



ISSN 2949-4990 (print)
ISSN 2949-4974 (online)

ПРО
СВЕТ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ПРОСВЕЩЕНИЯ

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Тема номера:

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ
ОБРАЗОВАНИЯ



2024 / № 2

ISSN 2949-4990 (print)

2024 / № 2

ISSN 2949-4974 (online)

МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Название журнала до сентября 2023 г.: Вестник Московского государственного
областного университета. Серия: Педагогика

Рецензируемый научный журнал. Основан в 1998 г.

Журнал 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 науки и высшего образования 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

Journal 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 specialties: 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 2949-4990 (print)

2024 / № 2

ISSN 2949-4974 (online)

MOSCOW PEDAGOGICAL JOURNAL

Учредитель:

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
"Государственный университет просвещения"

Выходит 4 раза в год

Редакционная коллегия

Главный редактор:

Горлова Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Заместитель главного редактора:

Гарашкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Ответственный секретарь:

Рачковская Н. А. — д-р пед. н., проф., Государственный университет просвещения

Члены ред. коллегии:

Бермус А. Г. — д-р пед. н., проф., Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Волынкина Н. В. — д-р пед. н., проф., Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е.Жуковского и Ю.А.Гагарина, г. Воронеж

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

Воротилкина И. М. — д-р пед. н., проф., Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема, г. Биробиджан

Гац И. Ю. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

Ильясов Д. Ф. — д-р пед. н., проф., Челябинский институт развития образования

Мардахаев Л. В. — д-р пед. н., проф., Российский государственный социальный университет, г. Москва

Нечаев М. П. — д-р пед. н., проф., Корпоративный университет развития образования, г. Мытищи Московской области

Осмоловская И. М. — д-р пед. н., доц., Институт стратегии развития образования, г. Москва

Сергеева М. Г. — д-р пед. н., проф., Мытищинский филиал Московского государственного технического университета им. Н. Э. Баумана (национальный исследовательский университет)

Сморчкова В. П. — д-р пед. н., доц., Государственный университет просвещения

Тюмасева З. И. — д-р пед. н., проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Шумилова Е. А. — д-р пед. н., проф., Кубанский государственный университет, г. Краснодар

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

"Московский педагогический журнал" — 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.

"Московский педагогический журнал" зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-73341.

**Индекс "Московского педагогического журнала"
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» (www.cyberleninka.ru), а также на сайте журнала (www.mpjournal.ru).

При цитировании ссылка на "Московский педагогический журнал" 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.

Московский педагогический журнал. — 2024. — № 2. — 144 с.

© Государственный университет просвещения, 2024.

Адрес редакции:

Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

Тел.: (495) 780-09-42 (доб. 6101)

E-mail: info@vestnik-mgou.ru

Сайт: www.mpjournal.ru

Founder:
Federal State University of Education

————— Issued 4 times a year —————

Editorial board

Editor-in-chief:

N. A. Gorlova — Dr. Sci. (Education), Professor, Federal State University of Education

Deputy Editor-in-chief:

N. V. Garashkina — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Federal State University of Education

Executive secretary:

N. A. Rachkovskaya — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Federal State University of Education

Members of Editorial Board:

A. G. Bermous — Dr. Sci. (Education), Professor, Southern Federal University, Rostov-on-Don

N. V. Volynkina — Dr. Sci. (Education), Professor, The Zhukovsky — Gagarin Air Force Academy, Voronezh

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

I. M. Vorotilkina — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Sholom-Aleichem Priamursky State University, Birobidzhan

I. Yu. Gats — Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Federal State University of Education

D. F. Ilyasov — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Chelyabinsk Institute of Education Development

L. V. Mardakhaev — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Russian State Social University, Moscow

M. P. Nechaev — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Corporate University of Education Development, Mytishchi, Moscow region

I. M. Osmolovskaya — Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Institute for Strategy of Education Development, Moscow

M. G. Sergeeva — Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Mytishchi Branch of the Bauman Moscow State Technical University (National Research University)

V. P. Smorchkova — Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Federal State University of Education

Z. I. Tyumaseva — Dr. Sci. (Education), Professor, South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

E. A. Shumilova — Dr. Sci. (Education), Professor, Kuban State University, Krasnodar

ISSN 2949-4990 (print)

ISSN 2949-4974 (online)

Moscow pedagogical journal 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.

Moscow pedagogical journal 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 of Moscow pedagogical journal 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" (www.cyberleninka.ru), as well as at the site of Moscow pedagogical journal (www.mpjournal.ru)

At citing the reference to Moscow pedagogical journal 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.

Moscow Pedagogical Journal. — 2024. — № 2. — 144 p.

© Federal State University of Education, 2024.

The Editorial Board address:

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

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

E-mail: info@vestnik-mgou.ru

Site: www.mpjournal.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕМА НОМЕРА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Габдушев Д. М., Козьмина И. С., Габдушев Р. Ж.</i> Влияние мотивационных детерминант личности студентов на формирование кадрового резерва преподавателей вуза (на примере технического образования)	6
<i>Запалацкая В. С.</i> Вопросы преемственности в работе с одарёнными детьми и талантливой молодёжью в системе общего и высшего образования	20
<i>Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Артёмов Б. А.</i> Тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья обучающихся	32
<i>Шамарина Е. В.</i> Традиции русского зарубежья в контексте проблем отечественного инклюзивного образования	49

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Кирдей И. Б.</i> Заинтересованность современных школьников чтением в процессе изучения иностранного языка	61
<i>Салими Абдолмалеки Косар</i> Организация работы над ошибками в письменной речи иранских студентов	76
<i>Тан Вэньвэнь</i> Сопоставительный анализ развития тестирования по иностранным языкам в России и в Китае	85

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Нескреба Т. А.</i> Исследование сформированности цифровой компетентности педагогов в условиях дистанционной образовательной среды	96
<i>Петров К. Н.</i> Формирование патриотизма у учащихся вузов МВД России в процессе физической подготовки	111
<i>Романенко Н. М., Гоу Тао</i> Пути эффективизации процесса предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов	121
<i>Топчий И. В.</i> Методика выделения компонентов содержания социально-культурной компетенции архитектора	130

CONTENTS

THEME OF THE ISSUE: SOCIOCULTURAL ASPECTS OF EDUCATION

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

M. Gabdushev, I. Kozmina, R. Gabdushev. The influence of motivational determinants of students' personality on formation of personnel reserve of university teachers (on the example of technical education)	6
V. Zapalatskaya. Issues of continuity in working with gifted children and talented youth in the system of general and higher education	20
Z. Tyumaseva, I. Orekhova, B. Artemenko. Tutor support for preserving and strengthening students' health	32
E. Shamarina. Traditions of Russia abroad in the context of problems of domestic inclusive education	49

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND EDUCATION BY FIELDS AND LEVELS

Kirdey I. B. Modern schoolchildren's interest in reading in the process of learning a foreign language	61
Salimi Abdolmaleki Kosar. Organization of work on errors in the written speech of Iranian students	76
Tang Wenwen. Comparative analysis of the development of foreign language testing in Russia and China	85

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

T. Neskreba. Study of teachers' digital competence development in a distance learning environment	96
K. Petrov. Formation of patriotism among students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of physical training	111
Romanenko N., Gou Tao. Ways of efficiency of the process of pre-departure adaptation of Chinese students to the cultural and educational environment of russian universities	121
I. Topchiy. Methodology for identifying components of the content of socio-cultural competence of an architect	130

ТЕМА НОМЕРА: СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.126

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-6-19

ВЛИЯНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ ДЕТЕРМИНАНТ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ)

Габдушев Д. М.¹, Козьмина И. С.², Габдушев Р. Ж.³

¹Россети Московский регион

115114, г. Москва, 2-й Павелецкий пр., д. 3, стр. 2, Российская Федерация

²Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»

111250, г. Москва, ул. Красноказарменная, д. 14, Российская Федерация

³Самарский государственный технический университет

443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, д. 244, главный корпус, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Определение влияния основных мотивационных детерминант на создание кадрового резерва педагогического штата из магистров технического вуза и формирование приверженности студентов к вузу на примере Национального исследовательского университета МЭИ и Самарского государственного технического университета.

Методология и методы. Авторы методологически опирались на взаимосвязь аксиологического, культурологического, информационного, системного и деятельностного подходов. Было проведено анкетирование и психологическое тестирование студентов программы «Э.Т.А.Л.О.Н.» в НИУ «МЭИ» с целью выявить степень их готовности к дальнейшей педагогической деятельности. В дальнейшем оно было дополнено наблюдениями психолога за выпускниками программы «Э.Т.А.Л.О.Н.» в НИУ «МЭИ», продолживших обучение в магистратуре.

Результаты исследования. Результаты исследования предоставляют практические рекомендации для создания кадрового резерва педагогического штата из магистров технического вуза.

Приводятся аргументы в пользу вовлечения студентов в деятельность вуза с самого начала их зачисления в группу. Авторы статьи в качестве примера приводят программу «Э.Т.А.Л.О.Н.» в НИУ «МЭИ» и опыт работы в Самарском государственном техническом университете как пример реализации своих утверждений. Разработанные на основе исследования рекомендации для формирования кадрового резерва педагогического штата из магистров технического вуза и укрепления связи студентов с университетом предоставляют конкретные стратегии для практической реализации в образовательных учреждениях. Таким образом, данная работа переходит от теоретических концепций к практическому применению в образовательной среде.

Теоретическая и/или практическая значимость. Важность работы состоит в фокусировке на основных мотивационных детерминантах магистров технических специальностей. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём определено влияние основных мотивационных детерминант на создание кадрового резерва педагогического штата из магистров технического вуза и формирование приверженности студентов к вузу. Это добавляет новый аспект в педагогическую науку, с учётом специфики их профессиональной подготовки и интересов. Исследование мотивации магистров технических специальностей дополняет теорию педагогики. Работа расширяет концептуальное представление о приверженности студентов к университету. Введение мотивационных детерминант, таких как внутренние мотивы, социальное признание, референтные отношения, партнерство и сотрудничество, дополняет понимание механизмов формирования приверженности.

Выводы. Учёт перечисленных в статье основных мотивационных детерминант может существенно повысить эффективность формирования кадрового резерва в высших образовательных учреждениях.

Ключевые слова: мотивационные детерминанты, магистры технического вуза, кадровый резерв, студент, педагогический штат, университет, референтные отношения, партнёрство

THE INFLUENCE OF MOTIVATIONAL DETERMINANTS OF STUDENTS' PERSONALITY ON FORMATION OF PERSONNEL RESERVE OF UNIVERSITY TEACHERS (ON THE EXAMPLE OF TECHNICAL EDUCATION)

M. Gabdushev¹, I. Kozmina², R. Gabdushev³

¹*Rosseti Moscow Region*

2 Paveletsky prospect, 3, str. 2, 115114, Moscow, Russian Federation

²*National Research University "Moscow Energy Institute"*

ul. Krasnokazarmennaya, 14, 111250, Moscow, Russian Federation

³*Samara State Technical University*

ul. Molodogvardeyskaya, 244, Samara, 443100, main building, Russian Federation

Abstract

Aim. To analyze the use of the main motivational determinants in the formation of personnel reserve of teaching staff, on the example of National Research University "MPEI" and Samara State Technical University.

Research methods. The authors methodologically relied on the interrelation of axiological, culturological, informational, systemic and activity approaches. A questionnaire survey and psychological testing of E.T.A.L.O.N. program students at MPEI was conducted in order to reveal the degree of their readiness for further teaching activity. It was further supplemented by the psychologist's observations of the graduates of "E.T.A.L.O.N." program at "MPEI" who continued their education in master's program.

Results. The results of the study provide valuable practical recommendations for the creation of a cadre of pedagogical staff from master's students of a technical university. Arguments are given

in favor of involving students in the activities of the university, from the very beginning of their enrollment in the group. The authors of the article cite the "E.T.A.L.O.N." program at the National Research University "MPEI" and the experience of work at the Samara State Technical University as an example of the implementation of their statements. The recommendations developed on the basis of the research for the formation of the personnel reserve of the pedagogical staff from the masters of the technical university and strengthening the students' connection with the university provide specific strategies for practical implementation in educational institutions. Thus, this paper moves from theoretical concepts to practical application in the educational environment.

Theoretical and/or practical significance. The importance of the work lies in the focus on the main motivational determinants of masters of technical specialties. The scientific novelty of the study consists in the fact that it determines the influence of the main motivational determinants on the creation of a cadre pool of pedagogical staff from masters of technical university and the formation of students' commitment to the university. This adds a new aspect to pedagogical science, taking into account the specificity of their professional training and interests. The study of motivation of technical masters complements the theory of pedagogy. The work expands the conceptualization of students' commitment to the university. The introduction of motivational determinants, such as intrinsic motives, social recognition, reference relationships, partnership and cooperation, enriches the understanding of the mechanisms of commitment formation.

Conclusions. Consideration of the main motivational determinants listed in the article can significantly improve the efficiency of the formation of the personnel reserve in higher educational institutions.

Keywords: motivational determinants, technical university masters, personnel reserve, student, teaching staff, university, reference relations, partnership

ВВЕДЕНИЕ

В современной экономике учебные заведения должны соответствовать новым требованиям, в том числе в подготовке инженерных кадров – главного ресурса для развития и распространения инноваций, а также фундаментальных и прикладных научных знаний. Именно образование выступает в роли того социального института, который может удовлетворить потребности общества в квалифицированных работниках нового уровня за счёт объединения научной и образовательной составляющих [17, с. 165–166].

Согласно статистике Института UNESCO, Россия является страной, которая ежегодно выпускает наибольшее количество выпускников инженерных специальностей (почти полмиллиона квалифицированных инженеров). При этом спрос предприятий производственной сферы на квалифицированные кадры не удовлетворён из-за недостаточного уровня подготовки выпускников

[17, с. 168; 15, с. 14]. Это связано с тем, что многие вузы сегодня сталкиваются с проблемой нехватки квалифицированных преподавателей, которые могут реализовать образовательные программы на высоком уровне. Вузы стремятся расширить свою сеть представительств и филиалов, чтобы привлечь большее количество студентов, но при этом не могут обеспечить достаточное количество квалифицированных кадров для обучения всех студентов. Это может привести к тому, что студенты не получат должного качества образования, что может отрицательно повлиять на их будущие карьерные перспективы и в итоге на экономику страны в целом.

В настоящее время система образования испытывает серьёзный дефицит в работниках профессорско-преподавательского состава, вызванный кризисом развития научно-образовательной сферы 90-х годов [17, с. 167–169]. Отмечается, что в девяностые годы Россия потеряла целое поколение российской интеллек-

туальной элиты [18, с. 29–34]. В таких условиях формирование кадрового резерва из числа студентов, их последующее сопровождение и адаптация в новой должности являются эффективным способом обеспечения научно-педагогических кадров в текущих условиях.

Необходимость формирования резерва педагогического штата из числа студентов. В работе Е. В. Спасенковой и В. В. Смирновой [17, с.°167] говорится, что кадровый резерв из числа студентов – это специально отобранная группа лиц из числа студентов, положительно проявивших себя в процессе учебной и научной деятельности, обладающих необходимыми качествами, а также проявивших личную заинтересованность в научно-образовательной деятельности. Есть и противники формирования резерва, например, в работе [4, с. 30–31; 6, с. 54–55], исходя из анализа ситуации формирования кадрового резерва, главным оправданием своих действий противники считают то, что работа с кадровым резервом является ненужным отвлечением от основных обязанностей и, соответственно, приносит больше вреда, чем пользы. В случае, когда кадровый резерв сформирован без должного внимания к качествам и потенциалу развития отбираемых студентов, существует вероятность того, что будут отобраны кандидаты, которые не обладают необходимыми навыками и способностями. Руководители могут усердно работать на продвижение своих кандидатов, которые не отвечают стратегическим целям университета в целом. Это может привести к возникновению группировок внутри университета, которые будут действовать в своих личных интересах вместо того, чтобы работать на благо университета [6, с. 54–56]. Люди, ориентированные только на настоящее, не могут оценить стратегическую значимость работы с кадровым резервом для университета.

