей условием его истинности, обуславливает обязательность отражения комплементарных связей педагогических феноменов. С гносеологической точки зрения данное утверждение отвечает общепринятому в науке требованию рассматривать исследуемые явления во всех их проявлениях и связях» [16, с. 11].

2. Комплементарность в педагогике выступает как частный и достаточно

редкий случай проявления феномена дополнительности. С помощью понятия «комплементарность» конкретизируется факт существования взаимодополняющих элементов в границах определённой целостности как частный случай взаимодействия взаимодополняющих элементов целого, в котором латентно существует его же противоположность. Следует подчеркнуть, что комплементарность – это «особый и особенный случай проявления дополнительности при жёстких ограничениях сферы его применимости к объектам педагогической реальности» [16, с. 33].

3. Комплементарность свойственна профессионально-педагогической деятельности, поскольку отражает её динамику – двуединство «непрерывности и дискретности». Процессуальная непрерывность педагогической деятельности учителя обеспечивается её нормосообразностью, а дискретность – профессионально-педагогической ошибкой, т. е. непреднамеренным нарушением нормы деятельности её субъектом. Ошибка «символизирует разрыв в базовом процессе, характеризующий изменение в характере функционирования педагогической деятельности как системы: переход от непрерывности к дискретности, порождающий педагогический опыт, амбивалентность которого «схватывается» диадой “профессионально-педагогическая норма–профессионально-педагогическая ошибка”» [16, с. 169]. Следовательно, необходимым и достаточным условием целостности общепедагогической подготовки является обязательность совместного-соотнесённого представления в её содержании научных описаний феноменов профессионально-педагогической нормы и профессионально-педагогической ошибки. Этот вывод верен, поскольку, как известно, целевое назначение общепедагогической подготовки состоит в формировании готовности и способности будущих учителей к компетентному осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

4. Для корректной (т. е. отвечающей требованию получения исчерпывающей информации о состоянии наблюдаемого объекта) индикации качества общепедагогической подготовки необходимо комплементарное преобразование процедур индикации. *Механизм комплементарного преобразования* представляет собой доопределение традиционных индикаторов по принципу комплементарности. В этом отношении принцип комплементарности понимается как методологическое требование оценки качества общепедагогической подготовки с позиции совместно соотнесённой представленности в её содержании научных сведений о феноменах профессионально-педагогической нормы и профессионально-педагогической ошибки, поскольку эти феномены являются компонентами-комплементарными, образующими целостность педагогического знания. Механизм комплементарности в отношении решения проблемы индикации качества общепедагогической подготовки наилучшим образом вскрывается тем, что комплементарность, являясь «... одновременно способом и синтеза, и дихотомического разграничения сторон ... позволяет фиксировать одно через иное именно в контексте целого» [10, с. 163]. В результате комплементарной трансформации традиционные индикаторы обретают статус измерителей, способных выявлять меру соответствия/несоответствия качества общепедагогической подготовки требованию сохранения её целостности.

5. Доопределение по принципу комплементарности позволяет выделить три группы комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки: комплементарно сбалансированное педагогическое знание; умение студентов применять КСПЗ в процессе постановки и решения педагогических задач; опыт решения педагогических задач комплементарным способом.

КСПЗ – это личное педагогическое знание студентов, приобретаемое ими

в процессе учебного взаимодействия с комплементарными педагогическими текстами – «единицами педагогической информации, характеризующимися принципиальной новизной интегрированного личного сообщения, отвечающего условию исчерпывающей информации о педагогическом явлении» [17, с. 558]. Насыщенность комплементарными текстами содержательного компонента общепедагогической подготовки может и должна выступать одним из показателей её качества. Соответственно КСПЗ студентов как индикатор качества по данному показателю проявляет себя в их мотивированной способности извлекать дополнительную когнитивную «выгоду» от информационного поиска и сопряжения актуальных сведений о профессионально-педагогических нормах и ошибках, отражая эти результаты в своих личных педагогических сообщениях.

Включённость студентов в процедуру комплементарного оперирования педагогической информацией по переводу обобщённого педагогического знания в индивидуальный опыт его применения для формирования способности и готовности минимизировать ошибки в постановке и решении педагогических задач является ещё одним из показателей качества общепедагогической подготовки. Соответственно, умение студентов в процессе решения педагогических задач применять КСПЗ как индикатор качества по данному показателю проявляет себя в способности будущих учителей: производить анализ педагогической ситуации с позиций правильности/ошибочности описанных в ней решений-действий учителя; идентифицировать ошибку как нарушение той или иной нормы-регулятора профессионально-педагогической деятельности субъекта; вскрывать характер затруднения, послужившего причиной данной конкретной ошибки; разрабатывать способы правильного осуществления нарушенной нормы; выявлять личностные профессиональные ресурсы,

позволяющие минимизировать ошибки подобного рода.

Характеризуя третий индикатор качества, подчеркнём, что опыт решения студентами педагогических задач комплементарным способом приобретает лишь в том случае, когда им предоставлена возможность в разных образовательных ситуациях решать задачи, в условиях которых задана совокупность исходных данных, на основе изучения которых возникает необходимость комплементарного обоснования принятия педагогического решения. Наличие созданных условий для реализации студентами такой образовательной возможности (разработанный массив задач с комплементарным содержанием, организация специального обучения студентов приёмам решения задач комплементарным способом, педагогическая поддержка студентов в процессе освоения подобного способа решения задач и т. п.) характеризует третий показатель качества общепедагогической подготовки. В свою очередь, опыт решения студентами педагогических задач комплементарным способом как индикатор качества по данному показателю диагностируется по степени успешности студентов в решении трех типов комплементарных задач: на доказательство правильности или ошибочности конкретных педагогических решений-действий; на нахождение оптимального способа осуществления той или иной функции профессионально-педагогической деятельности в заданной ситуации; на самооценку личностного потенциального ресурса в предупреждении и преодолении профессионально-педагогических ошибок, допущенных студентами в периоды учебных педагогических практик [16].

В содержании общепедагогической подготовки нормативное описание педагогической деятельности представлено достаточно основательно. В отношении феномена профессионально-педагогических ошибок можно констатировать явный дефицит возможности использова-

ния их дидактического потенциала для формирования компетентности студентов. Именно поэтому, прежде всего, необходимо было выявить представления студентов об ошибках в осуществлении субъектами педагогической деятельности норм её осуществления.

Для изучения ориентации будущих учителей в проблемном поле минимизации профессионально-педагогических ошибок был проведён опрос 106 студентов первого-пятого курсов факультета естественных наук и факультета физической культуры. Отношение к профессионально-педагогическим ошибкам выявлялось по трём направлениям, позволяющим при анализе и сопоставлении результатов, делать обобщённое заключение о характере профессионально-личностной позиции студентов, сформировавшейся у них в результате освоения педагогических дисциплин и практик. В соответствии с этими тремя направлениями опросная анкета также состояла из трёх блоков закрытых вопросов. Первый блок анкеты включал в себя вопросы, выбор вариантов ответов на которые давал основание делать выводы о том, в какой степени освоение содержания педагогических дисциплин и практик способствовало формированию научно-обоснованных представлений студентов о сущностных свойствах, причинах, классификационных характеристиках профессионально-педагогических ошибок.

Второй блок содержал вопросы, ответы на которые позволяли прояснить вопрос об отношении студентов к феномену ошибочного в профессионально-педагогической деятельности. Выявить это было необходимо в связи с тем, что от характера отношения к профессионально-педагогическим ошибкам во многом зависит то, какой будет личная позиция реагирования будущего учителя на чужие и собственные ошибочные решения и действия, степень личной ответственности за качество собственной профессиональной педагогической подготовки, понимание обязатель-

ности непрерывного профессионального педагогического самообразования.

Ответы на вопросы третьего блока анкеты делали возможным диагностировать характер и уровень заинтересованности студентов в получении практико-ориентированной научной информации о феномене педагогической ошибки, способах минимизации ошибочных педагогических действий.

Отметим, что участие в опросе студентов, находящихся на разных курсовых этапах обучения в университете, позволило проследить в динамике изменения ориентационных позиций по трём выше-названным направлениям.

Обобщённые результаты опроса студентов визуально представлены с помощью графика (рис. 1).

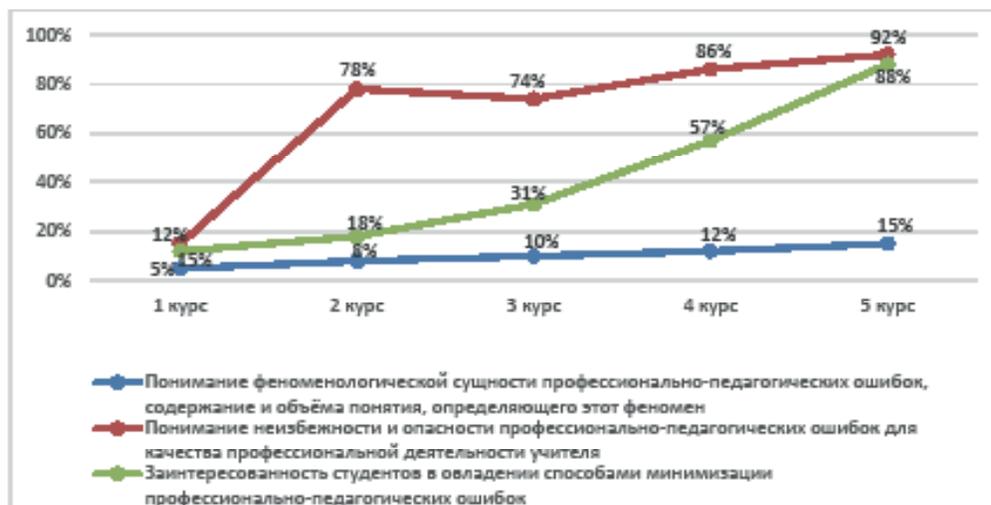


Рис. 1 / Fig. 1. График кривых ориентации будущих учителей в проблемном поле минимизации педагогических ошибок / Graph of orientation curves of future teachers in the problem field of minimizing pedagogical errors

Источник: данные автора.

Как видно из графика, представленного на рисунке, опрошенные студенты продемонстрировали низкий уровень понимания феноменологической сущности профессионально-педагогических ошибок. Реагируя на это, нами было разработано содержание учебной дисциплины «Минимизация педагогических ошибок», изучение которой, по нашему убеждению, способно преодолеть комплементарный дисбаланс педагогического знания в процессе его освоения. Данная дисциплина в настоящее время включена в учебный план обучения будущих учителей биологии и химии и проходит апробацию на факультете естественных наук Московского государственного областного университета.