Согласно многим исследованиям [3, с. 163–167; 7, с. 15–17; 12, с. 39–44; 13,

с. 485; 14, с. 7–9; 21, с. 551], подготовка кадрового резерва является эффективным инструментом в развитии организации и обеспечении устойчивости в долгосрочной перспективе. Формирование резерва педагогического штата из студентов вуза позволит решить несколько важных задач:

- привлечение на работу наиболее успешных выпускников, которые уже имеют практический опыт и обладают необходимыми знаниями и навыками;

- целенаправленная подготовка резерва к научно-образовательной деятельности, что позволяет им более осознанно и компетентно выполнять свои обязанности;

- сокращение периода адаптации в должности, так как резерв уже знаком с организационной структурой университета, его работой и имеет представление о профессиональных требованиях;

- содействие профессиональному росту резервистов, которые благодаря системе обучения и мониторинга смогут развиваться и повышать свою квалификацию, что в итоге положительно скажется на качестве образования и научных исследований в университете.

Однако важно учитывать, что многие студенты при поступлении в университет не имеют мотивацию связать свою дальнейшую деятельность с вузом. Поэтому с точки зрения основных мотивационных детерминант необходимо создание нового видения взаимодействия студента и преподавателя, что необходимо для активизации приверженности студентов вузу.

В работе [6, с. 53] отмечается, что использование немонетарной мотивации, когда руководство вуза заинтересовано в удовлетворении потребностей и интересов молодых сотрудников (социальное признание), демонстрирует высокую эффективность как средство удержания студентов в роли будущих преподавателей. В статье [10, с. 201] говорится о необходимости вуза учитывать внутренние мотивы и возможность самореализации

студента. В противном случае если во время студенчества не учитывать данный мотиватор, то многолетнее ожидание демотивирует студента и заставит задуматься о более достойной самореализации в другом месте. В исследованиях [11, с. 458; 9, с. 52] подчёркивается важность учёта референтных отношений в учебном заведении. Возможность партнёрства и сотрудничества между студентом и преподавателями вуза отмечается во многих работах как одна из основных мотивационных детерминантов для привлечения потенциально сильных и перспективных резервистов, например [6, с. 55; 19, с. 21; 22, с. 108].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. Целью настоящего исследования является определение влияния основных мотивационных детерминант на создание кадрового резерва педагогического штата из магистров технического вуза и формирование приверженности студентов к вузу. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) анализ предыдущих исследований, касающихся приверженности студентов к вузу и их мотивационных факторов; 2) выявление и систематизация основных мотивационных детерминант; 3) проведение исследования и выявление степени их влияния на приверженность студентов к университету; 4) разработка рекомендаций для дальнейшей работы по созданию кадрового резерва педагогического штата из студентов технического вуза и укреплению связи студентов с учебным заведением на основе полученных результатов.

Методология и методы исследования. Используются методы анализа, синтеза, обобщения полученных данных, психологического наблюдения, анкетирования и тестирования обучающихся. Для достижения поставленной цели исследования авторы опирались на инте-

грацию аксиологического, культурологического, информационного, системного и деятельностного *методологических подходов*. Это позволило рассмотреть формирование приверженности студентов к вузу с различных ракурсов, учитывая значимость ценностей, культурных особенностей, информационных влияний, системных взаимосвязей и активности студентов.

Организация исследования и ход работы

На первом этапе исследования был проведён анализ существующих научных исследований и литературы, связанных с мотивацией студентов и приверженностью к вузу.

На втором этапе авторы провели анализ и выявили основные мотивационные детерминанты, оказывающие влияние на формирование приверженности студентов к вузу. Были проведены обширные литературные исследования и анализ данных из предыдущих исследований. В результате были выделены следующие мотивационные детерминанты: внутренние мотивы (самореализация и причастность), социальное признание и удовлетворение потребности в самооценке, установление референтных отношений между студентами и работниками вуза, партнёрство и сотрудничество в университете.

Определение влияния основных мотивационных детерминант на создание кадрового резерва педагогического штата проводилось на третьем этапе с помощью психологического наблюдения за выпускниками, отобранными и прошедшими обучение в специальной группе по программе «Э.Т.А.Л.О.Н.», которые продолжили обучение в магистратуре. Наблюдение позволило оценить, насколько экспериментальная программа, которая учитывает описываемые в статье мотивационные детерминанты, влияет на приверженность студентов к педагогиче-

ской деятельности на протяжении времени и как это сказывается на их профессиональных интересах и амбициях.

На четвёртом этапе для выявления степени готовности студентов программы к дальнейшей педагогической деятельности дополнительно было проведено анкетирование и психологическое тестирование студентов двух групп, обучающихся по данной программе и заканчивающих обучение в 2023 и 2024 гг. соответственно.

Таким образом, данный комплексный подход к проведению исследования позволил на основе выявленных закономерностей и результатов анализа разработать рекомендации по созданию кадрового резерва педагогического штата из магистров технического вуза и улучшению образовательного процесса в университете.

Внутренние мотивы: самореализация и причастность. Создание кадрового резерва без учёта мотивации и ожиданий сотрудников неэффективно для укрепления кадрового потенциала университета [6, с. 52–55]. Эффективность любой системы управления напрямую зависит от наличия эффективной системы мотивации, поскольку именно мотивация стимулирует индивидуумов и коллективы на достижение личных и общих целей. Человеческий фактор является ключевым элементом любой организации, и без мотивированного персонала невозможно обеспечить высокую производительность и успешность деятельности. Изучение моделей мотивации не даёт чёткого ответа на вопрос, что побуждает человека к труду. Но прагматические модели мотивации, основанные на индивидуальном подходе к каждому сотруднику, могут создать эффективную основу для управления кадровым потенциалом.

Цель создания системы мотивации для кадрового резерва – ориентировать людей на максимально эффективное решение задач, стоящих перед университе-

том. Очевидно, что университет не может поддерживать людей, которые не вносят вклада в его стратегические цели и показатели. В работе О. Н. Шинкаренко [20, с. 70–75] также говорится, что систему стимулирования нужно увязать со стратегическими целями вуза.

Основные мотивационные детерминанты перспективных и потенциально сильных «резервистов» были представлены возможностью самореализации, независимостью, причастностью к ключевым планам как минимум подразделения, а также возможностью самореализации в организации [6, с. 53–55]. Кроме этого, отмечается возможность участия студентов в планировании стратегий и задач университета, необходимость найти способы, с помощью которых студенты смогут развиваться, достигать академических и профессиональных целей.

Если давать студентам задачи, которые не учитывают их потребности и интересы, то это не будет способствовать развитию приверженности студентов к вузу. Следовательно, необходимо ставить задачи, которые были бы значимы для них. Это могут быть задачи, связанные с решением актуальных проблем в их профессиональной области, участие в научных исследованиях или разработках, которые могут иметь реальные практические применения. Такие задачи могут помочь студентам чувствовать себя частью чего-то большего и значимого. Они будут вовлечены в процесс решения реальных проблем и смогут видеть результаты своей работы.

Социальное признание, удовлетворение потребности в самооценке. По мнению психологов, многим сотрудникам важно быть знакомыми с руководством организации, в которой они работают [2, с. 64–65; 4, с. 32–33; 7, с. 21–23; 23, с. 131–138]. Получение обратной связи от руководства университета является ещё одним мотивом для студентов. Они стремятся получить эмоциональную поддержку. Чувство, что ты важен универси-

тету, является безапелляционным мотивирующим фактором. Исследователи ещё в 1920-х гг. обнаружили, что изменение условий труда (например, изменение освещения или рабочих условий) приводит к временному увеличению производительности сотрудников. Объясняется это тем, что работники чувствовали себя более важными и особенными. В работе [5, с. 167–169] также утверждается, что независимо от уровня занимаемой должности в корпоративной иерархии, каждый сотрудник хочет чувствовать себя значимым для организации. Это суждение перекладывается и на студентов. Люди, осознающие свою значимость, стремятся работать в организации, которая является надёжной и престижной. Они хотят гордиться своим университетом, в котором трудятся, что формирует основу профессиональных целей.

Референтные отношения. Референтные отношения (также называемые социальными сравнениями) в психологии – это процесс сравнения себя с другими людьми, который используется для оценки и интерпретации своих собственных способностей, мнений, умений и поведения. Человек может использовать других людей как эталон или референтную группу для определения своей позиции в обществе и сравнения своих личностных характеристик. Референтные отношения могут оказывать влияние на самооценку, мотивацию, эмоциональное состояние и поведение человека. Референтные отношения являются важным фактором в социальной психологии, так как они могут оказывать влияние на убеждения, поведение и эмоции человека.

Для развития референтных отношений в университете важно учитывать психолого-акмеологический аспект в управленческой деятельности. Также необходимо учитывать социально-психологический климат в коллективе университета и создавать условия для развития коллективного сотрудничества и

уважительного отношения друг к другу. Важно организовывать совместные мероприятия, которые были бы интересны для студентов. Такие мероприятия помогут студентам укреплять связи не только друг с другом, но и с сотрудниками университета. Это позволит быстрее найти «общий язык» выпускнику с коллективом университета.

Партнёрство и сотрудничество в университете. С точки зрения психологии для формирования резерва педагогического штата из студентов необходимо формировать партнёрство между студентами и сотрудниками вуза, которое основано на взаимном доверии, уважении и понимании. Когда студенты чувствуют, что их мнение уважается и их идеи важны, то они более заинтересованы в участии в деятельности вуза и развитии своих профессиональных навыков и осознают необходимость своего вовлечения в партнёрские отношения с преподавателями [19, с. 21–26]. Студенты обычно считают свою вовлечённость в выполнение какой-то работы с преподавателями вуза чем-то большим, чем выполнение заданий или получение диплома.

В исследовании авторов Фредрикс и Блюменфельда [22, с. 72–78] была выявлена связь между участием студентов в жизни университета и их академическими достижениями. В работе учёных выделяются три типа вовлечённости студентов:

- поведенческая вовлечённость – основывается на идее участия в академической и социальной деятельности и считается решающим фактором для достижения положительных академических результатов и предотвращения отсева;

- эмоциональная вовлечённость – создаёт связь с университетом и влияет на желание выполнять работу;

- когнитивная вовлечённость – основана на идее инвестирования; она включает в себя вдумчивость и готовность прилагать усилия, необходимые для понимания сложных идей и освоения трудных навыков.

Партнёрство как более широкая концепция вовлечения студентов носит реляционный характер, где строятся отношения именно с другими людьми: со студентами, сотрудниками и внешними партнёрами. Вовлечение студентов через партнёрство в контексте обучения и преподавания определяется как процесс, в котором все стороны вкладывают средства и получают взаимную выгоду от совместного обучения и работы. Современное персональное сотрудничество – достаточно сложный и значимый процесс для всех сторон. Не все студенты могут быть заинтересованы в участии в различных мероприятиях и проектах вуза, что связано с недостаточной мотивацией, неудовлетворительными результатами в учёбе, либо неправильным выбором направления обучения. Важно понимать, что каждый студент уникален и требует индивидуального подхода.

Процесс сотрудничества как оптимальное сочетание социальных установок, профессиональных интересов и потребностей, ценностных ориентаций, важен как для студентов, так и для руководства университета [8, с. 244; 16, с. 96]. Сотрудничество в университете не может быть успешным без учёта социально-психологического аспекта, который заключается в возможности взаимодействия и взаимопонимания между студентами, будущими сотрудниками, и руководством университета.

Для эффективного сотрудничества в университете необходимо создать условия для совместной работы студентов и преподавателей, где каждый участник чётко понимает свою роль и ответственность, например, в совместном решении задач и проектов, проведении практических занятий и лабораторных работ, выполнении научно-исследовательских работ, участии в грантах и т. д. [1, с. 36–38; 19, с. 26]. Всё это способствует активному вовлечению студентов в жизнь университета и развитию их профессиональных и

личностных навыков, повышению мотивации к учёбе и участию в деятельности вуза, а также подготовке к будущим профессиональным задачам.

Примеры реализации. В НИУ «МЭИ» реализуется программа «Э.Т.А.Л.О.Н.» (Э – эффективность, Т – талант, А – активность, Л – лидерство, О – образование, Н – наука). Программа ориентирована на подготовку кадров в области высшей школы, научных центров, энергетики и инновационной экономики в условиях новой промышленной революции. Она предоставляет студентам не только широкие возможности для профессионального развития, но и помогает развивать их личностные качества, такие как лидерство, творчество, коммуникация, креативность и мн. др. Это позволяет выпускникам программы быть готовыми к сложным вызовам в современном мире и эффективно работать в различных областях деятельности.

Студентов вовлекают в деятельность вуза с самого начала их зачисления в группу. При реализации данной программы в Институте электроэнергетики (далее – ИЭЭ) НИУ «МЭИ» в 2022 г. выпустилась первая группа, которая с 2018 года начала свой путь в группе «ЭТАЛОН». Реализация её рассматривалась как эксперимент. После 1 семестра студенты ИЭЭ, изъявившие желание обучаться по данной программе углублённой подготовки, проходили отбор, который заключался в решении задач по математике, в собеседовании с организаторами и в прохождении психологических тестов.

Результаты исследования и их обсуждение. У первокурсников определялись такие качества, как уровень мотивации к успеху, уровень мотивации к избеганию неудач (к защите) и уровень готовности к риску. Они определялись по методике диагностики личности на мотивацию к успеху и методике диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса [15, с. 626–632], а также по методике диагностики готовности к

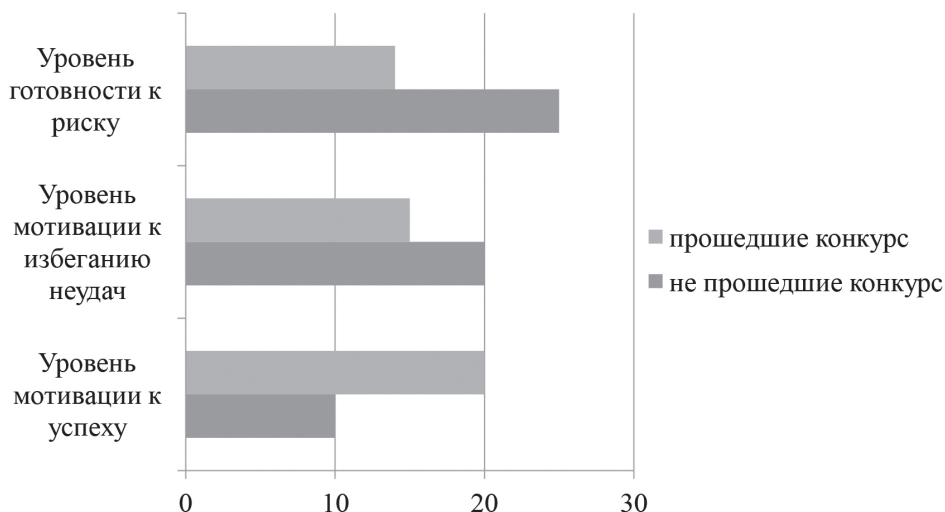


Рис. 1. / Fig. 1. Статистика среднего балла тестирования студентов, прошедших и непрошедших по конкурсу в группу «ЭТАЛОН» / Statistics of the average test score of students who passed and failed the competition in the “ETALON” group

Источник: разработано автором

рису Шуберта [15, с. 632–635] соответственно. По результатам проведённых тестирований составлена статистика среднего балла студентов, прошедших и непрошедших по конкурсу в группу «ЭТАЛОН» (рис. 1).