Комментируя результаты ответов студентов на вопросы, сгруппированные во втором блоке анкеты и представленные на графике кривой «Понимание неизбежности и опасности профессионально-педагогических ошибок для качества педагогической деятельности», отметим, что частота выбора определённых ответов в курсовом диапазоне указывает на наличие позиций личностного реагирования на ошибки, типичные для студентов конкретного курса. Студенты первых курсов значительно чаще других выбирали ответы, свидетельствующие о слабом понимании неизбежности и опасности ошибок, для большинства из опрошенных первокурсников, педагогические ошибки – это

случайность, о которой не стоит всерьёз размышлять, и которые не столь страшны в своей неизбежности. Всего лишь 12% процентов первокурсников, по совокупности выбранных ими вариантов ответов на вопросы второго блока, можно характеризовать как в должной мере осознающих неизбежность и опасность педагогических ошибок и поэтому мотивированных на поиск эффективных стратегий их минимизации. Эта мотивация значительно выше у всех остальных курсовых групп респондентов и имеет тенденцию роста по мере продвижения студентов от младших к старшим курсам. Студенты второго и третьего курсов, активно изучающие именно в этот период педагогические дисциплины, знакомящие их с нормативным описанием педагогической деятельности, уже достаточно чётко понимают, что ошибки учителей представляют серьёзную опасность, поскольку нарушают нормосообразность педагогических действий. Вместе с тем, столкнувшись на педагогических практиках с необходимостью принимать самостоятельные решения и, наряду с удачными педагогическими решениями, получив первый опыт педагогических неудач, они испытывают затруднения рефлексивного характера. Эти затруднения связаны с тем, что, не обладая чёткими представлениями о сущностных свойствах, причинах и разновидностях ошибок, студенты не в состоянии, как правило, увидеть причину собственной педагогической неудачи в допущенной ими ошибке, идентифицировать её согласно классификационным признакам и предложить варианты правильных педагогических действий. Значительное большинство выборов ответов второкурсников и третьекурсников указывают на то, что они готовы смириться с мыслью о неизбежности совершения ими ошибок в собственной будущей деятельности и ещё не готовы адекватно реагировать на опасности педагогического характера.

Студенты четвёртого курса в меньшей степени, а пятикурсники – в подавляющем большинстве – демонстрируют выборами своих ответов на вопросы анкеты не только признание факта неизбежности и опасности ошибок, но и готовность размышлять над ошибками и извлекать из них опыт, который может стать основой для последующих правильных решений. Однако для респондентов всех курсовых групп остаётся открытым вопрос том, как научиться минимизировать ошибки в предстоящей им педагогической деятельности. Это вполне ожидаемая ситуация. Как уже отмечалось выше, предъявление студентам исключительно нормоописательных научных сведений о профессионально-педагогической деятельности, и даже фрагментарное включение их в процесс осмысления ошибочного в педагогической работе учителей не в состоянии существенно позитивно влиять на качество процесса и результатов общепедагогической подготовки сообразно с требованиями, предъявляемыми к этому качеству в современных социокультурных условиях.

Наряду с этим, анализ и обобщение выборов студентами вариантов ответов на вопросы третьего блока опросной анкеты свидетельствуют о том, что от курса к курсу наблюдается тенденция роста заинтересованности студентов в овладении способами минимизации профессионально-педагогических ошибок. Эта тенденция имеет вполне очевидное объяснение. Студенты первого курса не ориентируются в проблематике ошибочного в поле педагогического. Это естественно, поскольку они ещё слабо ориентируются и в предметном поле педагогики в целом. Однако, именно на этом стартовом этапе освоения педагогической профессии важно инициировать интерес к феномену профессионально-педагогических ошибок, уже хотя бы потому что, как справедливо отмечал Е. А. Климов, «материал профессиональных затруднений, ошибок, достижений всегда волнует студен-

та, мотивирует, побуждает к построению гипотез и именно к мысленному поиску, а не просто к получению готового ответа, которого, строго говоря, в готовой конкретной и безупречной форме может и не быть (ни в книгах, ни у преподавателя) [2, с. 54]. Студенты второго курса, не получив такой информации (или получив её в незначительном объёме), а студенты третьего курса, наряду с этим, ещё и столкнувшись с педагогическими затруднениями и неудачами в периоды практики, оправдывают отсутствие у них умений и опыта минимизировать ошибки их неизбежностью. При этом они всё больше осознают опасность ошибочных решений для качества педагогической деятельности и указывают на наличие неудовлетворённой образовательной потребности в овладении способами минимизации непреднамеренных нарушений педагогической нормосообразности.

Студенты четвёртого и пятого курсов, в силу педагогической эрудиции и отрефлексированного педагогического опыта, полученного в периоды практик, в большинстве своём осознают опасность ошибок и дефицит личных знаний об этом феномене. В преддверии предстоящей им педагогической работы студенты старших курсов испытывают беспокойство в связи с упущенной когнитивной возможностью овладеть этими знаниями, они заявляют о желании активно включиться в процесс овладения способами минимизации профессионально-педагогических ошибок.

Теоретические и эмпирические результаты исследования позволили осуществить разработку *педагогического концепта* моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества. В рамках данной статьи он представлен следующими тезисами:

– построение модели общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества фундируется на идее совместно

соотнесённой представленности в её компонентах (содержательном, процессуальном, деятельностном) систематизированных описаний феноменов-комплементариев. Эти комплементарные структуры характеризуют способ существования профессионально-педагогической деятельности как целостного процесса, в котором феномены нормы педагогической деятельности и ошибки в субъектном способе выполнения норм находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности;

– разработка обсуждаемой модели должна осуществляться с опорой на смыслообразующие положения аксиологического, системного, деятельностного, интегративного, компетентностного подходов. Применение этих подходов конкретизирует действенность общенаучного принципа комплементарности (дополнительности) для решения задачи моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества. Комплексное применение этих подходов в процессе моделирования позволяет не упускать из вида тот факт, что комплементарная трансформация общепедагогической подготовки влечёт за собой: дополнение традиционных педагогических ценностей ценностью отрефлексированного ошибочного опыта в процессе познания сути и смысла норм осуществления профессионально-педагогической деятельности (аксиологический аспект моделирования); необходимость встраивания комплементарных индикаторов во все структурные компоненты и элементы дидактической системы общепедагогической подготовки (системный аспект моделирования); рассмотрение общепедагогической подготовки как деятельности в системе «преподаватель-студенты», обеспечивающей освоение комплементарно сбалансированного научного знания на трёх уровнях организации учебно-познавательной деятельности студентов (академической, квазипрофессиональной и

учебно-профессиональной) по переводу обобщённого педагогического знания в индивидуальный опыт его применения для формирования способности и готовности решать педагогические задачи образования школьников (деятельностный аспект моделирования); интегративные эффекты, заложенные в самой идее комплементарного преобразования общепедагогической подготовки, в результате чего она приобретает свойство комплементарной дидактической системы с качественно новыми характеристиками её состояния. Это состояние системной полноты содержания педагогического образования проявляется во взаимосвязи состава и деятельности по его освоению (интегративный аспект моделирования); отыскание и описание групп индикаторов качества общепедагогической подготовки в согласии со структурной организацией компетенции – знание, умение, опыт применения (компетентностный аспект моделирования);

– структурно-содержательная логика моделирования определяется методологическим потенциалом фундаментального дидактического закона единства и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного. Соответственно, модельный образ комплементарной трансформации общепедагогической подготовки будет отражать преобразования, вызванные встраиванием комплементарных индикаторов качества в каждый (содержательный, процессуальный, деятельностный) из трёх компонентов этой дидактической системы;

– при моделировании содержательного компонента общепедагогической подготовки должна быть представлена группа индикаторов, позволяющих проводить индикацию качества в отношении соблюдения гармонического баланса комплементарного преобразования содержания общепедагогической подготовки. Комплементарно сбалансированное педагогическое знание как индикатор качества отражает конкретизацию зако-

на целостности и единства с учётом идеи комплементарности применительно к решению вопроса о соотношении частей в целостности содержательного компонента общепедагогической подготовки;

– при моделировании процессуального компонента должна быть представлена группа индикаторов, позволяющих проводить оценку качества общепедагогической подготовки как системного процесса, делать обоснованные выводы о целостности этого компонента на уровне комплексной поэлементной (цель, содержание, методы, формы, результат) оценки процесса подготовки будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности. Комплементарная трансформация целеобразования и целеосуществления выражает методологическое требование осуществлять эти процедуры способом одновременно и синтеза, и дихотомического разграничения диады взаимодополнительных ориентаций в постановке, принятии, удержании и реализации целей общепедагогической подготовки. Это предполагает ориентацию студентов на освоение правильного (социально одобренного) способа нормативно описанной педагогической деятельности в сочетании с освоением способов предупреждения и преодоления непреднамеренного нарушения ее нормосообразности. Уровень сформированности умений студентов применять КСПЗ в процессе постановки и решения педагогических задач выступает в этом случае индикатором, позволяющим делать обоснованные выводы о целостности обсуждаемого компонента в отношении управления процессом общепедагогической подготовки по его результатам;

– при моделировании деятельностного компонента общепедагогической подготовки необходимо учитывать, что комплементарное преобразование содержательного и процессуального компонентов общепедагогической подготовки влечёт за собой необходимость проектирования комплементарно организо-

ванного образовательного пространства, которое задаётся целе-результативным, содержательно-информационным, процессуально-содержательным уровнями организации учебно-познавательной деятельности студентов, минимальной структурной единицей которой является педагогическая задача с комплементарным содержанием. Следовательно, в модельном образе деятельностного компонента должна быть представлена группа индикаторов, позволяющих делать обоснованные выводы о его целостности в отношении оптимальности для осуществления студентами перевода научно обобщённого педагогического опыта в индивидуально-личностный опыт его освоения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, следует отметить, что комплементарные индикаторы позволяют системно полно характеризовать качество общепедагогической подготовки, которой имманентно присуще свойство отражать в своём содержании научное педагогическое знание, в границах целостности которого в отношениях взаимодополняющей противоположности существуют феномены нормы и ошибки. Комплементарные показатели могут выступать также маркерами для оценки качества конкретной дидактической системы общепедагогической подготовки, реализуемой в том или ином вузе. Если студентам предлагается комплементарно сбалансированное научное педагогическое знание, если способ освоения этого знания даёт им возможность формировать умение и нарабатывать опыт решения педагогических задач комплементарным способом, то можно констатировать, что осуществление процесса подготовки

студентов к предстоящей педагогической деятельности по всем показателям отвечает требованиям системной полноты, задаваемым комплементарными индикаторами качества. Кроме того, выступая мерилom оценки результатов общепедагогической подготовки, комплементарные индикаторы позволяют выявлять, насколько каждый конкретный студент был успешен в процессе общепедагогической подготовки, насколько качество его подготовки соответствует современным стандартам качества педагогического образования. Подчеркнём, что адекватная современным образовательным трендам общепедагогическая подготовка должна проектироваться, функционировать и развиваться как дидактическая система, обеспечивающая студентам достижение ими качественно новых образовательных результатов: формирование готовности и способности не только принимать и осуществлять педагогические решения, но и минимизировать профессионально-педагогические ошибки в процессе решения педагогических задач. Именно такое качество общепедагогической подготовки требуется сегодня компетентному учителю, которому приходится принимать и осуществлять педагогические решения с учётом рисков, продуцируемых «инновационной составляющей развития самого образования как социальной системы, динамично развивающейся в обществе, вступившем в постиндустриальный этап своего развития» [10, с. 91]. Таким образом, современная ситуация трансформационного «переформатирования» общепедагогической подготовки требует ориентации на комплементарные индикаторы её качества.

Статья поступила в редакцию 08.12.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова Н. А. Педагогические ориентиры культурно-исторического подхода в современном образовании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 37–47.
2. Климов Е. А. Какую психологию преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 57–60.