Результаты тестирования (рис. 1) демонстрируют, что в группу «ЭТАЛОН» были зачислены студенты, умеренно сильно ориентированные на успех, предпочитающие средний уровень риска и мотивации к избеганию неудач. Студенты с такими качествами наиболее настроены на достижение поставленной цели.

Благодаря активному вовлечению со стороны руководства ИЭЭ в решение научно-исследовательских работ, а также педагогическую практику у студентов возникло чувство партнёрства и сотрудничества с сотрудниками вуза. На протяжении всего обучения студенты получали обратную связь от руководства института и менторов, что позволяло им также ощущать свою важность и значимость для вуза (социальное признание, удовлетворение потребности в самоо-

ценке). За время обучения в группе было организовано: ряд экскурсий на электро-энергетические объекты совместно с сотрудниками вуза, а также и совместные мероприятия, например выезды на природу. Для многих студентов в группе некоторые преподаватели стали не только наставниками и экспертами в своей области, но и старшими товарищами. Решение совместных задач и проведение совместных мероприятий способствовали значительному развитию референтных отношений между студентами и сотрудниками вуза. Студенты не только получали необходимые знания и навыки, но и формировались как личности, готовые к профессиональной деятельности и взаимодействию со своими коллегами.

Для студентов, зачисленных в группу «ЭТАЛОН», было проведено тестирование по методике «Шкала социально-психологической адаптированности» К. Роджерса, Р. Даймонда [15, с. 457–465] в начале и конце обучения. Проведена оценка результатов сравнительного анализа основных показателей социаль-

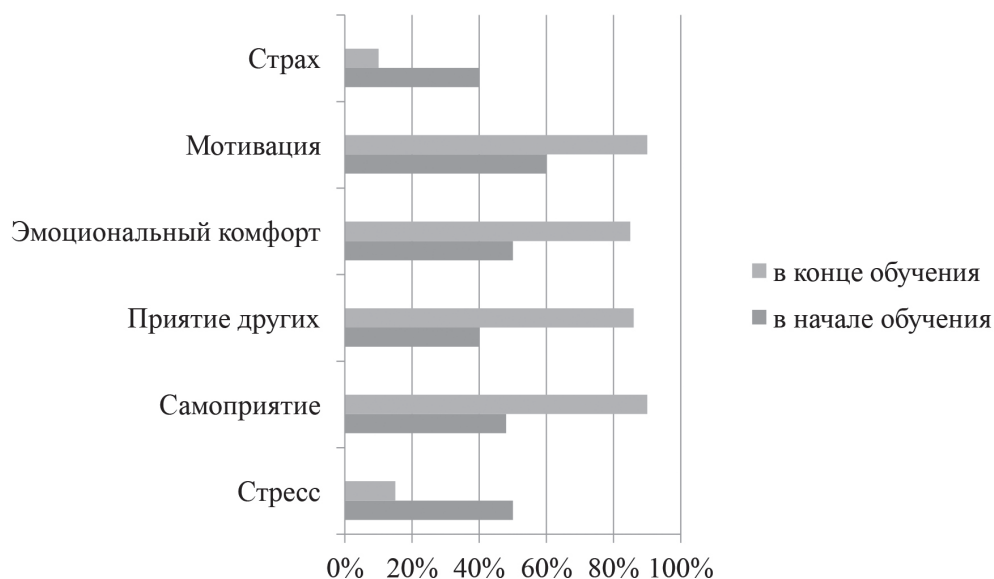


Рис. 2. / Fig. 2. Сравнение основных показателей социально-психологической адаптации студентов группы «ЭТАЛОН» в начале и конце обучения / Comparison of the main indicators of socio-psychological adaptation of ETALON students at the beginning and the end of education

Источник: разработано автором

но-психологической адаптации. Полученные результаты были значительно улучшены за период обучения в группе в процентном соотношении от числа обучающихся в ней (рис. 2).

Наиболее сильно повысились такие показатели, как «Самопринятие» и «Мотивация» (до 90 %). Показатели «Страх» и «Стресс» понизились у студентов до 10–15 %.

Благодаря учёту основных мотивационных детерминант, описываемых в статье, 12 из 20 студентов после реализации данной программы заинтересовались работой в вузе и теперь выполняют совместные проекты, а также помогают преподавателям в проведении практических занятий. На текущий момент в рамках педагогической практики в магистратуре совместно с преподавателями они проводят занятия по профильным предметам, таким как «Теоретические основы электротехники», «Электроснабжение» и другими. Студенты, которые получают

опыт преподавания ещё во время обучения, готовы к профессиональной деятельности и могут стать ценными кадрами для вуза в будущем.

В другом техническом вузе, Самарском государственном техническом университете («СамГТУ»), студентов сразу после поступления начинают вовлекать в проектную деятельность по трём направлениям, которые разделены по интересам: «Высшая научная школа» (для студентов, ориентированных на академическую карьеру), «Школа лидеров» (решение общественнозначимых и социально-направленных проектов) и «Технологическое предпринимательство» (работа над научно-исследовательскими, инженерно-технологическими и предпринимательскими проектами). Эти треки являются частью каждой образовательной программы всех направлений подготовки вуза, и проектная работа обязательна для студентов с первого курса до выпуска. Проектная работа со-

проводятся лекциями, мастер-классами, профориентационными мероприятиями от работодателей и экскурсиями на предприятия. Также наиболее активные и мотивированные студенты могут принимать участие в акселерационных программах, научных и инновационных конкурсах и получать дополнительную поддержку от университета.

Реализация данной системы с 2020 г. дала положительный результат в формировании кадрового резерва педагогического штата, повысила академическую успеваемость и позволила выявить больше студентов, которым интересна проектная деятельность и научно-исследовательские и педагогические работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование фокусируется на магистрах технических специальностей, что позволило рассмотреть мотивацию студентов именно с техническим образованием. В работе был проведён анализ влияния основных мотивационных детерминант формирования кадрового резерва педагогического штата. Такие мотивационные детерминанты, как внутренние мотивы (самореализация и причастность), социальное признание и удовлетворение потребности в самооценке, установление референтных отношений между студентами и работниками вуза, партнёрство и сотрудничество в университете, играют ключевую роль в формировании устойчивой связи между

студентами технических специальностей и вузом.

С учётом основных мотивационных детерминант формирование резерва педагогического штата из магистров технических вузов может быть достигнуто путём принятия следующих практических мер:

- обеспечение доступности и открытости руководства, чтобы студенты могли получить обратную связь и эмоциональную поддержку в своих профессиональных усилиях;

- вовлечение студентов в совместную научно-исследовательскую деятельность, которая реализуется на кафедрах в рамках грантовой деятельности, реализации перспективных инженерно-технических, творческих, социально-ориентированных проектов или по программе НИОКР;

- создание представлений о научно-образовательной деятельности на кафедре, включая возможность трудоустройства на кафедре, помощь преподавателям в проведении занятий и подготовке учебно-методических комплексов, а также участие в заседаниях кафедры;

- предоставление студентам возможностей участия в стажировках, конкурсах и конференциях, ориентированных на направление их научных исследований;

- организация совместных мероприятий для укрепления сообщества студентов и сотрудников вуза (спортивные турниры, конкурсы на лучший проект, экскурсии, творческие вечера, туристические походы и т. д.).

Дата поступления в редакцию 03.08.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Баширова Г. И. Формирование оптимальной модели педагогического взаимодействия преподавателей и обучаемых в образовательном процессе специальных вузов // Проблемы педагогики. 2019. №5 (44). С. 33–38.
2. Волков В. М., Тарута Д. В. Формирование преемственности при освоении общеинженерных и специальных дисциплин // Актуальные проблемы модернизации высшей школы: резервы отечественной высшей школы в совершенствовании профессиональной подготовки специалистов: материалы XXXI Всероссийской научно-методической конференции с международным участием / Новосибирск, 29 января 2020 года. Новосибирск: Издательство Сибирского государственного университета путей сообщения, 2020. С. 63–68.

3. Волков А. С. Профессиональная оценка персонала – современный взгляд. Методы психологии и психофизиологии в создании и проведении эффективных процедур оценки, аттестации или отбора персонала. СПб: Санкт-Петербургский государственный университет, 2021. 345 с.
4. Гнатышина Е. А., Уварина Н. В., Гордеева Д. С. К вопросу о корпоративной идентичности преподавателя высшей школы: современные реалии // Социум. Власть. 2018. №5 (73). С. 28–36.
5. Гнатышина Е. А., Гордеева Д. С. Результаты исследований уровня корпоративной идентичности преподавателей университета // Педагогический журнал Башкортостана. 2018. №3 (76). С. 20–28.
6. Годымчук А. Ю. Формирование кадрового резерва в вузе // Университетское управление: практика и анализ. 2008. №6. С. 52–56.
7. Дорожкин Е. М., Лыжин А. И., Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование на современном этапе: состояние, перспективы // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. №1 (40). С. 14–29.
8. Журавлева Н. Психология социальных изменений. Ценностный подход. М.: Институт психологии РАН, 2022. 527 с.
9. Киричкова Т. С. Особенности формирования социально-психологической компетентности студентов в системе профессионального образования // Вестник Университета Российской академии образования. 2019. №1. С. 50–56.
10. Козлова Н. В., Годымчук А. Ю. Мотивационные факторы формирования кадрового резерва в инновационном образовательном процессе // Вестник Томского государственного университета. 2009. №318. С. 199–203.
11. Козилова Л. В. Роль студенческо-преподавательских коммуникаций в обогащении профессионально-ориентирующего потенциала вуза // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. №3А. С. 494.
12. Кравченко А. И. Выбор профессии: концептуальные фреймы и эмпирические тренды // Социология. 2020. №4. С. 22–51.
13. Осеев Т. О. Методика формирования и управления кадровым резервом в ПАО «Метафракс»: анализ, перспективы совершенствования // Актуальные вопросы современной экономики. 2020. №3. С. 480–489.
14. Пацук О. В., Козловская Е. Б. Кадровый резерв как эффективный инструмент обеспечения конкурентоспособности организации // Экономические исследования. 2020. №3. С. 4–10.
15. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара: Бахрах-М, 2019. 672 с.
16. Садеков Р. Р., Сенаторова О. Ю. Психолого-педагогические аспекты подготовки кадрового резерва в современных условиях // Вестник евразийской науки. 2014. №5 (24). С. 92–98.
17. Спасенкова Е. В., Смирнова В. В. Кадровый резерв научно-педагогических работников как способ обновления кадрового состава регионального вуза // Вестник молодых учёных Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. 2014. №2. С. 164–169.
18. Холмұминов Ш. Рынок труда: проблемы формирования и регулирования // Архив научных исследований. 2020. Т. 33. №1. С. 65.
19. Шарбан Е. И., Симонович Н. Е. Формирование кадрового резерва: психологические особенности // Молодёжь и наука. 2016. №7. С. 20–27.
20. Шинкаренко О. Н. Резерв кадров-резерв стратегического развития // Кадры предприятия. 2004. №8. С. 69–76.
21. Atrizka D. Ensuring Better Affective Commitment and Organizational Citizenship Behavior through Talent Management and Psychological Contract Fulfillment: An Empirical Study of Indonesia Pharmaceutical Sector // Systematic Reviews in Pharmacy. 2020. Vol. 11. №1. P. 545–553.
22. Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence // Review of Educational Research. 2004. №74 (1). P. 59–109.
23. Shanock L. R., Eisenberger R., Heggstad E. D. Treating employees well: The value of organizational support theory in human resource management // The Psychologist-Manager Journal. 2019. №22 (3-4). P. 68–191.

REFERENCES

1. Bashirova G. I. [Formation of an optimal model of pedagogical interaction between teachers and students in the educational process of special universities]. In: Problemy pedagogiki [Problems of pedagogy], 2019, no. 5 (44), pp. 33–38.
2. Volkov V. M., Taruta D. V. [Formation of continuity in the development of general engineering and special disciplines]. In: Aktual'nye problemy modernizacii vysshej shkoly: rezervy otechestvennoj vysshej shkoly v sovershenstvovanii professional'noj podgotovki specialistov: materialy XXXI Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / Novosibirsk, 29 yanvarya 2020 g.) [Current problems of modernization of higher education: reserves of domestic higher education in improving the professional training of specialists: materials of the XXXI All-Russian scientific and methodological conference with international participation / Novosibirsk, January 29, 2020]. Novosibirsk, Publishing house of the Siberian State Transport University, 2020, pp. 63–68.
3. Volkov A. S. Professional'naya ocenka personala – sovremennyy vzglyad. Metody psihologii i psihofiziologii v sozdanii i provedenii effektivnyh procedur ocenki, attestacii ili otbora personala [Professional assessment of personnel - a modern view. Methods of psychology and psychophysiology in the creation and implementation of effective procedures for assessment, certification or selection of personnel]. St. Petersburg, St. Petersburg State University, 2021. 345 p.
4. Gnatyshina E. A., Uvarina N. V., Gordeeva D. S. [On the issue of corporate identity of a higher school teacher: modern realities]. In: Socium. Vlast' [Socium. Power], 2018, no. 5 (73), pp. 28–36.
5. Gnatyshina E. A., Gordeeva D. S. [Results of studies of the level of corporate identity of university teachers]. In: Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana [Pedagogical Journal of Bashkortostan], 2018, no. 3 (76), pp. 20–28.
6. Godymchuk A. Yu. [Formation of a personnel reserve at a university]. In: Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz [University management: practice and analysis], 2008, no. 6, pp. 52–56.
7. Dorozhkin E. M., Lyzhin A. I., Fedorov V. A. [Vocational and pedagogical education at the present stage: status, prospects]. In: Professional'noe obrazovanie i rynek truda [Professional education and the labor market], 2020, no. 1 (40), pp. 14–29.
8. Zhuravleva N. Psihologiya social'nyh izmenenij. Cennostnyj podhod [Psychology of social changes. Value approach]. Moscow, Institute of Psychology RAS, 2022. 527 p.
9. Kirichkova T. S. [Features of the formation of socio-psychological competence of students in the system of professional education]. In: Vestnik Universiteta Rossijskoj akademii obrazovaniya [Bulletin of the University of the Russian Academy of Education], 2019, no. 1, pp. 50–56.
10. Kozlova N. V., Godymchuk A. Yu. [Motivational factors in the formation of personnel reserve in the innovative educational process]. In: Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University], 2009, no. 318, pp. 199–203.
11. Kozilova L. V. [The role of student-teacher communications in enriching the professional-oriented potential of a university]. In: Pedagogicheskij zhurnal [Pedagogical Journal], 2020, vol. 10, no. 3A, p. 494.
12. Kravchenko A. I. [Choice of profession: conceptual frames and empirical trends]. In: Sociologiya [Sociology], 2020, no. 4, pp. 22–51.
13. Oseyan T. O. [Methodology for the formation and management of the personnel reserve at PJSC Metafrax: analysis, prospects for improvement]. In: Aktual'nye voprosy sovremennoj ekonomiki [Current issues of modern economics], 2020, no. 3, pp. 480–489.
14. Pacuk O. V., Kozlovskaya E. B. [Personnel reserve as an effective tool for ensuring the competitiveness of an organization]. In: Ekonomicheskie issledovaniya [Economic research], 2020, no. 3, pp. 4–10.
15. Rajgorodskij D. Ya. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Samara, Bahrah-M Publ., 2019. 672 p.
16. Sadekov R. R., Senatorova O. Yu. [Psychological and pedagogical aspects of training the personnel reserve in modern conditions]. In: Vestnik evrazijskoj nauki [Bulletin of Eurasian Science], 2014, no. 5 (24), pp. 92–98.
17. Spasenkova E. V., Smirnova V. V. [Personnel reserve of scientific and pedagogical workers as a way to update the personnel of a regional university]. In: Vestnik molodyh uchyonyh Sankt-Peterburgskogo

- gosudarstvennogo universiteta tekhnologii i dizajna [Bulletin of young scientists of the St. Petersburg State University of Technology and Design], 2014, no. 2, pp. 164–169.
18. Holmýminov Sh. [Labor market: problems of formation and regulation]. In: Arhiv nauchnyh issledovaniy [Archive of scientific research], 2020, vol. 33, no. 1, pp. 65.
 19. Sharban E. I., Simonovich N. E. [Formation of personnel reserve: psychological features]. In: Molodyozh' i nauka [Youth and science], 2016, no. 7, pp. 20–27.
 20. Shinkarenko O. N. [Personnel reserve - strategic development reserve]. In: Kadry predpriyatiya [Enterprise Personnel], 2004, no. 8, pp. 69–76.
 21. Atrizka D. Ensuring Better Affective Commitment and Organizational Citizenship Behavior through Talent Management and Psychological Contract Fulfillment: An Empirical Study of Indonesia Pharmaceutical Sector. In: Systematic Reviews in Pharmacy, 2020, vol. 11, no. 1, pp. 545–553.
 22. Fredricks J., Blumenfeld P., Paris A. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. In: Review of Educational Research, 2004, no. 74 (1), pp. 59–109.
 23. Shanock L. R., Eisenberger R., Heggstad E. D. Treating employees well: The value of organizational support theory in human resource management. In: The Psychologist-Manager Journal, 2019, no. 22 (3-4), pp. 68–191.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Габдушев Дмитрий Маратович – ведущий специалист Департамента электрических режимов Рос-сети;

e-mail: gdima512@yandex.ru

Козьмина Ирина Сергеевна – доцент кафедры теоретических основ электротехники, кандидат тех-нических наук, доцент Национального исследовательского университета «МЭИ»;

e-mail: kozminais@yandex.ru.