3. Мосиенко Л. В., Широкова Е. В., Хлызова И. В. Аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 15–26.
4. Некрестьянова С. Я. Мировые тренды в современном образовании. Создание условий в соответствии с лучшими стандартами // Учительская газета [Электронный ресурс]. 2017. № 6. URL: <http://www.ug.ru/archive/68701> (дата обращения: 15.12.2021).
5. Перминова Л. М. О сущем и должном в дидактике в контексте взаимосвязи классического и неклассического знания // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С. 85–99.
6. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты современной дидактики: монография. Москва: Школьные технологии, 2021. 294 с.
7. Перминова Л. М. Методологические условия повышения качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://instrao.ru/index.php> (дата обращения: 15.12.2021).
8. Подковко Е. Н. Студенческий мониторинг качества высшего образования как условие обеспечения качества образовательных услуг // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 1 (43). С. 45–50.
9. Рудник С. Ю. Формирование профессиональных компетенций специалистов сервиса средствами комплементарного образования. Новокузнецк: Издательство Кузбасской государственной педагогической академии, 2012. 116 с.
10. Свечкарева В. Р. Принцип комплементарности в дихотомическом анализе взаимодействия цивилизаций Запада и Востока // Вестник Волгоградского государственного университета. 2008. № 1 (7). С. 177–181.
11. Сергеева С. Ю., Обревко Е. Д. Современные подходы и методы оценки качества образования // Молодой учёный. 2019. № 37 (275). С. 162–165.
12. Третьяков П. И. Школа: Управление качеством образования по результатам. Москва: Перспектива, 2009. 492 с.
13. Цибульникова В. Е., Быкова Р. А. Стратегическая проектная сессия как ресурс управления качеством образования в образовательной организации МВД России // Казанский педагогический журнал. 2019. №6 (137). С. 7–12.
14. Цибульникова В. Е. Управление качеством образования: учебно-методический комплекс. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. 63 с.
15. Фатеева С. В. Комплементарность в экономической культуре: понятие, формы, механизм действия: автореф. дис. ... докт. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 44 с.
16. Юзефавичус Т. А. Комплементарная педагогика: монография [Электронный ресурс]. 1 электр. опт. диск (CD-ROM). 3,75 Мб. Москва: ИИУ МГОУ, 2017.
17. Юзефавичус Т. А. Комплементарный педагогический текст: методика создания и применения // Инновационная деятельность в образовании: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Ч. I / под общ. ред. Г. П. Новиковой. Москва: Канцлер, 2020. С. 556–562.
18. Weenink K., Aarts N., Jacobs S. 'We're stubborn enough to create our own world': how programme directors frame higher education quality in interdependence [Электронный ресурс] // Quality in Higher Education. 2021. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2008290> (дата обращения: 15.12.2021).
19. Noda A. The role of external quality assurance for student learning outcomes in Japan: evaluation of evidence between bureaucracy and peer reviews [Электронный ресурс] // Quality in Higher Education. 2021. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2004984?src=> (дата обращения: 15.12.2021).

REFERENCES

1. Gorlova N. A. [Pedagogical guidelines of the cultural-historical approach in modern education]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2018, no. 3, pp. 37–47.
2. Klimov E. A. [What kind of psychology should future teachers be taught?]. In: *Voprosy psihologii* [Questions of psychology], 1998, no. 2, pp. 57–60.
3. Mosienko L. V., Shirokova E. V., Hlyzova I. V. [Axiological indicators of the quality of education of the future teacher at the university]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*.

- Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2021, no. 2, pp. 15–26.
4. Nekrest'yanova S. Ya. [Global trends in modern education. Creating conditions in accordance with the best standards]. In: *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 2017, no. 6. Available at: <http://www.ug.ru/archive/68701> (accessed: 15.12.2021).
 5. Perminova L. M. [On the existent and proper in didactics in the context of the relationship between classical and non-classical knowledge]. In: *Cennosti i smysly* [Values and meanings], 2021, no. 4 (74), pp. 85–99.
 6. Perminova L. M. *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashih dnei: filosofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoj didaktiki: monografiya* [Modern didactics: from Comenius to the present day: philosophical and pedagogical aspects of modern didactics: monograph]. Moscow, Shkol'nye tekhnologii Publ., 2021. 294 p.
 7. Perminova L. M. *Metodologicheskie usloviya povysheniya kachestva obrazovaniya* [Methodological conditions for improving the quality of education]. Available at: <https://instrao.ru/index.php> (accessed: 15.12.2021).
 8. Podkovko E. N. [Student monitoring of the quality of higher education as a condition for ensuring the quality of educational services]. In: *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyj aspekt* [Modern Higher School: Innovative Aspect], 2019, vol. 11, no. 1 (43), pp. 45–50.
 9. Rudnik S. Yu. *Formirovanie professional'nyh kompetencij specialistov servisa sredstvami komplementarnogo obrazovaniya* [Formation of professional competencies of service specialists by means of complementary education]. Novokuzneck, Publishing House of the Kuzbass State Pedagogical Academy, 2012. 116 p.
 10. Svechkareva V. R. [The principle of complementarity in the dichotomous analysis of the interaction between the civilizations of the West and the East]. In: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State University], 2008, no. 1 (7), pp. 177–181.
 11. Sergeeva S. Yu., Obrevko E. D. [Modern approaches and methods for assessing the quality of education]. In: *Molodoj uchyonyj* [Young scientist], 2019, no. 37 (275), pp. 162–165.
 12. Tret'yakov P. I. *Shkola: Upravlenie kachestvom obrazovaniya po rezul'tatam* [School: Management of the quality of education based on results]. Moscow, Perspektiva Publ., 2009. 492 p.
 13. Tsibulnikova V. E., Bykova R. A. [Strategic project session as a resource for managing the quality of education in an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Kazanskiy pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2019, no. 6 (137), pp. 7–12.
 14. Tsibulnikova V. E. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: uchebno-metodicheskij kompleks* [Management of the quality of education: educational and methodological complex]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2016. 63 p.
 15. Fateeva S. V. *Komplementarnost' v ekonomicheskoy kul'ture: ponyatie, formy, mekhanizm dejstviya: avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk* [Complementarity in economic culture: concept, forms, mechanism of action: abstract of Dr. Sci. thesis in Philosophy Sciences]. Rostov on Don., 2006. 44 p.
 16. Yuzefavichus T. A. *Komplementarnaya pedagogika: monografiya* [Complementary pedagogy: monograph]: electronic text data (3.75 MB). Moscow, IIU MRSU Publ., 2017. 1 CD-ROM. 3,75 M6.
 17. Yuzefavichus T. A. [Complementary pedagogical text: methods of creation and application]. In: Novikova G. P., ed. *Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. I* [Innovative activity in education: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference. P. I]. Moscow, Kancler Publ., 2020, pp. 556–562.
 18. Weenink K., Aarts N., Jacobs S. 'We're stubborn enough to create our own world': how programme directors frame higher education quality in interdependence. In: *Quality in Higher Education*, 2021. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2008290> (accessed: 15.12.2021).
 19. Noda A. The role of external quality assurance for student learning outcomes in Japan: evaluation of evidence between bureaucracy and peer reviews. In: *Quality in Higher Education*, 2021. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2004984?src=> (accessed: 15.12.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юзефовичус Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Московского государственного областного университета; e-mail: taju-63@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatiana A. Yuzefavichus – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University;
e-mail: taju-63@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Юзефовичус Т. А. Комплементарные индикаторы качества общепедагогической подготовки студентов университета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 124–138.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-124-138

FOR CITATION

Yuzefavichus T. A. Complementary indicators of the quality of general pedagogical training of university students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 124–138.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-124-138

УДК 378.14.015.62

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-139-151

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩИХ ФАРМАЦЕВТОВ В УСЛОВИЯХ ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Федотенко И. Л., Тимохина А. В.

*Тульский государственный педагогический университет имени Л. Н. Толстого
300026, г. Тула, пр-т Ленина, д. 125, корп. 4, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность. Современное российское общество диктует свои требования к различным сферам деятельности, таким как образование и медицина. Особенно в условиях пандемии, загрязнения экологии возрос спрос на медицинские услуги и препараты. Ввиду того, что на врачей возложена большая нагрузка, необходимы компетентные специалисты в области фармации, которые способны оказывать профессиональную консультацию. Однако в высшем образовании не выработан механизм формирования профессиональной направленности фармацевтов, что не соответствует государственным реформам.

Цель – разработать комплексную модель, которая будет направлена на профессиональную подготовку будущих высококвалифицированных фармацевтов, готовых решать поставленные перед ними государственные и общественные задачи и находить выход из ситуаций на высоком уровне профессионализма.

Методы исследования. На основе научных исследований в статье приведён теоретический анализ методологических подходов учёных, методы изучения практико-ориентированных заданий к данной проблеме. Представлена обобщающая модель образования, направленная на разработку оценивания уровня сформированности профессиональной направленности к будущей профессии у студентов специальности «Фармация» (1–5 курсов) в ТГПУ им. Л. Н. Толстого. Предложены основные методические рекомендации и система мероприятий по созданию психолого-педагогических условий самоопределения студентов, методика диагностики выявления рисков, мотивации и ценностей в овладении профессией.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость заключается в следующем: конкретизирован и уточнён категориально-понятийный аппарат исследования – «профессиональная направленность», «самоопределение», «этапы формирования профессиональной направленности»; обоснованы теории и концепции, необходимые для успешного формирования профессиональной направленности будущих фармацевтов в образовательных условиях университета; разработана и реализована динамическая модель эффективного формирования профессиональной направленности студентов.

Практическое исследование проблемы профессиональной направленности студентов-фармацевтов может быть целесообразно для приращения знаний в области «Теория и методика профессионального образования», подготовки кадров в фармацевтической сфере и других педагогических работников.

Результаты исследования. По итогам теоретической и практической работы модернизирована система заданий для студентов специальности «Фармация», ориентированных на формирование профессиональной направленности, которая может использоваться в колледжах и университетах; диагностические и исследовательские материалы (тесты, кейсы, проекты, творческие задания, квесты) могут при определенной адаптации транслироваться в различные образовательные организации для формирования профессиональной направленности

студентов других специальностей. Результаты исследования могут быть использованы для повышения квалификации и профессиональной переподготовки фармацевтов в дополнительном образовании.

Выводы. Таким образом, разработаны содержательные элементы дидактической модели в качестве системы практико-ориентированных методов, форм и средств обучения, которые эффективно могут оказывать влияние на уровень сформированности профессиональной направленности будущих фармацевтов.

Ключевые слова: высшее образование, профессия, фармацевция, профессиональная направленность, динамическая модель, практико-ориентированные мероприятия

FORMATION OF THE PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE PHARMACISTS IN THE CONDITIONS OF THE UNIVERSITY: THEORETICAL ANALYSIS

I. Fedotenko, A. Timokhina

*Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy
pr. Lenina, 125, str. 4, Tula 300026, Russian Federation*

Abstract

Relevance. Modern Russian society dictates its own requirements for various fields of activity, such as education and medicine. Especially in the context of the pandemic, environmental pollution, the demand for medical services and drugs has increased. Since doctors have a great burden, competent specialists in the field of pharmacy are needed who are able to provide professional advice. However, higher education has not developed a mechanism for the formation of the professional orientation of pharmacists, which does not correspond to state reforms.

Goal – to develop a comprehensive model that will be aimed at the professional training of future highly qualified pharmacists who are ready to solve the state and public tasks assigned to them, and find a way out of situations at a high level of professionalism.

Procedure and methods. On the basis of scientific research, the article provides a theoretical analysis of the methodological approaches of scientists, methods of studying practice-oriented tasks to this problem. A generalizing model of education is presented, aimed at developing an assessment of the level of formation of a professional orientation towards a future profession among students of the specialty "Pharmacy" (1-5 courses) at TSPU. The main methodological recommendations and a system of measures to create psychological and pedagogical conditions for self-determination of students, a method for diagnosing risks, motivation and values in mastering a profession are proposed.

Scientific Novelty and/or theoretical and/or practical significance. The scientific novelty of the research is as follows: the categorical-conceptual apparatus of the study is concretized and clarified: "professional orientation", "personal orientation", "self-determination", "stages of formation of professional orientation"; theories and concepts necessary for the successful formation of the professional orientation of future pharmacists in the educational conditions of the university are substantiated; a dynamic model for the effective formation of students' professional orientation has been developed and implemented.