Габдушев Руслан Жамангараевич – доцент кафедры Теоретические основы теплотехники и гидро-механика, кандидат технических наук, доцент Самарского государственного технического универ-ситета;

e-mail: gabduschew@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Dmitry M. Gabdushev – Leading specialist of the Department of Electrical Modes of Rosseti Moscow region;

e-mail: gdima512@yandex.ru

Irina S. Kozmina – Assoc. Prof. of the Department of Theoretical Foundations of Electrical Engineering, Cand. Sci. (Technical Sciences), Assoc. Prof. of the National Research University "MPEI";

e-mail: kozminais@yandex.ru.

Ruslan Zh. Gabdushev – Assoc. Prof. of the Department of Theoretical Fundamentals of Heat Engineering and Fluid Mechanics, Cand. Sci. (Technical Sciences), Assoc. Prof. of Samara State Technical University;

e-mail: gabduschew@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Габдушев Д. М., Козьмина И. С., Габдушев Р. Ж. Влияние мотивационных детерминант личности студентов на формирование кадрового резерва преподавателей вуза (на примере технического об-разования) // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 6–19

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-6-19

FOR CITATION

Gabdushev D. M., Kozmina I. S., Gabdushev R. Zh. The influence of motivational determinants of students' personality on formation of personnel reserve of university teachers (on the example of technical education). In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 6–19

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-6-19

ВОПРОСЫ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ И ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЁЖЬЮ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Запалацкая В. С.

Государственный университет просвещения

141014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель. Целью статьи является рассмотрение вопросов обеспечения преемственности в системе работы с одарёнными детьми и талантливой молодёжью на этапах основного общего и высшего образования.

Методология и методы. В статье рассмотрены изменения в системе развития одарённости подростков при переходе на уровень высшего образования. В процессе исследования использовались системный и личностно-ориентированный методологические подходы. Основой анализа теоретических аспектов проблемы исследования вопросов преемственности развития одарённости у детей и молодёжи являются материалы, представленные в научных статьях электронных баз данных (каталог Российской государственной библиотеки, elibrary, Web of Science, Scopus). В исследовании использовались методы изучения и анализа образовательной практики, литературных источников, контент-анализ, систематизация и обобщение полученных теоретических и практических результатов.

Результаты. Результатами исследования стали выявленные проблемы нарушения преемственности в системе работы с одарёнными детьми на уровне общего и высшего образования и возникающие при этом дефициты программного, информационного, организационного, технологического и кадрового обеспечения её развития. Были выявлены и описаны значимые элементы развития одарённости на разных уровнях образования, проведён сравнительный анализ основных характеристик системы работы с одарёнными детьми в системе общего и высшего образования, выявлены дефициты преемственности и последствия её нарушения. Определены способы восполнения повреждённых или утраченных функций элементов системы, определена роль тьюторства и наставничества в работе с одарёнными школьниками и талантливыми студентами в вузе. Установлена роль преемственности в формировании институциональной образовательной среды, мотивирующей к достижениям в интеллектуальной сфере. Выделены направления развития технологического и кадрового обеспечения развития одарённости на разных уровнях образования; рассмотрены вопросы преемственности в развитии форм организации научного творчества и исследовательской деятельности одарённых детей и талантливой молодёжи.

Теоретическая и/или практическая значимость. Результаты исследования позволяют сформировать основные подходы к решению обозначенных проблем по преодолению затруднений, связанных со снижением уровня мотивации к различным видам интеллектуальной и творческой деятельности, вызывающей стагнацию актуальной и потенциальной одарённости при переходе одарённого школьника в систему высшего профессионального образования.

Выводы. В процессе работы были установлены основные проблемы нарушения преемственности в системе работы с одарёнными обучающимися в общеобразовательном учреждении и организации высшего образования. По результатам выявленных затруднений и дефици-

тов, возникающих при работе с одарёнными обучающимися в системе высшего образования, определены основные способы их преодоления, направленные на формирование институциональной мотивирующей среды для одарённых обучающихся.

Ключевые слова: одарённые дети, талантливая молодёжь, система наставничества, система работы с одарёнными детьми, тьюторство, мотивация, научно-исследовательские компетенции

ISSUES OF CONTINUITY IN WORKING WITH GIFTED CHILDREN AND TALENTED YOUTH IN THE SYSTEM OF GENERAL AND HIGHER EDUCATION

V. Zapalatskaya

Federal State University of Education

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

Abstract

Aim. The purpose of the article is to consider the issues of ensuring continuity in the system of work with gifted children and talented youth at the stages of basic general and higher education.

Methodology and methods. The article examines the changes in the system of development of giftedness of adolescents during the transition to higher education. In the course of the research, systematic and personality-oriented methodological approaches were used. The basis for the analysis of the theoretical aspects of the problem of research on the continuity of the development of giftedness in children and youth are the materials presented in scientific articles of electronic databases (catalog of the Russian State Library, elibrary, Web of Science, Scopus). The research used methods of studying and analyzing educational practice, literary sources, content analysis, systematization and generalization of the theoretical and practical results obtained.

Results. The results of the study revealed the problems of disruption of continuity in the system of work with gifted children at the level of general and higher education and the resulting deficits in software, information, organizational, technological and personnel support for its development. Significant elements of the development of giftedness at different levels of education were identified and described, a comparative analysis of the main characteristics of the system of working with gifted children in the system of general and higher education was carried out, continuity deficits and the consequences of its violation were revealed. The ways of replenishing damaged or lost functions of the system elements are determined, the role of tutoring and mentoring in working with gifted schoolchildren and talented students at the university is determined. The role of continuity in the formation of an institutional educational environment that motivates achievements in the intellectual field has been established. The directions of development of technological and personnel support for the development of giftedness at different levels of education are highlighted; the issues of continuity in the development of forms of organization of scientific creativity and research activities of gifted children and talented youth are considered.

Research implications. The results of the study allow us to form the main approaches to solving the identified problems to overcome difficulties associated with a decrease in the level of motivation for various types of intellectual and creative activities, which causes stagnation of actual and potential giftedness during the transition of a gifted student to the system of higher professional education.

Conclusions. In the course of the work, the main problems of disruption of continuity in the system of work with gifted students in a general education institution and the organization of higher education were identified. Based on the results of the identified difficulties and deficits that arise when working with gifted students in the higher education system, the main ways to overcome them are identified, aimed at creating an institutional motivating environment for gifted students.

Keywords: gifted children, talented youth, mentoring system, system of work with gifted children, tutoring, motivation, research competencies

ВВЕДЕНИЕ

Вопросы преемственности в системе работы с одарёнными детьми в школе и талантливой молодёжью в системе высшего образования являются на сегодня достаточно актуальными в силу их важности для сохранения и развития у студентов способностей и талантов, выявленных на различных ступенях школьного образования. Существующие исследования в рамках обсуждаемой темы посвящены различным аспектам профориентационной работы, включая организацию сопровождения исследовательской и проектной деятельности одарённых учащихся с привлечением вузов, проектирование и реализацию образовательных программ повышенного уровня и др. Анализ теоретических аспектов проблемы преемственности в работе с одарёнными детьми в старшей школе и вузе показывает, что вопросы преемственности рассматриваются преимущественно через призму организации определённых направлений деятельности по их выявлению, основанному на принципе отбора по достижениям, развитию и поддержке на основе партнёрства школьного и вузовского образования посредством проведения разнообразных предметных школ при вузах или обучения школьников в предуниверсариях по образовательным программам университета [7; 8; 9; 10]. При этом вопросы преемственности в организации сопровождения одарённых детей и талантливой молодёжи как системной деятельности на разных уровнях образования в настоящее время недостаточно исследованы. Между тем, исследование процессов трансформации этой системы позволит выявить основные проблемы и дефициты, возникающие при переходе со школьного этапа на этап высшего образования.

Целью исследования является изучение вопросов преемственности в развитии одарённости на старшей ступени

школы и в системе высшего образования. В рамках исследования решаются следующие задачи: исследование состояния системы работы с одарёнными детьми, включая определение и описание её значимых элементов на разных уровнях образования; определение основных проблем нарушения преемственности в работе с одарёнными детьми и их последствий, поиск и определение способов преодоления выявленных нарушений; определение основных функций института тьюторства и наставничества в работе с одарёнными обучающимися в школе и вузе; определение роли преемственности в формировании институциональной мотивирующей образовательной среды.

Основными методами проведённого исследования стали методы анализа образовательной практики, изучения и анализа литературных источников, контент-анализ, систематизация и обобщение полученных теоретических результатов.

Программное обеспечение работы с одарёнными детьми

Рассматривая систему работы с одарёнными школьниками, включая все её компоненты, такие как выявление, развитие и поддержка одарённости, необходимо отметить, что на каждом этапе школьного обучения она имеет свои особенности, связанные со спецификой детской возрастной психологии и закономерностями развития одарённости в различные возрастные периоды. На этом основаны концептуальные подходы к работе с одарёнными детьми, разработанные отечественной школой психологии одарённости: возрастная теория одарённости Н. С. Лейтеса [11], динамическая теория одарённости Ю. Д. Бабаевой [1], экпсихологический подход к природе одарённости, разработанный В. И. Пановым [13], концепция творческой одарённости А. М. Матюшкина

[12], концепции и подходы других авторов, отражённые в Рабочей концепции одарённости¹.

Учёт специфики детской одарённости, на которую, безусловно, влияют средовые и культурные факторы, позволяет также определить, в тот или иной возрастной период произойдёт ускоренное развитие определённых психических функций, специализация интересов, создающих зачастую видимость одарённости; кажущееся её угасание под действием тех или иных факторов, и скорректировать необходимые психолого-педагогические действия по преодолению затруднений, возникающих в процессе обучения и воспитания. Эти и другие особенности развития детской одарённости находятся в фокусе внимания школьных педагогов и психологов, формируя у них в каждом определённом случае те или иные действия по отношению к одарённому школьнику. При переходе в систему высшего профессионального образования учёт специфики юношеской одарённости и одарённости взрослых, к которым можно отнести студентов с первого по третий курс, ведётся практически в рамках исследования вопроса и не представляет собой системной работы, характерной для школьного уровня.

На каждой ступени общего образования реализуются все компоненты системы работы с одарёнными детьми, её целевые, содержательные, технологические компоненты, включающие методы, средства, организационные формы, а также полученные результаты образования и воспитания для одарённых школьников. Важной составляющей этой системы является реализация программы работы с одарёнными детьми на конкретной ступени образования, которая включает систему мероприятий по работе с одарёнными детьми, описание кадрового, финансового и материально-техниче-

ского ресурса, обеспечивающего данное направление деятельности.

Особое место в системе работы с одарёнными детьми занимают вопросы формирования специальной образовательной среды, включающей предметно-пространственный, социальный и дидактический компоненты. Такая среда предполагает организацию деятельности всех участников образовательного процесса, так или иначе причастных к процессу выявления, становления, развития и поддержки детской одарённости. К ним относятся школьники и их родители, учителя, школьные психологи и социальные педагоги, педагоги дополнительного образования, а также представители организаций-партнёров школы, принимающих участие в создании и реализации программ по поддержке детской одарённости. Необходимо отметить, что в системе высшего образования наблюдается значительная редукция этих элементов системы по всем перечисленным характеристикам. Сокращается число участников образовательного процесса, направленного на работу с одарёнными студентами и с актуальной, и с потенциальной одарённостью, практически отсутствуют целевые программы работы с одарёнными студентами, направленные на их выявление, развитие и поддержку. Изменяется система мероприятий, направленных на выявление посредством отбора по достижениям: на уровне высшего профессионального образования сокращается число уровней проведения и охват участников различных олимпиад, конкурсов и состязаний. Наблюдается существенный разрыв характеристик школьной и академической образовательной среды и отсутствие преемственности в вопросах организации специальной мотивирующей среды для одарённых учащихся.

Одним из важных компонентов и показателем эффективности системы работы с одарёнными детьми является её инфраструктура, а также поддерживаю-

¹ Рабочая концепция одарённости / отв. ред. Д. Б. Богоявленская; научн. ред. В. Д. Шадриков. М.: Магистр, 2003. 95 с.

щие её структуры и сообщества, характеризующие наличие и степень развитости сети образовательных организаций и специальной создаваемых для этой цели её структурных элементов. На школьном уровне такая сеть, помимо самих общеобразовательных организаций и учреждений дополнительного образования, муниципальных и региональных центров для работы с одарёнными детьми, филиалов и региональных отделений федерального центра «Сириус», включает в себя специальные структуры, задачей которых является создание мотивирующей высокотехнологичной образовательной среды: школьные и детские кванториумы, «точки роста» «IT-кубы» и пр. В системе высшего образования специально создаваемая для работы с одарёнными сеть учреждений отсутствует; её функции выполняют отделы или центры по работе с одарёнными детьми и талантливой молодёжью, а также университетские или педагогические кванториумы, создаваемые в структуре университета.

Важной частью системы работы с одарёнными детьми, осуществляемой на школьном уровне, является блок государственной поддержки на уровне местной и региональной власти, организуемый муниципальными и региональными органами управления образования, в ведении которых находятся как вопросы организации и управления участия школьников в различного рода олимпиадах, интеллектуальных соревнованиях, творческих конкурсов, так и координация взаимодействия образовательных учреждений в общей системе работы с одарёнными детьми, ведущейся на уровне муниципалитета или региона. Значительное внимание при этом уделяется взаимодействию с родителями одарённых школьников, заинтересованных в дальнейшем развитии и поддержании выявленного уровня различных способностей, являющихся дополнительным преимуществом при поступлении абитуриентов в выбранный вуз.

Осуществляемое таким образом управление развитием системы работы с одарёнными детьми и талантливой молодёжью ведётся на всех уровнях: образовательной организации, муниципальном, региональном и федеральном уровнях. В системе высшего образования управление системой работы с одарёнными студентами осуществляется на двух уровнях: образовательной организации и федеральном.