A practical study of the problem of the professional orientation of pharmaceutical students may be appropriate for increasing knowledge in the field of "Theory and Methods of Vocational Education", training in the pharmaceutical field and other teachers.

Results. Based on the results of theoretical and practical work the system of tasks for students of the specialty "Pharmacy" has been modernized, focused on the formation of the professional orienta-

tion, which can be used in colleges and universities; diagnostic and research materials (tests, cases, projects, creative tasks, quests) can, with a certain adaptation, be broadcast to various educational organizations to form a professional orientation for students of other specialties. The results of the study can be used for advanced training and professional retraining of pharmacists in additional education.

Conclusions. Thus, the content elements of the didactic model have been developed as a system of practice-oriented methods, forms and means of training, which can effectively influence the level of formation of the professional orientation of future pharmacists.

Keywords: higher education; profession; pharmacy; professional orientation; dynamic model; practice-oriented activities

ВВЕДЕНИЕ

Изучение профессиональной подготовки будущих фармацевтов в Тульской области обусловлено высокой значимостью этой специальности в медицинской сфере деятельности. Связана данная потребность с тем, что Тула относится к одному из загрязнённых городов, где происходят частые выбросы ядовитых газов и тяжёлых металлов с производств, что негативно влияет на состояние здоровья. В нынешней ситуации возросшей заболеваемости коронавирусом COVID-19 также на врачей возложена огромная нагрузка, и чтобы оказывать дополнительные медицинские услуги на высоком уровне, необходимы фармацевты, которые предложат соответствующую консультацию. Во время эпидемии значимость этой профессии в массовом сознании возросла, она стала занимать приоритетные позиции в ценностной иерархии человечества. Как одна из важных профессий в области естественных и социально-общественных наук, фармация наиболее полно синтезирует взаимосвязь химии лекарств, анатомии, физиологии человека и владения профессиональной этикой. Успешная практическая деятельность в фармацевтической сфере определяется совокупностью систематизированных качеств, знаний, умений, навыков и компетенций, которые непосредственно оказывают влияние на формирование высококвалифицированного специалиста. Высокие требования к обучению студентов в данном направлении включает в

себя улучшение системы профессиональных знаний, умений и навыков, также постоянное личностное развитие в будущей профессиональной деятельности. Профориентационная подготовка будущих студентов-фармацевтов представляет особый интерес как в психолого-педагогической теории, так и в реальной практике. Это связано с тем, что фармацевту необходимо руководствоваться во всех вопросах медицины, но особенно в практических: производстве, хранении и отпуске лекарств, консультировании. Однако для создания, исследования и поиска новых качественных медицинских продуктов фармацевт должен обладать высоким профессионализмом [13].

Однако ряд позиций учёных не конкретизирован для специальности «Фармация»:

- формирование профессиональной направленности фармацевтов не было предметом целенаправленного, адресного исследования в психолого-педагогической литературе;

- не выявлены механизмы развития основных компонентов структуры профессиональной направленности;

- не разработана динамическая модель развития профессиональной направленности современных студентов-фармацевтов с учётом их специфических особенностей;

- не выявлены психолого-педагогические условия, повышающие эффективность формирования профессиональной направленности будущих фармацевтов;

– не обоснованы наиболее адекватные и действенные технологии формирования профессиональной направленности [10].

Следовательно, предметом исследования является теоретические основы и образовательная модель профессиональной подготовки будущих фармацевтов в процессе обучения в вузе.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. Цель исследования: теоретически обосновать разработанную образовательную модель и психолого-педагогические условия, направленные на формирование профессиональной подготовки будущих фармацевтов.

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.

2. Обосновать и реализовать образовательную модель, нацеленную на формирование профессиональной направленности.

3. Определить психолого-педагогические условия, способствующие внедрению и трансляции модели в высших образовательных организациях.

Для реализации цели и задач были изучены работы отечественных и зарубежных учёных, посвящённых исследованию проблем формирования профессиональной ориентации специалистов:

– теория профессионального самоопределения (Дж. Холланд, Э. Гинзберг, Д. Сьюпер, Е. А. Климов, Э. Ф. Зеер);

– теоретико-методические основы преподавания химических наук в высшей школе (Н. Е. Кузнецова, М. С. Пак, Г. М. Чернобельская, И. Л. Федотенко);

– системный подход (Б. Г. Ананьев, В. Д. Шадриков, Е. Г. Юдин, И. В. Блауберг);

– полисубъективный подход (К. А. Абулханова-Славская, С. Л. Рубинштейн, Л. М. Митина);

– аксиологический подход (Н. А. Асташова, Е. П. Белозерцев,

И. Ф. Исаев, Н. Д. Никандров, Л. П. Разбегаева, В. А. Сластёнин, Г. И. Чижакова, Е. Н. Шиянов);

– культурологический подход (С. И. Гессен, М. С. Каган, Э. Кассирер, А. Дистервег, Е. В. Бондаревская, Е. Н. Шиянов);

– деятельностный подход (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн)¹².

Анализ представленных научных работ показывает, что основной целью исследований является разработка и совершенствование методической базы в университете. Обоснована целесообразность усиления фундаментальной и прикладной подготовки выпускников по профильным дисциплинам.

Таким образом, смысл научного исследования предполагает увеличение знаний в области «Теория и методика профессионального образования» за счёт расширения представлений о специфике направленности будущих фармацевтов. Материалы исследования будут иметь прикладную ценность, т. к. содержат технологии, методы, средства формирования профессиональной ориентации студентов специальности «Фармация».

Методология и методы исследования. Нами проанализированы и уточнены методологические концепции к пониманию категориально-понятийного аппарата «направленность личности», «профессиональная направленность», «самоопределение», «этапы формирования профессиональной направленности», «структура направленности» в процессе обучения, выделим наиболее значимые в педагогике и психологии.

Одним из основополагающих подходов являются исследования С. Л. Рубин-

¹ Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

² Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебное пособие. 2-е изд. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.

штейна [8], который выдвигал идею о том, что направленность выступает, как «комплекс ценностно-избирательных и эмоционально-волевых отношений личности обучающегося к определённому виду профессиональной деятельности». В соответствии с высказываниями учёного, основой формирования направленности является развитие когнитивных компонентов в процессе обучения. Принципом для анализа данного феномена послужили работы Б. Ф. Ломова [7], в результате чего была выделена взаимосвязь «цель-мотив», которая является высшей сферой проявления сформированности личности будущего специалиста. Важное значение в профессии имеет понимание психической структуры личности, которая заключается в изучении обратимости, силы, способностей и характера, как образований более высокого уровня. Среди перечисленных элементов ведущая роль отводится направленности, содержание которой имеет цели, мотивы, субъективное отношение к различным типам общества.

Учёный А. Н. Леонтьев [6] поддерживал изучение научной позиции по отношению к направленности в качестве «ядра личности специалиста, которое представляет комплекс относительно устойчивых и взаимосвязанных мотивов, побудителей к профессиональной деятельности». Другой педагог Л. И. Божович в своих исследованиях также выделяла развитие мотивационной сферы как основы формирования личности ученика, которая понимается как «изменение мотивов в соответствии с их содержанием, силой, интенсивностью и эффективностью». Следовательно, развитие мотивов играет важную роль для понимания закономерностей формирования направленности личности [1].

По мере развития будущего специалиста некоторые мотивы в процессе обучения могут доминировать, подчиняя действия других. Если рассматривать обучение в вузе, то важным критерием в выборе направления подготовки, а затем

профессии является профессиональная направленность. Идеи учёных Л. А. Головей, Е. А. Климова, Л. М. Митиной, А. П. Сейтешева позволяют рассматривать профессиональную направленность как «масштабный, многомерный процесс со сложной структурой, образованный сочетанием образовательных компонентов» [11].

Конкретное определение профессиональной направленности специалиста отмечается в работах Э. Ф. Зеера. Учёный рассматривал данный феномен в своих исследованиях как одну из «важных характеристик личности специалиста, которая позволяет прогнозировать его будущее и представляет собой набор целевых и профильных программ, обуславливающих единство активного и целенаправленного развития личности». В структуре профессиональной направленности учёный выделял следующие компоненты: мотивы (намерения, интересы, склонности, идеалы); ценностные ориентации (смысл труда, заработную плату, благосостояние, квалификацию, карьеру, социальное положение и др.); профессиональную позицию (отношение к профессии, установки, ожидания и готовность к профессиональному развитию); социально-профессиональный статус [9].

Итогом проанализированных подходов является то, что механизм формирования профессиональной направленности будущих специалистов представляет собой образовательный феномен, который обуславливает разработку комплексной динамической модели и психолого-педагогических условий. Такое сочетание направит как преподавателей, так и студентов на построение индивидуально-личностной траектории как средства самоопределения студента.

В основе модели заложена структура формирования профессиональной направленности, в которую входит комплекс компонентов: мотивационно-целевой, эмоционально-когнитивный, контрольно-оценочный и регулятив-

ный, образующий в своей структуре три блока:

– мотивационно-целевой, который представлен взаимосвязью «цель-мотив». На примере студентов специальности «Фармация» выделим особенности этого компонента: обучающийся на основе индивидуальной программы ставит перед собой цель, на которую опирается в течение обучения. Также перед преподавателями стоит задача применить систему аудиторных и внеаудиторных заданий, которые мотивируют профильную направленность студентов. Задачи следующего плана на примере дисциплины «Неорганическая химия», «Органическая химия»: «*Определить концентрацию навески 9 г хлорида натрия, который взяли для приготовления 100 мл физиологического раствора*». «*Напишите уравнения реакций этапов синтеза пара-аминобензойной кислоты, которая относится к*

одному из компонентов фолиевой (Витамин В6), из бензола» [16].

– эмоционально-познавательный, включающий личностные качества специалиста в профессиональной деятельности и складывающийся из интеллектуальных, эмоциональных элементов. Данный компонент реализуется в системе производственных практик в аптеках, фармацевтических фабриках, где практикующий студент может применить свои знания в реальной обстановке;

– «регулятивный, который формируется за счёт волевых, контрольных и рефлексивных элементов» (рис. 1) [4]. Формируется компонент в процессе как аудиторной, так и во внеаудиторной деятельности, где обучающиеся могут проявить свои аналитические, коммуникативные и профессиональные умения при решении заданий фармацевтической направленности.



Рис. 1 / Fig. 1. Структура профессиональной направленности / Professional focus structure

Источник: составлено авторами по публикации [12].

Исходя из поставленных компонентов, мы анализируем условия профориентационного обучения по доминирующим мотивам обучающихся, которые делят на внешние и внутренние. Под внешними мотивами в деятельности фармацевтов понимаются те, которые играют важную роль в профессиональном решении: удовлетворённость заработной платой; авторитет среди коллег, клиентов и ра-

ботодателя; умение находить подход к покупателю; консультировать в выборе и использовании лекарств; страх осуждения и профессиональной неудачи. Вторая категория включает социальную и личностную значимость фармацевтов: удовлетворённость творческим, коммуникативным и компетентным характером личности [2]. Поэтому выбор профессии фармацевта – это многократное

и целеустремлённое решение, которое выполняется в процессе контроля профессиональной подготовки. Будущий специалист, который регулярно занимается образованием, профессиональной деятельностью и профильными, научными исследованиями, добивается больших успехов. По окончании обучения студент будет психологически подготовлен к профессиональной деятельности [14].

Организация исследования и ход работы. Экспериментальная работа по формированию профессиональной направленности будущих фармацевтов осуществлялась на базе Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого, в котором участвовали студенты специальности «Фармация» с первого по пятые курсы (было задействовано 89 респондентов). Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и результативный. Для исследования профессиональной направленности студентов-фармацевтов к будущей профессии был подобран комплекс образовательных диагностик, разработана система профориентационных заданий по профилю подготовки. На начальном этапе констатирующего эксперимента обучающиеся были опрошены

на сформированность профессиональных и личностных интересов, мотивации и ценностей, профильной организации в процессе вузовского обучения. Проведено комплексное исследование по известным и авторским психолого-педагогическим диагностическим инструментариям (табл. 1) [5].

На формирующем этапе эксперимента в процессе обучения студенты специальности «Фармация» принимали участие в разноуровневых профильных мероприятиях, представленных в качестве блоков образовательных компетенций. Данные мероприятия направлены на оценку уровня мотивации, ценностей, профессиональных компетенций, когнитивных компонентов, которые заложены в формировании профессиональной направленности будущих фармацевтов (табл. 2).

Таким образом, был подобран адекватный диагностический инструментарий, проведён констатирующий этап опытно-экспериментальной работы со студентами специальности «Фармация» (1–5 курсы). На основе интерпретации анализа полученных результатов разработана система профильных мероприятий: практико-ориентированные задания, квесты, воркшопы, квизы, про-

Таблица 1 / Table 1

Диагностический инструментарий направленности студентов / Diagnostic tools for the orientation of students

Название диагностических методик	Авторы
Общие психолого-педагогические методики	
методика оценки склонности к различным сферам профессиональной деятельности	Л. А. Йовайши
методика изучения профессиональной направленности (определение профессионально-ориентированного типа личности)	Дж. Холланд
профориентационный тест	Н. В. Пряжников
методика «концепция ежа» или три пересекающихся круга	Дж. Коллинз
методика оценки профессиональных интересов и способностей	И. Л. Соломин
методика «изучение мотивации профессиональной деятельности»	К. Замфир в модификации А. А. Реана
методика изучения факторов привлекательности профессии	В. Я. Ядов, в модификации Н. В. Кузьминой и А. А. Реана

Окончание табл. 1

Название диагностических методик	Авторы
методика «мотивация успеха и боязнь неудачи»	А. А. Реан
диагностика уровня профессиональной направленности	Т. Д. Дубовицкая
уровень профессиональной самооценки студентов и уровня их притязаний	Методика Дембо-Рубинштейн
Специфические авторские методики	
диагностика «уровни сформированности профессиональной направленности фармацевтов»	И. Л. Федотенко, А. В. Тимохина
мотивация медицинской деятельности	А. П. Василькова
степень принятия студентами профессиональных норм и требований	методика множественной идентификации В. Ф. Петренко по ролевым позициям «Мой идеал врача» и «Типичный врач»

Источник: составлено авторами по публикациям [4; 5; 15].

Таблица 2 / Table 2

Разноуровневые профессиональные мероприятия / Multilevel professional events

Тип мероприятия	Особенности организации
Универсальные компетенции	
дискуссионный клуб	организация дискуссионного клуба направлена на сплочение коллектива, обсуждение профильных вопросов, реализацию профессиональных идей и осуществление их в реальности
workshop	система семинаров представляет форму совершенствования практических навыков, самостоятельности и управляемости своими действиями при решении сложных ситуаций
Общепрофессиональные компетенции	
научно-практические конференции, посвящённые году науки 2021	конференции направлены на демонстрацию опыта практической и научно-исследовательской деятельности фармацевтов
мастер-классы, квесты, квизы профессионалов	данная форма предоставляет возможность познакомиться и самим вжиться в роль будущих фармацевтов, узнать пути совершенствования компетентности от профессионалов-фармацевтов
Профессиональные компетенции	
практико-ориентированные, компетентностные задачи	система заданий профессиональной направленности, состоящая из профориентационных задач для студентов
цифровые профессиональные проекты и практики	современные формы самостоятельного исследовательской плана, где студенты могут проявить профессионализм
клуб фармацевтов	профессиональное объединение студентов-фармацевтов различного выпуска, в котором обучающиеся могут обменяться профессиональными проектами, идеями и разработками, оказать помощь и поддержку в достижении профессионализма

Источник: данные авторов.

фильное сообщество фармацевтов. В контексте формирующего этапа проведены соответствующие аудиторные (лабораторно-практические и семинарские) и внеаудиторные (конференции, конкурсы, квесты, квесты, клубы) занятия.

Результаты исследования и их обсуждение. Итогом анализа научной литературы исследования были выявлены следующие критерии профессиональной ориентации студентов специальности «Фармация», которые целесообразно применять в методическом комплексе построения динамической модели и включают:

– понимание социальной значимости выбранной специальности: связана данная категория с тем, что в эпидемиологической ситуации большая нагрузка возложена на медицинских работников, поэтому часть ответственности поручена фармацевтам как консультантам, супервизорам и психотерапевтам;

– эмоциональный настрой, направленный на стимулирование мотивации студентов-фармацевтов, на освоение будущей профессии через систему профильных лекций, семинаров, производственных практик в аптеках, фармпроизводствах;

– проявление активной и профессиональной позиции в коллективе, которая выражается в продуктивном общении и обмене информацией с коллегами, руководством, быстрой и качественной организацией собственного труда;

– самореализация через профессиональные курсы повышения квалификации фармацевтов [3];

– фиксированное отношение к профессии, появление профессиональных склонностей, уверенности в себе и своих действиях при консультировании и изготовлении лекарственных средств, понимание важной социальной цели для общества и ответственности, самостоятельности;

– твёрдая установка, устойчивый интерес и склонность к выбранной про-

фессии, энтузиазм обучением по специальности «Фармация», самоутверждение личности посредством профессиональной деятельности;

– сильное увлечение профессией, связь между человеком и делом, реализация потенциала, высокие профессиональные навыки в сфере фармакологии, фармакогнозии и биохимии¹².

Исходя из критериев профессиональной направленности фармацевтов, мы представим образовательную динамическую модель, которая целесообразна при подготовке студентов специальности «Фармация» в период их обучения (рис. 2).

Итоговым результатом опытно-экспериментального исследования является разработанная динамическая модель, под которой понимается система активных и профильных методов, форм, средств, взаимосвязанных между собой и влияющих комплексно на формирование профессиональной направленности будущего фармацевта [10].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Продлав анализ проблемы исследования, обобщим вышесказанное:

1. Необходимым условием при выборе студентами фармацевтической профессии является формирование профессиональной направленности.

2. Для овладения комплексом профессиональных компетенций фармацевтами важно построить образовательный процесс так, чтобы каждая аудиторная и внеаудиторная работа (лекции, семинары, практика, экскурсии, конференции) были взаимосвязаны с профильным направлением.

¹ Сунцова Я. С. Диагностика профессионального становления личности: учебно-методическое пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2012. 144 с.

² Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

Цель психолого-педагогического сопровождения студентов – формирование профессиональной направленности обучающихся к будущей профессии в образовательных условиях пространства вуза		
Преподаватели	Участники образовательного процесса	Студенты направления «Фармация»
Создание образовательных и психолого-педагогических условий		Эффективное овладение знаниями, умениями, навыками и профессиональными компетенциями
Повышение качества образовательной деятельности		Содействие в профессиональной ориентации и личностном развитии
Психологическая поддержка и оказание консультативной помощи в отношении развития творческих способностей и личностного роста студентов		Активное участие в творческих и профессиональных мероприятиях
Повышение психолого-педагогической и профессиональной компетентности		Стимулирование толерантного сознания
Методы обучения	Формы обучения	Средства обучения
Семинары, конкурсы, конференции, лабораторно-практические занятия, лекции	Индивидуальные, групповые, дистанционные, внеурочные	IT-технологии, лабораторное оборудование и реактивы, мультимедийные установки, информационные платформы
Результаты обучения		
Создание психолого-педагогических условий для повышения мотивации обучающихся в овладении профессиональными компетенциями в профессии фармацевта		

Рис. 2 / Fig. 2. Модель формирования профессиональной направленности студентов специальности «Фармация» / The model of the formation of the professional orientation of students of the specialty "Pharmacy"

Источник: данные авторов.

3. Формирование профессиональной направленности будущих фармацевтов реализуется через динамическую модель и систему психолого-педагогических условий.

4. Практический потенциал полученных исследований реализуется в следующих позициях:

– модернизирована система заданий для студентов специальности «Фармация», ориентированных на формирование профессиональной направленности, которая может использоваться в колледжах и университетах;

– результаты исследования могут быть использованы для повышения квалификации и профессиональной пере-

подготовки фармацевтов в дополнительном образовании;

– полученные результаты, диагностические и исследовательские материалы (тесты, кейсы, проекты, творческие задания, квесты) могут при определённой адаптации транслироваться в различные образовательные организации для формирования профессиональной направленности студентов других специальностей.

Таким образом, проведённое исследование имеют теоретическое и прикладное значение, как для педагогической науки, так и для образовательной практики различных регионов России.

Статья поступила в редакцию 02.12.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Изучение мотивации поведения детей и подростков: сборник статей / под ред., с предисл. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадеждиной. Москва: Педагогика, 1972. 351 с.
2. Головей Л. А. Кризисы развития субъекта деятельности на начальных этапах профессионализации // Вестник Московского государственного университета. Серия 14. Психология. 2016. № 4. С. 47–54.
3. Головей Л. А. Профессиональное самоопределение на пороге взрослости: показатели, факторы, кризисы // На пороге взросления: сборник научных статей III Всероссийской научно-практической конференции / Москва, 23–25 ноября 2011 г. / под ред. Л. Ф. Обуховой, И. А. Корепановой. Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, 2011. С. 62–77.
4. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов // Психологическая наука и образование. 2004. № 2. С. 82–86.
5. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: Питер, 2008. С. 322–327.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Смысл, 2005. 431 с.
7. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва: Наука, 1999. 349 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Москва: Питер, 2009. 705 с.
9. Сейтешев А. П., Кожевникова О. В. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания. Алма-Ата: Наука, 1990. 336 с.
10. Тимохина А. В., Федотенко И. Л. Профессиональная направленность студентов и пути её формирования // Исследовательский потенциал молодых учёных: взгляд в будущее: сборник материалов XVI Региональной научно-практической конференции магистрантов, аспирантов и молодых учёных / Тула, 20 февраля–13 марта 2020 г. / под ред. К. А. Подрезова. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, 2020. С. 215–219.
11. Федотенко И. Л., Тимохина А. В. Различные подходы к пониманию сущности профессиональной направленности будущего специалиста // Образование. Культура. Общество: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции / Санкт-Петербург, 28 декабря 2020 г. Санкт-Петербург: Нацразвитие, 2020. С. 38–40.
12. Федотенко И. Л. Развитие субъектных характеристик личности в контексте особенностей современного студента // Становление субъективности студентов педагогического вуза как критерий качества современного образования: монография / под ред. К. С. Шалагиновой. Варшава: iScience, 2019. 192 с.
13. Хожаева Т. А. Формирование профессиональных компетенций студентов при подготовке будущих специалистов-фармацевтов // Инновационное развитие профессионального образования. 2014. № 1 (5). С. 69–71.
14. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва: Наука, 1982. 185 с.
15. Holland J. L. Making vocational choice: A theory of careers. N. Y.: Prentice-Hall, 1973. 220 p.
16. Rabow M. W. Repression of Personal Values and Qualities in Medical Education // Family Medicine. 2013. Vol. 45. № 1. P. 13–18.