С началом обучения выпускника школы в системе высшего образования значительно изменяются и параметры системы выявления, развития и сопровождения одарённых. Сокращается число групп участников образовательного процесса, вовлечённых в систему работы с одарёнными детьми; в основном на этом уровне образования они представлены студентами и профессорско-преподавательским составом. С переходом выпускника школы на обучение в системе высшего образования участие родителей в деятельности по развитию и поддержке выявленных у ребёнка или подростка способностей резко снижается, поскольку обозначенная родителями изначальная цель поступления ребёнка в университет считается достигнутой. Такое сокращение прежде полноценной родительской поддержки является серьёзным дефицитом ресурсного состояния для дальнейшего развития способностей у студентов первых лет обучения.

Роль и степень вовлечённости родителей, психологов, социальных педагогов, педагогов дополнительного образования значительно сокращается, в небольшой степени возрастает роль организаций-партнёров университета, заинтересованных в дальнейшем в привлечении на работу способных выпускников, однако это практически не касается первых двух лет обучения студентов. Роль представителей муниципалитета и региональных органов управления образованием также значительно снижается и не оказывает существенного влияния на

процессы, связанные с организацией работы со студентами, проявлявшими признаки одарённости на старшей ступени школы. И если школьный уровень образования в большинстве своём ориентируется на создание и реализацию программ работы с одарёнными детьми, то в системе высшего образования такие программы в большинстве случаев отсутствуют, и лишь в некоторых случаях работа с одарёнными студентами координируется специально созданными структурами. Более выраженное влияние на процессы организации работы с одарёнными оказывают научные студенческие общества, образуемые университетом как площадки для формирования исследовательских умений, действий и компетенций в ходе обучения метапрофессиональным (soft-skills) и профессиональным навыкам научной и исследовательской деятельности.

Система мотивации и технологии

Основным результатом работы по выявлению, развитию и поддержке одарённых детей на школьном уровне является определение группы школьников, достигших высоких результатов в той или иной сфере их интересов, соответствующей определённому виду деятельности и обеспечивающей её сфере психики: интеллектуальной, академической, художественной, креативной, духовной, лидерской, психомоторной и др. Как правило, это касается актуальной одарённости и характерно для школьников с высокой мотивацией к достижениям. При этом школьники с потенциальной одарённостью и относительно невысоким уровнем мотивации остаются за пределами системы отбора, ориентированной на результат, а не на потенциал, зачастую попадая в «бесперспективную» зону, обеспечивающую достижение «среднего» результата в обучении. Особое значение в «потере» значительного количества детей с потенциальной одарённостью имеет тот факт, что система работы с одарёнными детьми

в школе нацелена, в основном, на выявление интеллектуальной и академической одарённости и мало ориентирована на выявление других её видов. Таким образом, можно утверждать, что на школьном уровне в системе работы с одарёнными детьми обозначаются два обстоятельства, критичных для выявления одарённых: незначительный интерес к потребностно-личностной сфере обучающихся и концентрация на двух или трёх видах одарённости.

Попадая в систему высшего профессионального образования, в большинстве случаев вчерашний школьник, определённый в системе школьного образования как «одарённый», претерпевает значительные изменения в своём новом статусе студента. Все компоненты образовательной среды вуза: пространственно-предметный, предлагающий новое содержание и формы образования; информационно-организационный и технологический, выстраивающие принципиально новые способы обучения, а также социальный, заключающийся в полной смене привычного окружения сверстников, школьного коллектива учеников, сформированного в течение многих лет и профессорско-преподавательского состава, вместо привычных учителей – так или иначе влияют на мотивацию к дальнейшему развитию способностей, сформированную в школе. В адаптационный период мотивация чаще всего уменьшается и временно, а иногда окончательно, «затухает», поскольку первокурсники испытывают значительное «давление» новой среды, вырабатывая при этом новые способы поведения и привычки для успешного вхождения в университетское сообщество. При этом вчерашние школьники и нынешние студенты, относящиеся прежде к группе «потенциально» одарённых, испытывая те же трудности адаптации к новой обучающей среде, что и «одарённые», попадают в группу обучающихся, выявление потенциала которых без специальных усилий по созданию для

них мотивирующей образовательной среды, сводится к нулю. С этим связан тот факт, что многие одарённые школьники с актуальной одарённостью и школьники с потенциальной одарённостью, становясь студентами, перестают быть одарёнными или способными, демонстрируя при этом хорошие или средние результаты обучения.

Важным элементом системы работы с одарёнными детьми являются используемые образовательные технологии и технологии воспитания, а также стратегии обучения одарённых детей и талантливой молодёжи. На школьном уровне востребованы и активно реализуются технологии, направленные на развитие потребностно-личностной сферы обучающегося, такие как подстройка под индивидуальность, формирование мотивации и самомотивации; технологии работы с одарёнными детьми в рамках предметного и межпредметного обучения. технология портфолио, учитывающая личностное развитие и оценку динамики развития определённого вида интеллекта; различные элементы современных образовательных технологий. Используются такие стратегии обучения одарённых, как ускорение, углубление, обогащение и проблематизация. В системе высшего профессионального образования набор технологий, применяемых для обучения одарённых студентов, значительно сокращается; в основном используется технология наставничества в системе «преподаватель – студент» и элементы некоторых современных образовательных технологий в традиционной системе академического образования.

Отдельного рассмотрения заслуживает технология «портфолио». Она в определённой мере является свидетельством наличия в школе системы работы с одарёнными детьми, предполагающей учёт развития способностей и заключающейся в создании и дальнейшем ведении индивидуального «профиля» для каждого ученика. За основу берутся некоторые

показатели, определяющие личностное развитие обучающегося, такие как познавательная потребность в учебной деятельности; тип характера и свойства темперамента; особенности внимания, памяти; вида интеллекта; способность к самооценке в интеллектуальной сфере [4]. Главными критериями оценки интеллектуальных способностей при этом являются оригинальность, гибкость и продуктивность мышления. Как правило, в составлении и, что важнее, в работе с «портфолио» принимают участие как сам обучающийся, так и его родители, классный руководитель, учителя-предметники и школьный психолог. Накопленная за несколько лет информация о различных достижениях, развитии способностей на протяжении различных временных отрезков представляет значительный интерес для проведения психолого-педагогического анализа, включающего прогностическую функцию и рекомендации по дальнейшему развитию и воспитанию обучающегося. Однако практика передачи «портфолио» для продолжения работы в университете с учётом уже имеющейся информации о студенте, его мотивации и выявленных способностях отсутствует, отсекая таким образом «школьную историю» личностного развития студента как платформу для анализа и прогноза её дальнейшего развития, запуская систему «отложенного старта» дальнейшего развития способностей или актуализации потенциальной одарённости, о которой говорилось выше. В учреждениях высшего образования, занимающихся составлением «портфолио» студента, формирование индивидуального профиля ведётся «с нуля», не имея очевидной связи с уже имеющейся информацией, и по иным критериям, имеющим отношение к дальнейшему трудоустройству выпускника. Отсутствие преемственности в ведении портфолио затрудняет составление предварительного «портрета» или «профиля» первокурсника, что само по себе осложняет учебную и социальную адаптацию

студента к университетской жизни, и не позволяет профессорско-преподавательскому составу в полной мере использовать имеющуюся информацию для реализации наставнических функций в сопровождении одарённых студентов.

Значительным образом на уровне школы и организаций высшего образования отличается специальная подготовка кадров для работы с одарёнными детьми и талантливой молодёжью. Как правило, в системе педагогического образования она представлена отдельными курсами, изучаемыми студентами в рамках предметной области и специальной методики преподавания. Для школьных учителей и педагогов дополнительного образования она заключается в послевузовской подготовке и проходит как курсовая подготовка в системе повышения квалификации и переподготовки кадров [6]. Актуальной для учителя является также реализация программ самообразования по данному направлению, включающих вопросы изучения и внедрения новых педагогических технологий, форм, методов и приемов обучения. В самообразование также входит обмен опытом с коллегами, самоанализ своей профессиональной деятельности и совершенствование своих знаний в области психологии и педагогики. Для профессорско-преподавательского состава университета подготовка к работе с одарёнными студентами и талантливой молодёжью сводится в основном к актуализации имеющихся знаний и опыта и самообразования через систему участия в тематических семинарах, «мастер-классах», «круглых столах», научно-практических конференциях и других форм профессионального развития.

При рассмотрении форм организации научного творчества и исследовательской деятельности одарённых детей и талантливой молодёжи на разных уровнях образования обнаруживается общность содержания деятельности школьных и научных студенческих обществ. Если для

первых характерны пропаганда ценности знаний, развитие интеллектуальных способностей и формирование основ научно-исследовательской работы, то для научного общества студентов характерна концентрация на формировании научных и исследовательских умений, навыков и компетенций в профессиональной сфере. В определённой степени опыт участия в работе школьного научного общества становится для студента определённой «точкой роста» и обеспечивает его ресурсное состояние в отношении нового уровня научно-исследовательской деятельности. При этом сохраняющаяся преемственность в обеспечении форм организации научного творчества способна значительно усилить мотивацию к интеллектуальному и творческому саморазвитию студентов.

Сопровождение и координация образовательной деятельности

Вопросы сопровождения и координации образовательной деятельности одарённых детей и талантливой молодёжи одинаково важны и на школьном уровне образования, и на уровне высшего образования. В школе особое значение в обучении одарённых детей приобретает тьютор, обеспечивая в реализации индивидуальной программы или персонализированного обучения всестороннюю поддержку деятельности школьника [5; 14]. При обучении в университете ведущей деятельностью по отношению к одарённым студентам становится роль наставника в системе «преподаватель-студент». Реализация программ наставничества в научной (академической) сфере, создаётся в рамках конкретных дефицитов научной и исследовательской деятельности студентов [2]. В отличие от роли тьютора на школьном уровне, обеспечивающего сопровождение, координацию и поддержку самостоятельной деятельности школьника, система наставничества предполагает непосредственное участие преподавателя

в передаче студенту собственных профессиональных знаний и опыта [3].

Основные результаты исследования вопросов преемственности в работе с одарёнными детьми и талантливой молодёжью в системе общего и высшего профессионального образования коротко представлены в табл. 1.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования вопросов преемственности в системе работы с одарёнными детьми и талантливой молодёжью, можно сделать ряд выводов о том, что при переходе со школьного уровня на уровень высшего образования параметры системы выявления, развития, поддержки одарённых детей и молодёжи значительно трансформируются, обра-

зую своего рода средовой, программный, технологический и информационный разрыв. Нарушение преемственности в работе выявляет целый ряд возникающих проблем, которые отрицательным образом влияют на полученные в школьной системе результаты работы с одарёнными школьниками: достигнутые результаты «замораживаются», дальнейшее развитие способностей stagnируется на неопределённое время, что ведёт, в свою очередь, к отложенным результатам и достижениям на этапе обучения в университете. Наиболее эффективной системой устранения возникающих при этом у студентов с актуальной и потенциальной одарённостью информационных, образовательных, личностных, мотивационных, социальных и иных дефицитов, препятствующих дальнейшему развитию

Таблица 1 / Table 1

Сравнительная характеристика элементов системы работы с одарёнными детьми и талантливой молодёжью в системе общего и высшего образования / Comparative characteristics of the elements of the system of work with gifted children and talented youth in the system of general and higher education

Элементы системы работы с одарёнными детьми и талантливой молодёжью	Система общего образования	Система высшего образования
Учёт специфики возрастной одарённости	встроен в систему	является предметом исследований
Программное обеспечение работы с одарёнными детьми	является преимущественным	отсутствует
Инфраструктура. Поддерживающие структуры и сообщества	широко развитая сеть учреждений и структур в рамках общего и дополнительного образования. Широкое представительство поддерживающих государственных структур и заинтересованных сообществ	отдельные инфраструктурные элементы включены в структуру университета. Университетский и федеральный уровень государственной поддержки. Поддержка сообщества работодателей

Система мотивации	ориентирована на школьников с высокой мотивацией к достижениям (актуальная одарённость). Недостаточный уровень развития мотивации потребностно-личностной сферы (потенциальная и скрытая одарённость)	ориентирована на студентов с высоким уровнем успеваемости без учёта признаков наличия одарённости. Отсутствие системы мотивации потребностно-личностной сферы (потенциальная и скрытая одарённость)
Технологии	широкий спектр технологий и стратегий обучения для одарённых школьников. Развитая технология «портфолио», ориентированная на учёт развития потребностно-личностной сферы	узкий спектр технологий и стратегий обучения одарённых студентов. Наставничество как основная технология работы с одарёнными студентами. Технология «портфолио» ориентирована на работодателя и не связана с результатами школьного «портфолио»
Кадровое обеспечение	система специальной подготовки кадров к работе с одарёнными детьми в рамках педагогического и постдипломного образования в системе профессионального повышения квалификации и переподготовки кадров. Программы самообразования учителя по данному направлению	специальная подготовка отсутствует. Самообразование в рамках профессионального развития
Формы организации научного творчества и исследовательской деятельности	школьное научное общество. Основные направления деятельности: – пропаганда ценности знаний; интеллектуальное развитие обучающихся; – изучение основ научно-исследовательской деятельности	студенческое научное общество. Основное направление деятельности: формирование научных и исследовательских умений, навыков и компетенций в профессиональной сфере
Сопровождение и координация образовательной деятельности	тьюторство: осуществление координации и сопровождения деятельности обучающегося при реализации индивидуальной образовательной программы или организации персонализированного обучения	наставничество в системе «преподаватель-студент»: реализация программ наставничества в научной (академической) сфере, создаваемых в рамках конкретных дефицитов научной и исследовательской деятельности студентов Передача преподавателем студенту профессиональных знаний и опыта

их способностей и талантов, со всей очевидностью является система наставничества. Основная роль в этом принадлежит реализации программ наставничества в системе «преподаватель-студент», направленных на ликвидацию конкретных дефицитов научной и исследовательской деятельности и передачу научных знаний и профессионального опыта. При этом сохраняющаяся преемственность по ряду вопросов, таких, как например, развитие основных форм организации научного

творчества школьников и студентов; сопровождение, поддержка и координация деятельности одарённых школьников и студентов, создание и организация для них специальной мотивирующей образовательной среды, напротив, создаёт благоприятные условия для развития актуальной и потенциальной одарённости, усиливая интеллектуальный и творческий потенциал студенческой молодёжи.

Дата поступления в редакцию 09.02.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабаева Ю. Д. Динамическая теория одарённости и её роль в выявлении, обучении и развитии одарённых детей // Человек. Искусство. Вселенная. 2019. №1. С. 259–269.
2. Гиндес Е. Г., Троян И. А., Кравченко Л. А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №8–9. С. 110–129.
3. Ермолаева М. В., Огнев А. С., Лихачева Э. В. Решение проблемы наставничества в работе с одарёнными учащимися // Современные проблемы науки и образования. 2015. №2. С. 684.
4. Запалацкая В. С. Мотивация к интеллектуальным достижениям в образовательных средах. М.: Московский государственный областной университет, 2016. 118 с.
5. Запалацкая В. С. Организация тьюторского сопровождения одарённых детей в образовательной организации // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. №3 (47). С. 62–67.
6. Запалацкая В. С. Система профессиональной подготовки учителя к работе с одарёнными детьми. М.: Московский государственный областной университет, 2020. 40 с.
7. Захарова А. Н., Троешестова Д. А., Ярдухин А. К. Взаимодействие вуза и школы в поддержке научно-исследовательской деятельности одарённых обучающихся как современное направление профориентационной работы // Человеческий капитал. 2022. №1 (157). С. 79–89.
8. Золотарева А. В. Модель взаимодействия вуза и образовательных учреждений в процессе поддержки одарённых детей и подростков // Ярославский педагогический вестник. 2011. №3. Т. II. Психолого-педагогические науки. С. 190–195.
9. Краснова Л. А., Шурыгин В. Ю. Реализация принципа последовательности и преемственности в работе с одарёнными детьми // Современные наукоёмкие технологии. 2016. №5. С. 358–362.
10. Ледовская Т. В. Одарённость как фактор высоких значений показателей учебной успешности студентов вуза // Российский журнал образования и психологии. 2020. Т. 11. №2. С. 55–64.
11. Лейтес Н. С. Возрастная одарённость и индивидуальные различия: избранные труды. Воронеж: Модек, 2008. 478 с.
12. Матюшкин А. М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. 1989. №6. С. 29–33.
13. Панов В. И. Парадоксальность и природа одарённости: эконихологический подход // Ярославский психологический вестник. 2020. №3 (48). С. 35–43.
14. Lakind D., Atkins M., Eddy J. M. Youth mentoring relationships in context: mentor perceptions of youth, environment, and the mentor role // Children and youth services review. 2015. №53. P. 52–60.

REFERENCES

1. Babaeva Yu. D. [Dynamic theory of giftedness and its role in identifying, training and development of gifted children]. In: Chelovek. Iskustvo. Vselennaya [Man. Art. Universe], 2019, no. 1, pp. 259–269.
2. Gindes E. G., Troyan I. A., Kravchenko L. A. [Mentoring in higher education: concept, model and development prospects]. In: Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 2023, vol. 32, no. 8–9, pp. 110–129.
3. Ermolaeva M. V., Ognev A. S., Lihacheva E. V. [Solving the problem of mentoring in working with gifted students]. In: Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education], 2015, no. 2, p. 684.

4. Zapalackaya V. S. Motivaciya k intellektual'nym dostizheniyam v obrazovatel'nyh sredah [Motivation for intellectual achievements in educational environments]. Moscow, Moscow Region State University, 2016. 118 p.
5. Zapalackaya V. S. [Organization of tutor support for gifted children in an educational organization]. In: Gumanitarnye nauki i obrazovanie [Humanities and Education], 2021, vol. 12, no. 3 (47), pp. 62–67.
6. Zapalackaya V. S. Sistema professional'noj podgotovki uchitelya k rabote s odaryonnymi det'mi [System of professional training of teachers to work with gifted children]. M.: Moscow Region State University, 2020. 40 p.
7. Zaharova A. N., Troeshstova D. A., Yarduvin A. K. [Interaction between university and school in supporting the research activities of gifted students as a modern direction of career guidance work]. In: Chelovecheskij kapital [Human Capital], 2022, no. 1 (157), pp. 79–89.
8. Zolotareva A. V. [Model of interaction between a university and educational institutions in the process of supporting gifted children and adolescents]. In: Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2011, no. 3, vol. II. Psihologo-pedagogicheskie nauki [Psychological and pedagogical sciences], pp. 190–195.
9. Krasnova L. A., Shurygin V. Yu. [Implementation of the principle of consistency and continuity in working with gifted children]. In: Sovremennye naukoymkie tekhnologii [Modern science-intensive technologies], 2016, no. 5, pp. 358–362.
10. Ledovskaya T. V. [Giftedness as a factor of high values of indicators of educational success of university students]. In: Rossijskij zhurnal obrazovaniya i psihologii [Russian Journal of Education and Psychology], 2020, vol. 11, no. 2, pp. 55–64.
11. Lejtes N. S. Vozrastnaya odaryonnost' i individual'nye razlichiya: izbrannye trudy [Age-related talent and individual differences: selected works]. Voronezh, Modek Publ., 2008. 478 p.
12. Matyushkin A. M. [The concept of creative talent]. In: Voprosy psihologii [Questions of psychology], 1989, no. 6, pp. 29–33.
13. Panov V. I. [Paradoxicality and the nature of giftedness: an ecopsychological approach]. In: Yaroslavskij psihologicheskij vestnik [Yaroslavl psychological bulletin], 2020, no. 3 (48), pp. 35–43.
14. Lakind D., Atkins M., Eddy J. M. Youth mentoring relationships in context: mentor perceptions of youth, environment, and the mentor role. In: Children and youth services review, 2015, no. 53, pp. 52–60.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Запалацкая Вероника Станиславовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения;
e-mail: zvs-so@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Veronica S. Zapalatskaya – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof., Senior Researcher of Federal State University of Education;
e-mail: zvs-so@yandex.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Запалацкая В. С. Вопросы преемственности в работе с одарёнными детьми и талантливой молодёжью в системе общего и высшего образования // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 20–31
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-20-31

FOR CITATION

Zapalatskaya V. S. Issues of continuity in working with gifted children and talented youth in the system of general and higher education. In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 20–31
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-20-31

Тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья обучающихся

Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Артёменко Б. А.

*Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет
454080, г. Челябинск, пр-т. Ленина, д. 69, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Выявить, обосновать и апробировать педагогические условия тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Методы исследования. Системный анализ теоретических и прикладных исследований в области здоровьесбережения, педагогики и тьюторства, сравнение и аналогия, документарная экспертиза, обобщение, синтез.

Результаты. Определены методологические подходы к решению проблемы исследования: *системный, аксиологический, личностно-ориентированный*. Обоснованы этапы педагогического эксперимента тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Выявлен комплекс медико-биологических дисциплин, направленных на формирование компетенций по охране здоровья и здоровому образу жизни.

Теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна работы состоит в том, что в ней выявлены и эмпирически верифицированы педагогические условия, способствующие успешному тьюторскому сопровождению сохранения и укрепления здоровья обучающихся, которые включают: создание открытой образовательной среды (в социальном, культурно-предметном, антропологическом аспектах); практико-ориентированная деятельность студента; организация совместной деятельности тьютора (преподавателя) и психолога, обеспечивающей системность, последовательность в тьюторском сопровождении. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что дана характеристика этапов тьюторского сопровождения тьюторантов по сохранению и укреплению их здоровья: *диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный и аналитический*, показана совместная деятельность студента, тьютора и психолога. Практическая значимость исследования состоит в том, что разработан комплексный критериально-диагностический инструментарий по формированию потребности быть здоровым, включающий следующие критерии: *когнитивный, ценностно-эмоциональный и поведенческий*; показатели, уровни и методики диагностики. Материалы исследования могут быть использованы педагогами общеобразовательных организаций при планировании оздоровительной деятельности с обучающимися.

Выводы. Авторы делают вывод, что тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья обучающихся при реализации профессиональной подготовки в условиях педагогического вуза способствует формированию потребности быть здоровым, готовности к оздоровительной работе с субъектами образовательного процесса.

Ключевые слова: тьютор, тьюторское сопровождение, сохранение, укрепление, здоровье, оздоровительная деятельность, обучающиеся, здоровый образ жизни.

TUTOR SUPPORT FOR PRESERVING AND STRENGTHENING STUDENTS' HEALTH

Z. Tyumaseva, I. Orekhova, B. Artemenko

*South-Ural State Humanitarian Pedagogical University
pr-t Lenina, 69, 454080, Chelyabinsk, Russian Federation*

Abstract

Aim. To identify, justify and test the pedagogical conditions for tutor support for preserving and strengthening the health of students.

Research methods. The study is based on systematic analysis of theoretical and applied research in the field of health care, pedagogy and tutoring, comparison and analogy, documentary examination, generalization, synthesis.

Results. Methodological approaches to solving the research problem have been identified: systemic, axiological, learner-oriented. The stages of a pedagogical experiment in tutor support for preserving and strengthening the health of students are substantiated. A complex of medical and biological disciplines aimed at developing competencies in health care and healthy lifestyle has been identified.

Theoretical and/or practical significance. The scientific novelty of the work lies in the fact that it identifies and empirically verifies pedagogical conditions that contribute to successful tutor support for preserving and strengthening the health of students which include: creation of an open educational environment (in social, cultural-subject, anthropological aspects); practice-oriented student activity; organization of joint activities of a tutor (teacher) and a psychologist, ensuring systematic nature and consistency in tutor support. The theoretical significance of the study lies in the fact that the stages of tutor support for tutors in preserving and strengthening their health are defined: diagnostic and motivational, design, implementation and analytical, the joint activities of the student, tutor and psychologist are shown. The practical significance of the study is that a set of criteria-diagnostic tools has been formed to develop the need to be healthy, including the following criteria: cognitive, value-emotional and behavioral, as well as indicators, levels and diagnostic methods. The research materials can be used by teachers of general education organizations when planning health-improving activities with students.

Conclusions. The authors conclude that tutor support for preserving and strengthening the health of students during the implementation of professional training in a pedagogical university contributes to the formation of the need to be healthy and readiness for health-improving work with subjects of the educational process.

Keywords: tutor, tutor support, preservation, strengthening, health, recreational activities, students, healthy lifestyle

ВВЕДЕНИЕ

Глубокие социально-экономические перемены в обществе определённым образом влияют на образование в России. Одним из приоритетных и стратегических направлений остаётся состояние здоровья подростков и студенческой молодёжи, их образ жизни. Для большинства населения нашей страны забота о своём здоровье не является важнейшей ценностью. Поэто-

му образование берёт на себя решение этих вопросов. Педагогические вузы обязаны готовить высококвалифицированные кадры, способные решать задачи по сохранению и укреплению здоровья участников образовательного процесса.

Актуализируется проблема по обеспечению качества подготовки будущих учителей, компетентных в вопросах оздоровительной деятельности.

Проблема здоровья детей и подростков остаётся наиболее актуальной в практике общественного и семейного воспитания. В Конвенции о правах ребёнка (одобрена генеральной Ассамблеей ООН в 1989 г., вступила в силу в России в 1990 г.), в статье 17 говорится о том, что государство содействует духовному и моральному благополучию, а также здоровому физическому и психическому развитию ребёнка.

В ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г., №273-ФЗ; с изм. и доп., вступает в силу с 28.02.2023 г.) в статье 41 «Охрана здоровья обучающихся» отмечается, что необходимо вести пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни; организовывать работу и создавать все условия для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся.

Многочисленные исследования ряда учёных (Р. И. Айзман, И. В. Аристова, О. В. Беляева, Г. В. Валеева, М. М. Гаирбеков, Н. С. Гаркуша, О. Л. Карпова, А. В. Качалова, Н. Н. Малярчук, Д. В. Натарова, А. Н. Савчук, А. В. Самарин, И. Л. Орехова, Т. Ф. Орехова, Н. В. Третьякова, З. И. Тюмасаева, Е. А. Югова и др.) показывают, что за последние годы в нашей стране наметилась тенденция ухудшения здоровья детей, подростков и студенческой молодёжи. З. И. Тюмасаева, И. Л. Орехова свидетельствуют о том, что данная тенденция в настоящее время приняла устойчивый характер, наблюдаются серьёзные проблемы с физическим и психическим здоровьем обучающихся. Только 2,9 % студентов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета можно отнести к категории практически здоровых [16, с. 6].

Значимость обозначенной проблемы обусловлена необходимостью сохранения и укрепления здоровья обучающихся с помощью тьюторского сопровождения. От того, насколько успешно удаётся сформировать потребность в

ведении здорового образа жизни, желание овладеть навыками оздоровления себя и своих учеников, зависит реальный здоровый образ жизни человека (Н. М. Амосов [1], М. И. Андросова [2], У. Г. Егорова [7] В. Н. Ирхин [8], В. П. Казначеев [9], С. А. Купцова [10], В. К. Макарова [12], Н. Н. Малярчук [13], Т. Ф. Орехова [14], З. И. Тюмасаева [17] и др.).

В отечественной и зарубежной литературе вопросам по сохранению и укреплению здоровья студенческой молодёжи уделяется большое внимание. Однако до сих пор эта проблема остаётся приоритетной в государственной политике, направленной на здоровье нации.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Перед настоящим исследованием поставлена *цель* – выявить, теоретически обосновать и апробировать педагогические условия тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Поставленная цель определила следующие *задачи*:

- определить наиболее эффективные методологические подходы и принципы тьюторского сопровождения;
- выявить педагогические условия тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования потребности быть здоровым;
- определить критериально-диагностический инструментарий для оценки сформированности потребности быть здоровым.

Методология и методы исследования

Наше исследование опиралось на идеи и положения системного, аксиологического и личностно-ориентированного методологических подходов.

Системный подход является общенаучным подходом. В его основе лежит исследование объектов как систем, когда они изучаются с точки зрения внутренних и внешних системных свойств и связей, таким образом представляющих целостность объекта, его внутреннюю организацию и функционирование.

Системный подход привлекает внимание многих исследователей (С. Н. Архангельский, И. В. Блауберг, Б. С. Гершунский, А. И. Субетто, Ю. А. Конаржевский, М. И. Махмутов и др.), которые рассматривают его особенности в педагогике.

С педагогической позиции определение системному подходу даёт Н. М. Яковлева, которая представляет его как общенаучный метод анализа всех факторов, влияющих на изучаемое педагогическое явление [19].

Таким образом, системный подход в решении проблемы тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся ориентирует на то, чтобы спроектировать целостную систему формирования готовности студентов к оздоровительной деятельности, чтобы заботиться о своём здоровье, и определить наиболее эффективные пути решения этой проблемы.

Аксиологический подход (А. В. Кирьякова, Т. С. Комарова, В. В. Кураевский, Н. В. Максимов, Е. Ю. Никитина, В. А. Сластенин, Е. И. Шиянов и др.).

Идеи аксиологического подхода помогают в ориентации иерархии ценностей. Он выполняет важнейшую роль в гуманистической педагогике, раскрывает направленность в готовности студентов воспринимать понятия «здоровье», «жизнь», «человек», «природа» как наивысшие ценности.

Аксиологический подход имеет древние «корни», так как ещё Платон в своём диалоге «Законы» заметил, что понятие «здоровое состояние души» в иерархии человеческих и божественных благ занимает важное место.

Сохранение и укрепление здоровья своего и окружающих тебя людей является основой социальной деятельности, которая обеспечивает передачу и присвоение ценностей как фактора устойчивости личного существования [3; 6].

Задачами аксиологического подхода в процессе тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся являются:

- проявление необходимости в ведении здорового образа жизни;
- усиление желания обучиться системам и способам оздоровления себя и окружающих людей;
- расширение кругозора и овладение навыками и умениями использования здоровьесберегающих технологий;
- мировосприятие здоровья как общечеловеческой ценности.

Личностно-ориентированный подход (В. И. Загвязинский, Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, Е. С. Полат, Л. В. Трубайчук, Н. Н. Тулькибаева, И. С. Якиманская и др.). Личностно-ориентированный подход необходим в нашем исследовании, так как он позволил нам осуществить отбор содержания образования, определиться с активными формами и методами обучения.

Он неразрывно связан с личностью как субъектом деятельности. Личностно-ориентированный подход в нашем исследовании обеспечивает здоровье личности, формирует у неё потребность в ведении здорового и безопасного образа жизни, а также выстраивание субъект-субъектных взаимоотношений в процессе образовательной деятельности.

Тьюторское сопровождение в этом случае имеет важное значение, так как разнообразные виды деятельности студента (учебная, научно-исследовательская, проективная, творческая, воспитательная) являются важнейшими факторами становления субъективности его культуры здоровья и безопасности [16].

Организация исследования и результаты

В данном подразделе представлены этапы организации исследования.

На *первом этапе* были выявлены педагогические условия тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья студентов, обучающихся по профилю «Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности» Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

На *втором этапе* определён критерийно-диагностический аппарат для проведения опытно-экспериментальной работы тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся. Проведена диагностика на предмет сформированности готовности обучающихся к сохранению и укреплению здоровья, обобщены её результаты.

В нашем исследовании мы опирались на определение Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, которые отмечают, что *педагогические условия – это совокупность мер педагогического процесса, направленная на повышение его эффективности*. Условия – это всегда внешние по отношению к предмету факторы [20]. В ходе исследования определены следующие педагогические условия тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Первое педагогическое условие – создание открытой образовательной среды.

Прежде всего охарактеризуем понятие «среда». Оно исходит из науки «Экология». Среда определяется как совокупность факторов, явлений, которые влияют на организм или организмы прямо или косвенно.

Затем следуют родовидовые понятия: семейная среда, школьная среда, природная среда, образовательная среда и т. д. В нашем исследовании мы имеем дело с образовательной средой, а точнее с открытой образовательной средой.