REFERENCES

1. Bozhvich L. I., Blagonadezhkina L. V., eds. *Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov: sbornik statej* [Studying the motivation of the behavior of children and adolescents: a collection of articles]. Moscow, Pedagogika Publ., 1972. 351 p.
2. Golovej L. A. [Crises in the development of the subject of activity at the initial stages of professionalization]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya* [Bulletin of the Moscow State University. Series 14. Psychology], 2016, no. 4, pp. 47–54.
3. Golovej L. A. [Professional self-determination on the threshold of adulthood: indicators, factors, crises]. In: Obuhova L. F., Korepanova I. A., eds. *Na poroge vzrosleniya: sbornik nauchnyh statej III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Moskva, 23–25 noyabrya 2011 g.* [On the threshold of adulthood: a collection of scientific articles of the III All-Russian Scientific and Practical Conference / Moscow, November 23–25, 2011]. Moscow, Moscow State Psychological and Pedagogical University Publ., 2011, pp. 62–77.

4. Dubovickaya T. D. [Diagnostics of the level of professional orientation of students]. In: *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological science and education], 2004, no. 2, pp. 82–86.
5. Il'in E. P. *Differencial'naya psihologiya professional'noj deyatel'nosti* [Differential psychology of professional activity]. St. Petersburg, Piter Publ., 2008, pp. 322–327.
6. Leont'ev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 431 p.
7. Lomov B. F. *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow, Nauka Publ., 1999. 349 p.
8. Rubinshtejn S. L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. Moscow, Piter Publ., 2009. 705 p.
9. Sejtshhev A. P., Kozhevnikova O. V. *Professional'naya napravlennost' lichnosti: teoriya i praktika vospitaniya* [Professional orientation of personality: theory and practice of education]. Alma-Ata, Nauka Publ., 1990. 336 p.
10. Timohina A. V., Fedotenko I. L. [Professional orientation of students and ways of its formation]. In: Podrezov K. A., ed. *Issledovatel'skij potencial molodyh uchyonyh: vzglyad v budushchee: sbornik materialov XVI Regional'noj nauchno-prakticheskoy konferencii magistrantov, aspirantov i molodyh uchyonyh / Tula, 20 fevralya–13 marta 2020 g.* [Research potential of young scientists: a look into the future: collection of materials of the XVI Regional scientific and practical conference of undergraduates, graduate students and young scientists / Tula, February 20 – March 13, 2020]. Tula, Tul'skij Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy. Publ., 2020, pp. 215–219.
11. Fedotenko I. L., Timohina A. V. [Different approaches to understanding the essence of the professional orientation of the future specialist]. In: *Obrazovanie. Kul'tura. Obshchestvo: sbornik izbrannykh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / Sankt-Peterburg, 28 dekabrya 2020 g.* [Education. Culture. Society: a collection of selected articles based on the materials of the International Scientific Conference / St. Petersburg, December 28, 2020]. St. Petersburg, Nacrazvitie Publ., 2020, pp. 38–40.
12. Fedotenko I. L. [Development of the subjective characteristics of a personality in the context of the characteristics of a modern student]. In: Shalaginova K. S., ed. *Stanovlenie sub"ektivnosti studentov pedagogicheskogo vuza kak kriterij kachestva sovremennogo obrazovaniya: monografiya* [Formation of the subjectivity of students of a pedagogical university as a criterion for the quality of modern education: monograph]. Warsaw, iScience Publ., 2019. 192 p.
13. Hozhaeva T. A. [Formation of professional competencies of students in the preparation of future pharmacists]. In: *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya* [Innovative development of professional education], 2014, no. 1 (5), pp. 69–71.
14. Shadrnikov V. D. *Problemy sistemogeneza professional'noj deyatel'nosti* [Problems of systemogenesis of professional activity]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 185 p.
15. Holland J. L. *Making vocational choice: A theory of careers*. New York, Prentice-Hall, 1973. 220 p.
16. Rabow M. W. Repression of Personal Values and Qualities in Medical Education // *Family Medicine*. 2013. Vol. 45. № 1. P. 13–18.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Федотенко Инна Леонидовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого; e-mail: fedotenko@tspu.ru

Тимохина Алёна Владимировна – аспирант кафедры психологии и педагогики Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого; e-mail: alyona.timoxina@mail.ru

INFORMATION ABOUT AUTHORS

Inna L. Fedotenko – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. of the Department of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy; e-mail: fedotenko@tspu.ru

Alyona V. Timokhina – Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy, Tula State Pedagogical University named after L. N. Tolstoy;
e-mail: alyona.timoxina@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Федотенко И. Л., Тимохина А. В. Формирование профессиональной направленности будущих фармацевтов в условиях вуза: теоретический анализ // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 139–151.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-139-151

FOR CITATION

Fedotenko I. L., Timokhina A. V. Formation of the professional orientation of future pharmacists in the conditions of the university: theoretical analysis. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 139–151.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-139-151

УДК 37.08

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-152-161

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ МОТИВОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ-ЖЕНЩИН И ПЕДАГОГОВ-МУЖЧИН

Киселев А. В.¹, Сергина Е. А.²

¹ *Петрозаводский государственный университет*

185035, г. Петрозаводск, пр. Ленина, д. 33, Российская Федерация

² *Государственное училище олимпийского резерва в г. Кондопоге*

186223, респ. Карелия, г. Кондопога, ул. Строительная, д. 2, Российская Федерация

Аннотация.

В статье представлены результаты исследования основных мотивов повышения квалификации педагогов-женщин и педагогов-мужчин.

Актуальность. Требования профессионального стандарта предполагают систематическое повышение квалификации педагога. Центры профессионального обучения, вузы и учреждения развития образования, как государственные, муниципальные, так и негосударственные, предлагают различные программы для профессионального развития и обучения педагогических работников. Однако учителя неохотно откликаются на их предложения и ориентируются в первую очередь на краткосрочность и невысокую стоимость курсов. Налицо противоречие между большим количеством доступных программ и курсов повышения квалификации и низким уровнем интереса к ним у педагогов. Изучение мотивов повышения квалификации, на наш взгляд, позволит сделать содержание курсов повышения квалификации и форму их организации более привлекательными для педагогических работников.

Цель исследования – выявить и раскрыть мотивы повышения квалификации и профессиональной переподготовки у педагогов-слушателей курсов повышения квалификации, имеющих педагогический стаж не более 5 лет.

Методы исследования. Для проведения исследования использовались методы анкетирования, интервьюирования и беседы.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость. В ходе практической работы были выделены группы социально-нравственных, социальных и экономических мотивов, а также мотивы выбора тематики и места проведения курсов повышения квалификации, одобрения окружающих и другие. На основе данных исследования авторы отмечают более высокую активность молодых педагогов в отношении собственного профессионального развития.

Результаты исследования. В ходе исследования были выявлены устойчивое повышение самообразовательной активности, стремление к профессиональной и личностной самореализации, карьерному росту у педагогических работников. Существенных различий в мотивации мужчин и женщин не выявлено, однако у мужчин отмечается преобладание социально-нравственных мотивов, а у педагогов-женщин – мотивов одобрения, достижения статусности, стабильности.

Выводы. При выборе формы и отборе содержания программ повышения квалификации необходимо учитывать возрастные и гендерные особенности мотивации повышения квалификации у педагогов: повышение квалификации и профессиональная переподготовка наиболее привлекательны для молодых специалистов, зрелые педагоги чаще совершенствуют свой профессионализм, подчиняясь требованиям руководителя или в связи с предстоящей атте-

стацией. Для педагогов-женщин наиболее значимыми мотивами профессионального совершенствования оказываются социально-нравственные, для педагогов-мужчин – социальные и экономические. Эти различия необходимо учитывать при выстраивании программ повышения квалификации, организации профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: профессия учителя, повышение квалификации, мотив, социально-нравственные мотивы, экономические мотивы, профессиональная деятельность, личностный смысл.

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE MAIN MOTIVES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FEMALE TEACHERS AND MALE TEACHERS

A. V. Kiselev¹, E. A. Sergina²

¹ *Petrozavodsk State University,
pr. Lenina 33., Petrozavodsk 185035, Russian Federation*

² *State School of the Olympic Reserve in Kondopoga,
ul. Stroitel'naya 2, Republic of Karelia, Kondopoga, Russian Federation*

Abstract

The article presents the results of studying the main motives for professional development of female and male teachers.

Relevance. The requirements of the professional standard imply systematic professional development of a teacher. Vocational training centers, universities and educational development institutions, state, municipal and non-state offer various programs for professional development and training of the teaching staff. However, teachers are reluctant to respond to their suggestions and focus primarily on the short-term and low cost of courses. There is a contradiction between the large number of available programs and advanced training courses and the low level of interest in them among teachers. The study of the motives for professional development, in our opinion, will make the content of advanced training courses and the form of their organization be more attractive for the teaching staff.

Goal. To identify and reveal the motives for advanced training and professional retraining of teachers-trainees of advanced training courses with teaching experience of no more than 5 years.

Procedure and methods. To conduct the study, the methods of questioning, interviewing and conversation were used.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance. In the course of the experimental work, groups of socio-moral, social and economic motives were identified, as well as motives for choosing the subject and venue of advanced training courses, approval of others et al. Based on the research data, the authors note a higher activity of young teachers in relation to their own professional development.

Results. The study revealed a steady increase in self-educational activity, the desire for professional and personal self-realization, career growth among teaching staff. There are no significant differences in the motivation of men and women, however, men have a predominance of socio-moral motives, and female teachers have motives of approval, achievement of status, stability.

Conclusions. When choosing the form and selecting the content of advanced training programs, it is necessary to take into account the age and gender characteristics of teachers' motivation for advanced training: advanced training and professional retraining are most attractive for young professionals, mature teachers are more likely to improve their professionalism, obeying the requirements of the head or in connection with the upcoming certification. For female teachers, the most significant

motives for professional improvement are socio-moral, for male teachers - social and economic. These differences should be taken into account when building professional development programs, organizing professional retraining.

Keywords: profession of a teacher, professional development, motive, socio-moral motives, economic motives, professional activity, personal meaning

ВВЕДЕНИЕ

Система повышения квалификации и переподготовки педагогов в Российской Федерации испытывает серьезные трудности. Требования, предъявляемые сегодня к учителям, в том числе в плане необходимости прохождения курсов повышения квалификации не реже одного раза в три года, заставляют педагогов откликаться на различные предложения, ориентируясь в первую очередь на возможность онлайн-обучения и его невысокую стоимость. При этом большинство предлагаемых программ повышения квалификации недостаточно ориентированы на требуемый уровень компетентности учителей, не в полной мере отвечают современным потребностям учителя и образовательных организаций. Интенсивно меняющиеся экономические, социальные условия определяют всё новые, возрастающие требования к профессиональным знаниям и умениям учителей. Происходящие в течение многих лет реформы образовательной среды требуют от педагогов постоянного освоения новых видов деятельности. Вызовы современности, такие как растущее разнообразие учащихся, миграционные процессы, инновационность педагогики, использование инструментов ИКТ и др. предъявляют новые требования к подготовке учителя и его поддержке, особенно в начале карьеры¹.

¹ Приказ Минобрнауки России от 15.01.2013 № 10 «Федеральные государственные требования к минимуму содержания дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических работников, а также к уровню профессиональной переподготовки педагогических работников». [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.12.2021).

В этой связи требуется осмыслить возможность корректировки содержания повышения квалификации с учётом мотивации педагогов. Отметим, что проблемы профессионального роста учителя, совершенствования его компетентности уже нашли отражение во многих научных исследованиях, их решение волнует как теоретиков, так и практиков.