Понятие «образовательная среда» имеет много трактовок. Оно до сих пор остаётся не установившимся понятием в педагогике, несмотря на многочисленные исследования в этой области. Анализ психолого-педагогической, эколого-валеологической литературы показал, что ряд учёных (З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Л. И. Пономарева, Е. Г. Кушнина, Н. Н. Щелчкова, Д. В. Натарева, Э. А. Мулявина и др.) образовательную среду определяют как совокупность образовательных факторов, созданных администрацией образовательных организаций (школ, колледжей, вузов и т. д.) и коллективом преподавателей (учителей, педагогов, тьюторов), с целью формирования у обучающихся потребности быть здоровым, успешным, целеустремлённым, мобильным, коммуникабельным. Образовательная среда в этой связи должна быть открытой, а это значит, что студенту (в нашем случае) предоставляется выбор образа себя и своего пути. Следует заметить, что пространство (большая среда) работы тьютора (преподавателя) нужно рассматривать в трёх аспектах: *социальном, культурно-предметном и антропологическом*.

В *социальном аспекте* тьюторство понимается как усиление позитивной социальной позиции в студенческой группе, расширение социальных связей. У студентов появляется возможность вести активный образ жизни, участвовать во всех воспитательных мероприятиях университета, таким образом проявлять свои личностные качества: доброжелательность, умение выслушать собеседника, оказать помощь товарищу, воспринимать критику, выстраивать диалог, обсуждать вопросы, связанные со здоровьем и здоровым, безопасным образом жизни. Такая деятельность, конечно же, является общественной, поэтому она просто необходима, значима для студента. Тьютор в своей работе активно применяет такие методы как дебаты, ролевые игры, мини-соревнования, участие в проектах

экологического марафона «Здоровье Земли – здоровье человека», которые безусловно позволяют воссоздать институты гражданского общества.

В культурно-предметном аспекте деятельность преподавателя (тьютора) заключается в том, что у него проявляется активная творческая позиция в проведении студентами (тьюторантами) проектной деятельности в области сохранения и укрепления здоровья.

Относительно учебной деятельности студенты проявляют интерес к изучению курса «Культура здоровья и безопасности», который имеет межпредметные связи с дисциплинами «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», «Основы медицинских знаний», «Анатомия человека», «Экологическая безопасность», «Основы экологической культуры». В этой связи необходимо тьюторское сопровождение, чтобы научить студентов самообразованию, поиску необходимой информации из разных источников, например, в Интернете.

Также тьюторанты – активные участники всех воспитательно-оздоровительных мероприятий, которые проводит кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин (БЖ и МБД) ЮУрГГПУ в области оздоровления и воспитания.

Многие номинации воспитательно-оздоровительного мероприятия «Дары осени – нашему здоровью» привлекают внимание студентов, например: проекты социального характера; проект «Гармония природы», «Урал – гордость России» и другие.

Мероприятия «Дары осени – нашему здоровью» имеют разные направления. Особый интерес у студентов вызывает значение овощей и фруктов в рациональном питании. На основании опыта многих поколений учёные разработали множество рекомендаций для рационального питания: малоедение, спокойное едение, свежеедение, сыроедение, простоедение, сезоноедение (региональ-

ность), продолжительность трапезы, разгрузочные дни и т. д. Однако проблема здорового питания остаётся актуальной и до сих пор. Следует отметить, что в наше время традиции питания по сравнению с началом XX века значительно изменились. Рацион питания перенасыщен рафинированными жирами, сладостями, деликатесными блюдами, главным образом в ущерб таким необходимым для здоровья продуктами, как свежие овощи и фрукты. Они отличаются наиболее высоким содержанием витаминов и микроэлементов. Поэтому воспитательно-оздоровительное мероприятие «Дары осени – нашему здоровью» является системообразующим фактором в формировании у студентов культуры питания.

Студенты готовят сценарий праздника, в котором раскрывают широкий ассортимент овощей и фруктов своего региона в осенний период и рецепты приготовления блюд из них. Накрывают стол красочными, ароматными и очень вкусными блюдами. Затем подробно описывают овощи и фрукты, их свойства и чем они богаты. Овощи и фрукты более всего богаты витамином С (аскорбиновая кислота), Р (рутин), А (ретинол).

В овощах и фруктах, имеющих красный, оранжевый и жёлтые цвета, содержится каротин. В организме каротин переходит в витамин А, который важен для обеспечения нормального состояния кожи и слизистых оболочек. При его недостатке легко возникают катары верхних дыхательных путей. Гиповитаминоз А отражается на зрении. Возникает состояние, называемое в народе «куриная слепота». Наибольшее количество каротина содержится в моркови (9 мг на 100 г продукта). Таким образом, студенты готовят презентации, где на слайдах показывают разные овощи и фрукты своего региона, дают интересное описание и показывают пользу для здоровья. Стихи, загадки, викторины являются обязательным сопровождением.

Кроме того, тьюторы готовят информационные листовки, например, «Лекарственные растения, используемые при оздоровлении кровеносной и сердечно-сосудистой систем человека». В них характеризуют некоторые лекарственные растения и описывают методику их применения.

Самым продолжительным воспитательно-оздоровительным мероприятием является экологический марафон «Здоровье Земли – здоровье человека», который начинается с 21 марта и завершается праздником 5 июня (Всемирный день окружающей среды). Программа марафона обширная, имеет несколько модулей: экологический, здоровьесберегающий и безопасная жизнедеятельность.

С 3 по 8 апреля идут мероприятия по здоровьесбережению, т. к. 7 апреля отмечается Всемирный день здоровья.

Тьюторы представляют в форме презентации свой дневник «На пути к здоровью», и идёт его активное обсуждение в кругу группы студентов. Такая практика позволила нам определить тактику тьюторского сопровождения, которое способствует коррекции деятельности тьюторов. Важно заметить, что при этом никто не навязывает своего мнения тьютору, а он сам приходит к определённому решению вопроса. В задачу тьютора входит лишь рефлексивная оценка деятельности тьютора и её объективный анализ, что позволяет избежать неудачи, напрасной потери времени и усилий.

В ходе воспитательного процесса проводились индивидуальные консультации студентов, организованные в дни занятий по культуре здоровья и безопасности (в конце занятий). На консультациях тьюторы получали помощь в ситуациях, в которых сами не могли самостоятельно получить ответ.

Например, один тьюторант занимается фитнесом, чтобы скорректировать фигуру, регулярно посещает занятия, а ожидаемого результата нет. В ходе беседы со студентом выяснилось, что он

раньше занимался другим видом спорта (тяжёлой атлетикой) и выбрал неверную методику. Затем с тренером студент скорректировал график занятий, выстроил определённый алгоритм для достижения позитивного результата.

Студенты совместно с преподавателями организуют и проводят интеллектуальный экологический марафон «Особо охраняемые территории России», который подчеркивает проблему оздоровления региона. Тьюторы овладевают знаниями и навыками в организации и проведении оздоровительной работы в общеобразовательной организации в период прохождения ими педагогической практики [5].

В антропологическом аспекте открытость образовательной среды – это пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения тьютора. Студенты с помощью тьютора приобретают навыки проектирования своей индивидуальной образовательной траектории. Они выступают в роли заказчика своего собственного образования, проявляя интерес, творчество и находчивость. Студенты выполняют проекты, связанные со здоровьем. Наиболее распространёнными являются проекты: «Зелёная аптека», «Вода и здоровье», «Влияние нитратов на организм человека» и другие. У них развивается мотивация к саморазвитию и реализации своего потенциала.

Доминирующими технологиями в антропологическом аспекте являются метод портфолио, проектирования, создания ситуаций заинтересованности и опоры на жизненный опыт.

Второе педагогическое условие – практико-ориентированная деятельность студента.

Понятие «деятельность» в педагогической науке понимается по-разному. Деятельность – это целесообразное преобразование людьми окружающей действительности [11]. А. Н. Леонтьев деятельность считает единицей жизни,

опосредованной психическим отражением [11].

Практико-ориентированная деятельность является частью педагогической деятельности, которая осуществляется в условиях образовательного процесса, направленного на обеспечение его успешного функционирования и развития. В нашем исследовании такая деятельность направлена на сохранении и укреплении здоровья студентов и на сформированность компетенций по охране здоровья и здоровому образу жизни [15].

Практико-ориентированная деятельность включает активные формы (лекции с деятельностной направленностью, мультимедиа-уроки, дебаты, экскурсии в научную энтомологическую лабораторию и др.), направленные на закрепление материала и на формирование умений и навыков по оздоровлению.

Большой интерес студенты проявляют к практическим занятиям, на которых осуществляется необходимый поиск информации и происходит её творческое усвоение. Например, нужно ознакомиться с лекарственными растениями и методами их применения. Студенты используют гербарный материал, раздаточные дидактические карточки, изучают правила фитотерапии, выбирают приемлемые для человека рецепты фитооздоровления.

Для того чтобы творчески подходить к изучению своего организма, предлагается следующая практико-ориентированная форма: используя тест на цветовое поведение человека, студенты оценивают свой тип цветового поведения, чтобы потом правильно использовать цвет в жизни, т. к. он способен укрепить, исцелить нервную систему и внутренние органы, ускорить процессы деления клеток, а значит, повысить защитные реакции организма [5].

Способами активизации практико-ориентированной деятельности студентов считаем следующие:

- подготовку и защиту презентаций проектов с обязательным обсуждением;
- организацию и проведение экскурсий;
- подготовку портфолио;
- участие в воспитательно-оздоровительных мероприятиях, социальных акциях и т. п.

Третье педагогическое условие – организация совместной деятельности тьютора (преподавателя), психолога, обеспечивающей системность, последовательность в тьюторском сопровождении.

При реализации и проверки эффективности третьего педагогического условия осуществлена следующая работа: проведён сбор информации о десяти студентах, обучающихся в Высшей школе физической культуры и спорта по профилю «Физическая культура. Безопасность жизнедеятельности». Проведён анализ полученной информации, выявлены проблемы, связанные с сохранением и укреплением здоровья, умением использовать системы и средства оздоровления, и определены приоритетные для них виды деятельности.

Полученные результаты были доведены до сведения этих студентов, которые стали тьюторантами. Далее началась работа по улучшению эффективности образовательно-воспитательного процесса с учётом индивидуальных особенностей и запросов обучающихся. В основном эта работа была направлена на изучение дисциплин, позволяющих студентам сформировать компетенции в области сохранения и укрепления здоровья.

Тьютор совместно с психологом выполняет консультативную деятельность по вопросам субъективной составляющей здоровья. Психологическая помощь, которую оказывала психолог кафедры БЖ и МБД, направлена на сохранение и укрепление здоровья.

Психолог проводил беседы со студентами (с каждым в отдельности), на-

правленные на осознание и разрешение человеком переживаний, вызванных дисбалансом динамического равновесия между адаптационными возможностями и постоянно имеющимися условиями природно-социальной среды [5].

На втором этапе опытно-экспериментальной работы нами сформирован комплексный критериально-диагностический инструментарий.

Начинается этот этап со стартовой диагностики, затем осуществляется повторная диагностика субъективной составляющей здоровья студента, его потребности в ведении здорового образа жизни; умения пользоваться здоровьесберегающими технологиями, системами и средствами оздоровления.

Учёные (Р. И. Айзман, Б. Г. Ананьева, Е. Ю. Никитина, И. Л. Орехова, З. И. Тюмасева, и др.) отмечают, что важное значение имеет самооценка, так как она принимает непосредственное участие в регуляции поведения человека и деятельности. Данное условие было учтено при создании комплексного критериально-диагностического инструментария.

Нами выявлены критерии формирования потребности быть здоровым для его сохранения и укрепления: *когнитивный, ценностно-эмоциональный и поведенческий*, а также показатели и уровни. Определены три уровня: *низкий, средний и высокий*, оценивая тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья обучающихся (студентов). Охарактеризуем каждый уровень.

Низкий уровень имеют студенты, которые затрудняются в определении понятий «здоровье», «пирамида здоровья», «здоровьесбережение», «качество жизни» и других. Здоровье ими воспринимается как отсутствие физических болей. Студенты недостаточно разбираются в построении индивидуальных образовательных технологий. Не проявляют готовность к оздоровительной деятельности и недостаточно усвоили здоровьесберегающие технологии. Испытывают затрудне-

ния в проведении диагностики субъективной составляющей здоровья.

Средний уровень показывают тьюторы, которые не могут выстроить иерархию ценностей; у них нет чёткого понимания в определении здорового образа жизни. Однако у студентов есть интерес к изучению систем, средств оздоровления как себя, так и своих учеников. Они проявляют интерес к здоровьесберегающим технологиям; к выстраиванию индивидуальной образовательной траектории. С большим удовольствием диагностируют себя на предмет определения психосоматического типа, который передается по наследству и позволяет на его основе сформировать свой образ жизни, правильную диету, физические упражнения, режим дня и принять другие меры для профилактики оздоровления.

Высокий уровень. Студенты хорошо разбираются в иерархии ценностей, принимая здоровье как наивысшую человеческую ценность. Готовы проводить оздоровительную работу среди школьников с использованием разнообразных систем и средств, а также методик. У них достаточно знаний для осуществления диагностической деятельности по определению психосоматического типа; субъективной составляющей здоровья. Умеют проектировать индивидуальную образовательную траекторию. Ярко выражена рефлексия.

Таким образом, описанные нами уровни и представленные критерии тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся будут применены в опытно-экспериментальной работе.

На *констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы* была проведена стартовая диагностика, чтобы оценить готовность обучающихся к оздоровлению себя и других людей, а также использованию ими здоровьесберегающих средств и приёмов.

Тьюторы (10 человек) прошли компьютерное тестирование с помо-

щью программы «Гармония» (авторы: З. И. Тюмасева, И. Л. Орехова, Г. В. Валеева и др.) [16]. Вначале нами была определена субъективная составляющая здоровья, психосоматический тип, который передаётся человеку по наследству; зная его, можно выстроить свою программу здорового образа жизни. Диагностика позволила определить физическое состояние тьюторантов, выяснить их самооценку, ценностные ориентации (с этой целью использовали методику «Ценностные ориентации» М. Рокича).

Представление студентов об оздоровительной деятельности выясняли, используя анкету «Потребностное напряжение в отношении оздоровления» (З. И. Тюмасева, А. А. Цыганков, И. Л. Орехова) [16].

Для определения уровня готовности студентов к оздоровительной деятельности мы выбрали трёхуровневую шкалу: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

Результаты диагностики показали, что по когнитивному критерию низкий уровень показали 93 % студентов; средний уровень выявлен у 7 % респондентов, а высокий уровень не отмечен ни у кого. Аналогичные результаты показали обучающиеся и по ценностно-эмоциональному и поведенческому критериям. Данная ситуация убедила нас в необходимости применения целенаправленных действий по тьюторскому сопровождению сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

Анализ диагностических материалов показал, что группа тьюторантов, от которых поступил запрос на тьюторское сопровождение, нуждается в знаниях, умениях и навыках о здоровье, оздоровительной работе и ведении здорового образа жизни.

В опытно-экспериментальной работе принимала участие группа студентов из 10 человек, от которых поступил запрос на тьюторское сопровождение. Комплексные срезы проведены в течение

2022–2024 гг. Первый (нулевой) срез провели в сентябре 2022 г., когда студенты только что поступили в университет. На первом курсе студенты изучали следующие курсы: «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», «Основы медицинских знаний», «Культура здоровья и безопасности», «Основы экологической культуры», которые содержат материал, способствующий формированию компетенций по охране здоровья и здоровому образу жизни.