В педагогической теории и образовательной практике уделяется ключевое значение вопросам активизации учения [4] и мотивации профессионального развития работников образования [3; 5; 6; 8; 9], особенностям педагогического труда, подчёркивается, что «мировоззрение и смылосозидательный континуум профессиональной деятельности педагога связаны с осмыслением преобразовательной деятельности направленности педагогического труда, а также принципа созидания» [10, с. 275]. В связи с чем большинство исследователей приходит к выводу о необходимости комплексного подхода к повышению квалификации работников образования, и это не случайно: профессия ставит педагога в сложные условия, образуемые комплексом социальных, профессиональных и организационных факторов [1].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Непрерывное и систематическое повышение квалификации педагога является значимым как для конкретного учителя, так и для совершенствования качества образования в целом.

Цель исследования – выявить и раскрыть мотивы повышения квалификации и профессиональной переподготовки у педагогов-слушателей курсов повышения квалификации, имеющих педагогический стаж не более 5 лет.

Задачи исследования:

1. Выявить особенности возрастного и гендерного состава слушателей курсов повышения квалификации педагогов.

2. Выявить особенности активности молодых и зрелых педагогов в отношении собственного профессионального развития.

3. Выявить и провести сопоставительный анализ ведущих мотивов повышения квалификации у педагогов-женщин и педагогов-мужчин.

С нашей точки зрения, такое исследование позволяет определить профессиональные запросы учителей и оптимальное содержание курсов повышения квалификации для педагогических работников.

Методы исследования. Для проведения исследования использовались методы анкетирования, интервьюирования и беседы.

Организация исследования и ход работы. Исследование включало изучение мотивов повышения квалификации и профессиональной переподготовки у педагогов-слушателей курсов повышения квалификации, имеющих педагогический стаж не более 5 лет. Молодых педагогов (до 30 лет) в структуре российского педагогического корпуса 12,3%, а доля начинающих педагогов (до 25 лет), недавно окончивших высшее учебное заведение в России, составляет всего 4,7%.

Гендерный состав группы респондентов отражает общее соотношение женщин и мужчин в педагогической профессии, оно выразилось в соотношении 7:1. По результатам международного сравнительного исследования педагогического корпуса по вопросам преподавания и обучения (Teaching and Learning International Survey – TALIS 2013), доля женщин среди учителей в России составляет 85% [2].

Исследователи относят к числу наиболее значимых причин преобладания женщин в сфере образования возможность сочетать работу с выполнением

семейных обязанностей; более высокий уровень заработной платы, чем другие работы, доступные или считающиеся пригодными для женщин, исходя из социально ценимых женских качеств; сравнительно большие возможности для потенциального карьерного роста [7]. Причины, по которым профессия учителя не привлекательна для мужчин: повышенные психологические нагрузки на работе; уровень дохода в образовании в среднем ниже уровня, необходимого для содержания семьи и считающегося «достойным» для мужчины.

Отметим, что, подчиняясь общей тенденции, соотношение женщин и мужчин среди педагогов-слушателей курсов повышения квалификации, оказывается в пользу женщин, хотя существенно отличается и составляет в разные годы (с 2013 по 2021) от 3:1 до 11:1. В последние несколько лет меняется также соотношение молодых и зрелых педагогов среди слушателей курсов. Отметим, что доля молодых педагогов среди слушателей курсов повышения квалификации с 2013 по 2021 год составила от 5 до 20% в разные годы. Несомненно, столь значительные отличия продиктованы несколькими объективными факторами: во-первых, это существенные изменения, происходящие в российском образовании, в том числе касающиеся повышения уровня заработной платы работников, перехода на эффективный стандарт педагога, модернизацию педагогического образования, введение профессионального стандарта, что позитивно сказывается на месте педагога в глазах общественности. Во-вторых, значимой оказывается востребованность педагогов на рынке специалистов. В-третьих, в сфере образования сохраняются сравнительно большие возможности для потенциального карьерного роста. Это делает педагогическую профессиональную деятельность привлекательной для молодёжи в целом и для молодых мужчин в частности [2].

Ставя задачу обеспечения непрерывного профессионального развития педагогов, Правительство Российской Федерации определяет следующие механизмы её решения через формирование инфраструктуры и применение инновационных технологий: формирование сети центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, разработка и внедрение инновационных технологий в реализацию дополнительных профессиональных программ, в том числе создание сети симуляционных центров (виртуальные лаборатории), организация обмена опытом и лучшими педагогическими практиками через реализацию дополнительных профессиональных программ¹. Содержание программы дополнительного профессионального образования должно учитывать профессиональные стандарты, квалификационные требования. Учитывая результаты нашего исследования, предположим, что содержание программы должно учитывать также и гендерные, даже личностные запросы слушателей.

Петрозаводский государственный университет на протяжении многих лет организует курсы повышения квалификации для педагогов, а также реализует программу профессиональной переподготовки «Менеджмент образовательной организации». Авторы исследования выступали в качестве преподавателей курсов и обучающихся по программе переподготовки и использовали в ходе опытной работы опросные методы анкетирования, интервью и беседы. Анкета включала 18 вопросов открытого и закрытого характера, в ходе интервью и беседы с респондентами удалось уточнить

некоторые особенности личных и профессиональных мотивов повышения квалификации, выбора места и организации проведения курсов и профессиональной переподготовки. В ходе изучения мотивов слушателей курсов повышения квалификации было отмечено, что 40% молодых педагогов по собственной инициативе участвуют в курсах, тогда как 100% педагогов со стажем от 10 лет и более направляются на курсы по распоряжению руководства образовательной организации или в связи с предстоящей аттестацией.

Обучение на курсах повышения квалификации достаточно длительно, например, курсы повышения квалификации по классному руководству организуются на протяжении девяти месяцев, курсы для учителей-предметников в объёме 108 часов длятся более 3 месяцев. В Интернете встречаются предложения о курсах повышения квалификации за 2 недели и переподготовке за 1 месяц, но наши респонденты исключили их ввиду сомнительного качества обучения. Изучение гендерных отличий мотивов показало, что для педагогов-женщин наиболее значимыми мотивами оказываются социально-нравственные, для педагогов-мужчин – социальные и экономические (табл. 1).

Обратим внимание, что мотивы выбора тематики и места проведения курсов повышения квалификации у педагогов-женщин и педагогов-мужчин также не совпадают. Так для педагогов-мужчин наиболее значимыми оказываются содержание курсов, престиж вуза, где они организованы, для женщин – возможность удовлетворить собственные профессиональные интересы.

Принимая во внимание возможность изменения основных мотивов у слушателей, авторы провели промежуточное анкетирование молодых педагогов. Результаты его отражены на рисунке 1. Отметим, что наиболее значимым для педагогов, как мужчин, так и женщин оказался мотив получения глубоких и

¹ Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф> (дата обращения: 10.12.2021).

Таблица 1 / Table 1

Сопоставление мотивации повышения квалификации педагогов-женщин и педагогов-мужчин / Comparison of the motivation for professional development of female teachers and male teachers

Ведущие мотивы повышения квалификации	
педагоги-женщины	педагоги-мужчины
социально-нравственные	социальные и экономические
<ul style="list-style-type: none"> – возможность и желание получить одобрение («мотив одобрения»); – ответственность за результаты деятельности перед собой; – привычка выполнять любое дело хорошо; – стремление к профессиональной и личностной самореализации: желание полнее выразить себя, быть мастером-педагогом; – желание карьерного роста; – нежелание терять престиж в глазах коллег и руководителей; – стремление к более высокому заработку 	<ul style="list-style-type: none"> – стремление к профессиональной и личностной самореализации: стремление к независимости, желание полнее выразить себя, быть мастером-педагогом; – желание карьерного роста; – стремление к более высокому заработку; – ответственность за собственную квалификацию, самостоятельность, самообразовательная активность, самоменеджмент; – стремление к самоутверждению и повышению статуса, и стремление к самовыражению и творческой работе», «возможность заниматься научной работой

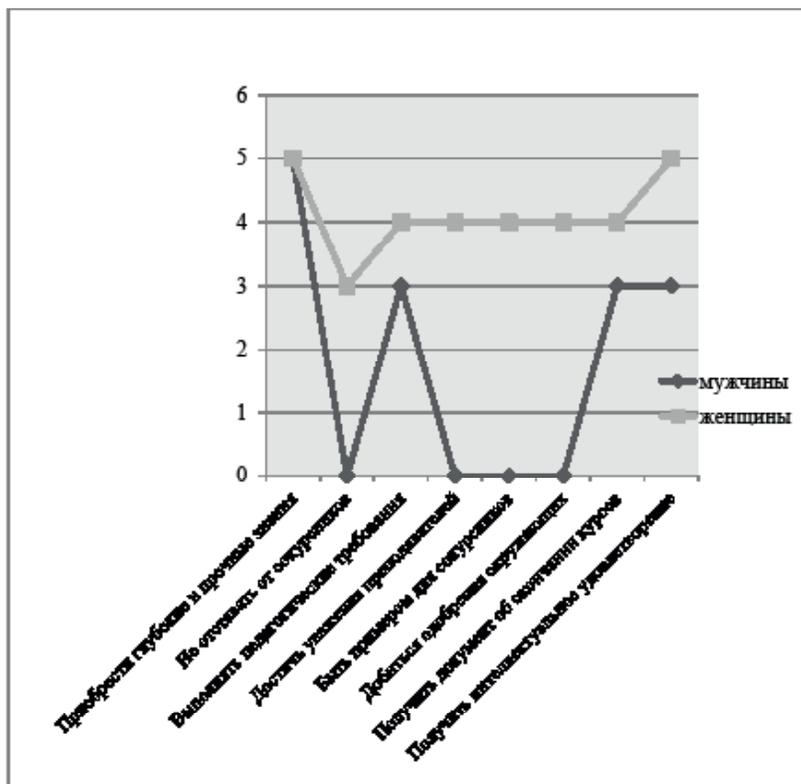


Рис. 1 / Fig. 1. Сопоставление мотивов повышения квалификации у педагогов-мужчин и педагогов-женщин / Comparison of motives for professional development among male and female teachers

прочных знаний, мотивы одобрения преподавателей и завоевания престижа у однокурсников у мужчин не проявились вовсе, тогда как у педагогов-женщин они оказались значимыми. Мотивы достижения уважения преподавателей, сокурсников, получения одобрения окружающих значимы для педагогов-женщин. У педагогов-мужчин они не проявились. Существенное отличие обнаружилось в проявлении мотива получения интеллектуального удовлетворения.

В результате повышения квалификации педагоги, как мужчины, так и женщины, видят расширение профессиональных возможностей (рис. 2). Отметим, что в результате повышения квалификации педагоги-мужчины и педагоги-женщины ожидают схожих позитивных изменений в профессиональной сфере; существенные отличия наблюдаются в

большем ожидании стабильности и получении возможности научной карьеры (у мужчин) и возможности получения интересной высокооплачиваемой работы (у женщин). Последний мотив настолько силен, что заставляет педагогов-женщин идти на курсы профессиональной переподготовки «Менеджмент образовательной организации»: соотношение женщин и мужчин на данных курсах оказывается следующее: в 2013 году – 5:1, в 2021 – 12:1. Отметим также, что в последние три года (2019–2021) на указанных курсах профессиональной переподготовки проходят обучение также специалисты из других областей: юристы, историки, психологи. В подавляющем большинстве это женщины, нацеленные на карьеру. У них есть основа для педагогической работы – высшее или среднее специальное образование по направлению «Образование и педагоги-

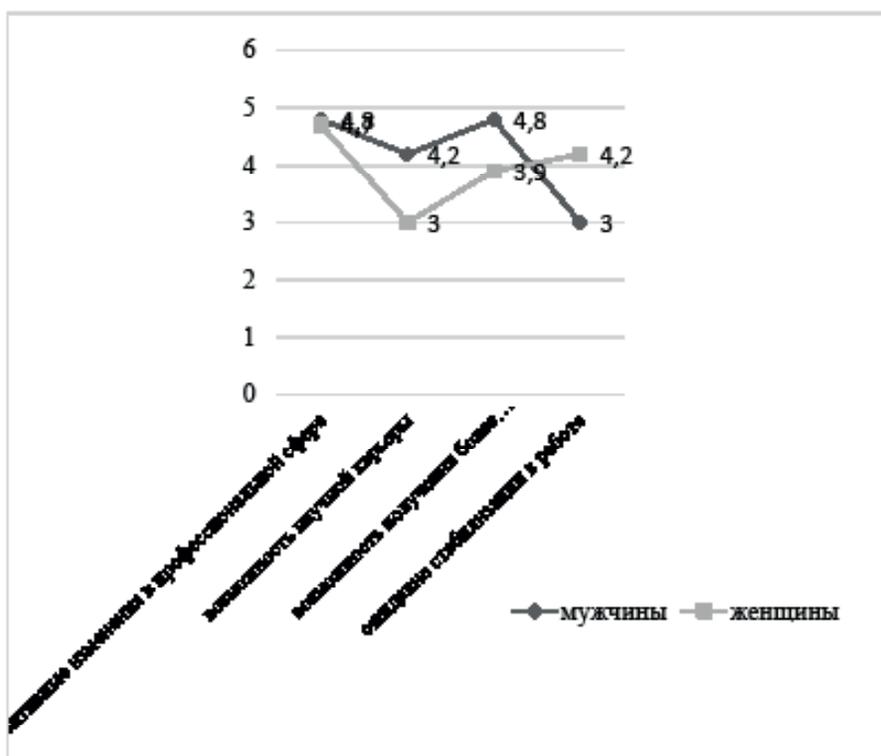


Рис. 2 / Fig. 2. Представления о результатах повышения квалификации у молодых педагогов (мужчин и женщин) / Ideas about the results of advanced training among young teachers (men and women)

ка» или в области, соответствующей преподаваемому предмету, их привлекают возможности позитивных перемен в профессиональной сфере и получение более высокооплачиваемой работы.

Педагоги-женщины осваивают программу «Менеджмент образовательной организации» в первую очередь потому, что хотят быть руководителями образовательной организации, а также для того, чтобы лучше понимать содержание учительской работы, войти в состав различных экспертных советов, стать педагогом-наставником и т. д. Во всех случаях мотивом оказывается повышение статуса.

Исследование мотивов педагогов-слушателей курсов повышения квалификации, мужчин и женщин, проведенное в течение восьми лет, позволяет констатировать устойчивое повышение самообразовательной активности в первую очередь молодых учителей, их стремление к профессиональной и личностной самореализации, карьерному росту.

Существенных различий в мотивации мужчин и женщин не выявлено, однако у мужчин отмечается преобладание социально-нравственных мотивов, мотивов одобрения, достижения статусности у женщин и преобладание социально-экономических мотивов, ожидания стабильности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наметившийся рост активности педагогов в отношении собственного профессионального развития говорит о

возможностях их успешной адаптации в профессии, профессиональной самореализации и профессионального саморазвития. Результатами повышения квалификации педагоги-мужчины и педагоги-женщины хотят видеть позитивные изменения в профессиональной сфере: уверенность, стабильность, получение возможности научной карьеры (у мужчин) и уважение со стороны коллег и руководства, получение более высокой должности или интересной высокооплачиваемой работы (у женщин).

Проведённое исследование и сопоставительный анализ мотивов показали, что повышение квалификации и профессиональная переподготовка наиболее привлекательны для молодых специалистов, которые по собственной инициативе выбирают программы повышения квалификации профессиональной переподготовки. Зрелые педагоги чаще совершенствуют свой профессионализм, подчиняясь требованиям руководителя или в связи с предстоящей аттестацией. Для педагогов-женщин наиболее значимыми мотивами профессионального совершенствования оказываются социально-нравственные, для педагогов-мужчин – социальные и экономические. Эти отличия необходимо учитывать при выстраивании программ повышения квалификации, организации профессиональной переподготовки.

Статья поступила в редакцию 14.12.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Багнетова Е. А., Шарифуллина Е. Р. Профессиональные риски педагогической среды // Фундаментальные исследования. 2013. № 1–1. С. 27–31.
2. Ефимова Г. З. Учителя-мужчины и учителя-женщины: общее и различное в социологических портретах // Науковедение [Электронный ресурс]. 2015. Т. 7. № 5 (30). URL: <http://naukovedenie.ru> (дата обращения: 10.12.2021).
3. Ильина Н. Ф. Становление инновационной компетентности педагога в региональном пространстве непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Красноярск, 2014. 42 с.
4. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва: Просвещение, 2009. 96 с.
5. Никулин Е. Н. Современные технологии формирования профессионализма управленческого персонала // Вестник образования и развития науки Российской академии естественных наук. 2020. № 1. С. 58–61.

6. Саврасова А. Н. Формирование опыта профессиональной деятельности будущих учителей в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006. 168 с.
7. Серова А. Е. Феминизация образования в контексте проблемы гендерного неравенства // *Власть*. 2011. № 12. С. 95–98.
8. Цветкова Г. В., Ястребова Г. А. Профессиональный стандарт педагога. Индивидуальный образовательный маршрут педагога как инструмент овладения новыми профессиональными компетенциями. Презентации. Волгоград: Учитель, 2014. 39 с.
9. Цибульникова В. Е. Теории процессуальной мотивации и опережающее мотивирование работников в управлении организацией // *Опережающее образование как фактор инновационного развития образовательных систем: сборник статей по итогам научной сессии кафедры управления образовательными системами факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования / Москва, 17 марта 2011 г. / под ред. Т. И. Березиной, О. Ю. Заславской, Е. В. Бахаревой, В. Е. Цибульниковой. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2011. С. 50–65.*
10. Цибульникова В. Е., Федорова Е. Н. Смыслосозидательный континуум профессиональной деятельности учителя // *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 6–2 (113). С. 275–279.

REFERENCES

1. Bagnetova E. A., Sharifullina E. R. [Professional risks of the pedagogical environment]. In: *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 2013, no. 1–1, pp. 27–31.
2. Efimova G. Z. [Teachers-men and teachers-women: common and different in sociological portraits]. In: *Naukovedenie* [Naukovedenie], 2015, vol. 7, no. 5 (30). Available at: <http://naukovedenie.ru> (accessed: 10.12.2021).
3. Il'ina N. F. *Stanovlenie innovacionnoj kompetentnosti pedagoga v regional'nom prostranstve nepreryvno-go obrazovaniya: avtoreferat dis. ... d-ra ped. nauk* [Formation of innovative competence of the teacher in the regional space of continuous education: abstract of Dr. Sci. Thesis in Pedagogy]. Krasnoyarsk, 2014. 42 p.
4. Markova A. K. *Formirovanie motivacii ucheniya v shkol'nom vozraste* [Formation of learning motivation at school age]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2009. 96 p.
5. Nikulin E. N. [Modern technologies for the formation of professionalism of managerial personnel]. In: *Vestnik obrazovaniya i razvitiya nauki Rossijskoj akademii estestvennyh nauk* [Bulletin of Education and Science Development of the Russian Academy of Natural Sciences], 2020, no. 1, pp. 58–61.
6. Savrasova A. N. *Formirovanie opyta professional'noj deyatel'nosti budushchih uchitelej v processe pedagogicheskoy praktiki: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of the experience of professional activity of future teachers in the process of pedagogical practice: Cand. Sci. in Pedagogy]. St. Petersburg, 2006. 168 p.
7. Serova A. E. [Feminization of education in the context of the problem of gender inequality]. In: *Vlast'* [Power], 2011, no. 12, pp. 95–98.
8. Cvetkova G. V., Yastrebova G. A. *Professional'nyj standart pedagoga. Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut pedagoga kak instrument ovladeniya novymi professional'nymi kompetencyami. Prezentacii* [Professional standard of the teacher. Individual educational route of the teacher as a tool for mastering new professional competencies. Presentations]. Volgograd, Uchitel' Publ., 2014. 39 p.
9. Tsibulnikova V. E. [Theories of procedural motivation and anticipatory motivation of employees in the management of an organization]. In: Berezina T. I., Zaslavskya O. A., Bahareva E. V., Tsibulnikova V. E., eds. *Operezhayushchee obrazovanie kak faktor innovacionnogo razvitiya obrazovatel'nyh sistem: sbornik statej po itogam nauchnoj sessii kafedry upravleniya obrazovatel'nymi sistemami fakul'teta povysheniya kvalifikacii i professional'noj perepodgotovki rabotnikov obrazovaniya / Moskva, 17 marta 2011 g.* [Advanced education as a factor in the innovative development of educational systems: a collection of articles on the results of a scientific session of the Department of Management of Educational Systems of the Faculty of Advanced Training and Professional Retraining of Educational Workers / Moscow, 17 March 2011]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2011, pp. 50–65.
10. Tsibulnikova V. E., Fedorova E. N. [Meaning-creating continuum of teachers' professional activity]. In: *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2015, no. 6–2 (113), pp. 275–279.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Киселев Александр Викторович – старший преподаватель кафедры физической культуры Петрозаводского государственного университета;
e-mail makelan2008@yandex.ru

Сергина Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, заместитель директора Государственного училища олимпийского резерва в г. Кондопоге», РФ, Республика Карелия;
e-mail makelan2008@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Alexander V.Kiselev – Senior Lecturer of the Department of Physical Culture, Petrozavodsk State University;
e-mail: makelan2008@yandex.ru

Elena A. Sergina – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Deputy Director of the State School of the Olympic Reserve in Kondopoga;
e-mail: makelan2008@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Киселев А. В., Сергина Е. А. Сопоставительный анализ основных мотивов повышения квалификации педагогов-женщин и педагогов-мужчин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 152–161.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-152-161

FOR CITATION

Kiselev A. V., Sergina E. A. Comparative analysis of the main motives for professional development of female teachers and male teachers. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 152–161.
DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-152-161



ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА.
СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

Рецензируемый научный журнал «Вестник Московского государственного областного университета» основан в 1998 г.

Сегодня Московским государственным областным университетом выпускается десять научных журналов по разным отраслям науки. Журналы включены в Перечень ВАК (составленный Высшей аттестационной комиссией при Минобрнауки РФ Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук). Журналы включены в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Печатные версии журналов зарегистрированы в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Полнотекстовые версии журналов доступны в интернете на сайте Вестника Московского государственного областного университета (www.vestnik-mgou.ru), а также на платформах Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru) и Научной электронной библиотеки «КиберЛенинка» ([https:// cyberleninka.ru](https://cyberleninka.ru)).

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБЛАСТНОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА

2022. № 1

Над номером работали:

Литературный редактор В. А. Кулакова
Переводчик Е. В. Приказчикова
Корректор И. К. Глузунов
Компьютерная вёрстка – А. В. Тетерин

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98
тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)
e-mail: info@vestnik-mgou.ru
сайт: www.vestnik-mgou.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «Minion Pro».

Тираж 500 экз. Уч.-изд. л. 12,5, усл. п.л. 10,25.

Подписано в печать: 28.02.2022. Выход в свет: 21.03.2022. Заказ № 2022/02-08.

Отпечатано в МГОУ

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А