Системообразующей дисциплиной является курс «Культура здоровья и безопасности», так как он позволяет сформировать у тьюторантов глубокое убеждение в том, что благополучие, здоровье и безопасность человека обуславливается благополучием, здоровьем окружающей среды. Последующие срезы осуществлялись с учётом выявленных педагогических условий и методологических подходов: системного, аксиологического и личностно-ориентированного.

Оценивание успешности тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся производилось по трём выявленным нами критериям: *когнитивному, ценностно-эмоциональному, поведенческому*. За каждый показатель тьюторант может получить от 1 до 3 баллов.

Анализ данных, полученных в педагогическом эксперименте, показал, что максимальное количество баллов по критериям составило:

- когнитивный – 15 баллов;
- ценностно-эмоциональный – 13 баллов;
- поведенческий – 12 баллов.

На основе полученных баллов определены три уровня успешности тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся и умение проводить оздоровительную деятельность (табл. 1).

При организации тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся, формирования

Таблица 1 / Table 1

**Уровни тьюторского сопровождения
сохранения и укрепления здоровья
обучающихся / Levels of tutor support for
maintaining and strengthening the health
of students**

Уровень	Сумма баллов
Высокий уровень	26–35 баллов
Средний уровень	18–25 баллов
Низкий уровень	10–17 баллов

у них потребности быть здоровым принцип индивидуализации позволил нам учитывать индивидуальные особенности студентов и право их на выстраивание собственного содержания образовательной деятельности.

Тьюторское сопровождение тьюторов осуществлялось в течение трёх лет целенаправленно по следующим этапам: диагностико-мотивационному, проектировочному, реализационному и аналитическому.

Диагностико-мотивационный этап тьюторского сопровождения. Тьютор и психолог проводят беседы с тьюторантами, на которых они рассказывают о себе, а также отвечают на вопросы: «Почему появился запрос на тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья? Какие есть причины?» Студенты охотно делятся информацией о собственном здоровье, о планах на будущее. Психолог старается создать атмосферу доверия, принятия для раскрытия интересов, склонностей и мотивов тьюторантов. Тьютор узнает начальный объём знаний о здоровье, методах его сохранения и укрепления. Вопросы, которые задают тьютор и психолог, должны быть такими, чтобы они соответствовали критериям (когнитивному, ценностно-эмоциональному, поведенческому).

У студентов выявились проблемы со здоровьем, питанием, трудности во взаимоотношениях со сверстниками. Семь

тьюторантов приехали из других стран (Туркменистан и Казахстан), им было сложно адаптироваться в другой городской среде. Тестирование показало, что у них такие психические состояния, как «фрустрация» и «тревожность», оказались выше нормы. После диагностики студенты совсем по-другому стали относиться к сохранению и укреплению своего здоровья. Они регулярно посещали консультации психолога, шла целенаправленная работа с тьютором (задействовано третье педагогическое условие). Тьюторанты постепенно стали осваивать основные понятия по проблеме исследования с помощью метода развития критического мышления через чтение и письмо (контент-анализ интернет-среды).

Чтобы успешнее проходило понимание, что здоровье является категорией эколого-педагогической, нами использовался метод картирования. Эти методы студенты усвоили в процессе работы с тьютором.

Таким образом, на первом этапе опытно-экспериментальной работы уровень понимания проблемы сохранения и укрепления здоровья оставался низким (табл. 2).

Диагностико-мотивационная работа тьютора завершается вторым консультированием и собеседованием с тьюторантами. С ними обсуждаются различные понятия по теме исследования, системы, средства оздоровления, наиболее действенные приёмы и методы здоровьесбережения. После такого собеседования выявилась новая *актуальная потребность студентов* – научиться выстраивать индивидуальную образовательную траекторию по теме сохранения и укрепления здоровья.

Студенты начинают создавать «Паспорт здоровья», вести дневник «На пути к здоровью». Каждый тьюторант стал оформлять «Портфолио».

Проектировочный этап тьюторского сопровождения включает сбор информации по разным вопросам, свя-

Таблица 2 / Table 2

Начальный уровень тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья студентов / Initial level of tutor support for maintaining and strengthening the health of students

№ п/п	Критерии	Сумма баллов	%
1	Когнитивный	5	41,7
2	Ценностно-эмоциональный	4	33,3
3	Поведенческий	3	25
	Всего	12	100

занным со здоровьем, оздоровлением, здоровьесбережением, безопасностью личности, образовательной средой и т. д., чтобы пополнять портфолио «Моё здоровье». В портфолио входят материалы: исторический аспект развития понятий «здоровье», «тьюторство»; фотографии; иллюстрации; грамоты; сертификаты участия в конференциях разного уровня; дипломы, отображающие достижения студентов; интересные заметки по оздоровлению; эмблема своего здоровья; материалы, отражающие участие студентов в оздоровительно-воспитательных мероприятиях, которые проводит кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ЮУр-ГПУ на протяжении 25 лет.

Тьютору необходимо было сделать глубокий анализ всех материалов «Портфолио», чтобы принять верное решение о сужении или расширении темы. Затем он проводит консультацию и советуется со студентами о необходимости использовать открытое образовательное пространство вуза или обратиться к другим специалистам-профессионалам.

Из вышесказанного следует сделать вывод, что главным результатом проектировочного этапа является совместная работа тьютора, психолога и тьюторанта, направленная на проектирование индивидуального образовательного маршрута с учётом запроса студента, его психофизиологических особенностей, интересов и познавательных возможностей. Вы-

явленные нами педагогические условия способствуют решению выявленной проблемы.

Реализационный этап тьюторского сопровождения. Тьюторанты, у которых уже составлены индивидуальные образовательные маршруты, занимаются самообразованием в области сохранения и укрепления здоровья. При необходимости тьютор подключает психолога для консультаций. Г. В. Валеева – психолог, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ВШ ФК и спорта – проводит с тьюторантами психологический тренинг для укрепления психического здоровья путём выработки у них навыков самопознания и самореализации в оздоровительной и профессиональной сферах жизнедеятельности. Психолог использует разные методы, направленные на сохранение и укрепление здоровья. Студенты с большим интересом изучали, например, метод фрактального рисунка для решения психологических проблем.

При реализации индивидуального маршрута каждому тьюторанту содействовали такие педагогические условия, как *практико-ориентированная деятельность студента и организация совместной деятельности преподавателя (тьютора) и психолога, обеспечивающей системность и последовательность в тьюторском сопровождении.* Тьютор со студентами организовывали дискуссии, дебаты по вопросам сохранения и

укрепления здоровья. Студенты стали активными участниками конференции «Экологическая безопасность, здоровье и образование», которая ежегодно организуется и проводится кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин. Собранная информация из разных источников пополняла портфолио каждого студента.

Аналитический этап тьюторского сопровождения. На этом этапе подводятся итоги совместной работы тьютора и тьюторантов и всех участников процесса тьюторского сопровождения. Студенты готовы представить свои завершённые портфолио, рассказать о своих достижениях: проекты по проблеме здоровьесбережению; отзывы преподавателей, психолога; чек-листы, которые показывают сформированность компетенций; материалы социальных проектов; сертификаты участия в научно-практических конференциях, в оздоровительно-воспитательных мероприятиях «Дары осени – нашему здоровью», «экологического марафона «Здоровье человека – здоровье Земли», а также их участие в олимпиадах разного уровня.

На данном этапе проводится завершающее тестирование субъективной составляющей здоровья по комплексной программе «Гармония», которая показала, что тьюторанты улучшили свои показатели. У студентов снизился уровень тревожности, фрустрации, стрессонапряжённости. У них значительно повысилась потребность быть здоровым, вести

здоровый и безопасный образ жизни; улучшились навыки по использованию здоровьесберегающих приёмов и средств. Тьюторанты изменили своё отношение к системам и средствам оздоровления в лучшую сторону и смотивированы на благополучие социально-природной среды. Студенты записались в спортивные секции, стали больше быть на природе, заинтересовались походами и экскурсиями.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы включал обработку полученных результатов; анализ и обобщение материалов и их оформление в виде выводов.

На *контрольном этапе* была проведена проверка уровня успешности тьюторского сопровождения сохранения и укрепления здоровья обучающихся. С этой целью тьюторанты прошли диагностику на предмет их здоровья и умение проводить оздоровительную работу. После статистической обработки полученных материалов, выявили высокий уровень готовности студентов к сохранению и укреплению своего здоровья, что свидетельствует об успешности тьюторского сопровождения (табл. 3).

Из таблицы 3 видно, что по трём критериям: когнитивному, ценностно-эмоциональному и поведенческому – у тьюторантов наблюдается увеличение показателей, характеризующих их готовность к оздоровительной деятельности: значение когнитивного критерия увеличилось на 6 баллов по сравнению со зна-

Таблица 3 / Table 3

Итоговый уровень готовности студентов к сохранению и укреплению здоровья с помощью тьюторского сопровождения / The final level of students' readiness to maintain and improve health with the help of tutor support

№ п/п	Критерии	Сумма баллов	%
1	Когнитивный	11 баллов	34,4
2	Ценностно-эмоциональный	12 баллов	37,5
3	Поведенческий	9 баллов	28,1
4	Всего	32 балла	100

чением, полученном при диагностике на контрольном этапе опытно-экспериментальной работе, ценностно-мотивационного – 8 баллов и поведенческого – на 6 баллов.

Тьюторанты в беседах и обсуждениях подтвердили, что тьюторское сопровождение в их жизни сыграло большую роль. Благодаря целенаправленной работе тьютора и психолога студенты освоили методики оздоровительной работы. У них изменились ценности и мотивы действий относительно их здоровья, здорового и безопасного образа жизни.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вначале нашего исследования у студентов, которые пожелали участвовать в опытно-экспериментальной работе, было поверхностное представление в вопросах о здоровье и оздоровлении. Они ошибочно считали, что всё зависит от наследственности и мало что можно сделать, используя здоровьесберегающие технологии. В процессе нашей работы студенты изучили такие методики, как точечный массаж, фитотерапию, анималотерапию, фрактальный рисунок, музыкальное оздоровление и другие методики.

Для них наиболее полезными оказались лекции и практические занятия по дисциплинам «Культура здоровья и безопасности», «Возрастная анатомия, физиология и культура здоровья», на которых использовались дискуссии, дебаты, муль-

тимедиауроки, познавательные игры, ролевые игры и др.

Тьюторанты получали большой опыт, участвуя в оздоровительно-воспитательных мероприятиях, которые организовывала и проводила кафедра безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин.

Данное участие раскрыло у студентов «скрытые» таланты по написанию проектов, эссе о природе, сценариев внеклассных мероприятий по здоровью и т. д.

Диагностика студентов и анализ, полученных результатов по диагностике показали, что у них наблюдается позитивная динамика субъективного здоровья. Снижился уровень тревожности, фрустрации, стрессонапряжённости у тьюторантов. Повысилась удовлетворённость своим самочувствием, и у студентов появилось желание заниматься оздоровительной работой, чтобы научить и других использовать здоровьесберегающие средства и методики ради сохранения и укрепления здоровья.

Таким образом, можно с уверенностью отметить, что выстроенная исследовательская работа оказалась успешной. Тьюторанты приобрели навыки и умеют владеть системами оздоровления. Тьютор, как наставник, совместно с психологом оказал заметную роль в адаптации студентов (особенно, приезжих из других стран) в культурно-социальную среду вуза.

Дата поступления в редакцию 26.02.2024

ЛИТЕРАТУРА

1. Амосов Н. М. Раздумья о здоровье. М.: Физкультура и спорт, 1987. 64 с.
2. Андросова М. И., Петрова С. Ф., Иванова С. Н. Здоровый образ жизни в понимании студентов вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70 (4). С. 15–17.
3. Аристова И. В., Комарова Э. П. Модель формирования здоровьесберегающей позиции студента в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №69-1. С. 248–251.
4. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход. М.: Едиториал УРСС, 1997. 448 с.
5. Валеева Г. В., Тюмасева З. И. Технология консультирования в области субъективного здоровья. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2022. 238 с.
6. Декина Е. В., Кулакова Т. И. Модель формирования готовности студентов педагогического вуза к сохранению и укреплению здоровья // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Психологические науки». 2020. №2. С. 101–111.

7. Егорова У. Г. Формирование культуры здорового образа жизни у студентов в период пандемии // Вестник Самарского университета. 2021. Т. 27. №1. С. 62–67.
8. Ирхин В. Н. Формирование культуры здоровья на уроках физики. М.: Чистые пруды, 2008. 29 с.
9. Казначеев В. П. Здоровье нации. Просвещение. Образование. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1996. 246 с.
10. Купцова С. А. Дисциплины здоровьесберегающей направленности как средство формирования культуры здорового образа жизни студентов в педагогическом университете // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». 2021. №1. С. 78–82.
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1997. 307 с.
12. Макарова В. К. Пропаганда здорового образа жизни в образовательной среде // Таврический научный обозреватель. 2016. №5-1 (10). С. 49–54.
13. Малярчук Н. Н. Роль педагога как профессионала в сохранении здоровья обучающихся // Вестник развития науки и образования. 2008. №6. С. 86–88.
14. Орехова Т. Ф. Организация здоровьесберегающего образования в современной школе. Магнитогорск: Магнитогорский государственный университет, 2003. 355 с.
15. Пономарев И. Е. Барсуков С. В. Формирование здоровьесберегающих компетенций у студентов вуза на занятиях по физической культуре // Государственное и муниципальное управление. Учёные записки. 2021. №1. С. 243–247.
16. Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Валеева Г. В. Проектирование безопасного и здоровьесберегающего пространства «вуз-школа» как условие профессионального становления студентов. Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2015. 228 с.
17. Тюмасева З. И., Кваша Б. Ф. Валеология и образование. СПб.: Международная академия наук экологии, безопасности, 2002. 380 с.
18. Хоптинская А. А. Модель здоровьесберегающей среды современного педагогического вуза // Школа будущего. 2020. №2. С. 152–165.
19. Яковлева Н. М. Теория и практика педагогического творчества. Челябинск: Челябинский государственный педагогический институт, 1987. 68 с.
20. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М.: Владос, 2006. 239 с.

REFERENCES

1. Amosov N. M. Razdum'ya o zdorov'e [Thoughts about health]. Moscow, Fizkul'tura i sport Publ., 1987. 64 p.
2. Androsova M. I., Petrova S. E., Ivanova S. N. [Healthy lifestyle in understanding of university students]. In: Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education], 2021, no. 70 (4), pp. 15–17.
3. Aristova I. V., Komarova E. P. [Model of formation of a student's health-preserving position at a university]. In: Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of modern pedagogical education], 2020, no. 69-1, pp. 248–251.
4. Blauberg I. V. Problema celostnosti i sistemnyj podhod [The problem of integrity and a systematic approach]. Moscow, Editorial URSS Publ., 1997. 448 p.
5. Valeeva G. V., Tyumaseva Z. I. Tekhnologiya konsul'tirovaniya v oblasti sub"ektivnogo zdorov'ya [Technology of consultation in the field of subjective health]. Chelyabinsk, South Ural Scientific Center RAO, 2022. 238 p.
6. Dekina Ye. V., Kulakova T. I. [Model of forming pedagogical university students' readiness to preserving and strengthening health]. In: Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya «Psihologicheskie nauki» [Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Psychology], 2020, no. 2, pp. 101–111.
7. Egorova U. G. [Formation of a culture of a healthy lifestyle in students during the pandemic period]. In: Vestnik Samarskogo universiteta [Vestnik of Samara University], 2021, vol. 27, no. 1, pp. 62–67.
8. Irhin V. N. Formirovanie kul'tury zdorov'ya na urokah fiziki [Formation of a culture of health in physics lessons]. Moscow, Chistye prudy Publ., 2008. 29 p.

9. Kaznacheev V. P. Zdorov'e natsii. Prosveshchenie. Obrazovanie [Health of the Nation. Education. Education]. Moscow, Research Center for Problems of Quality of Training of Specialists, 1996. 246 p.
10. Kuptsova S. A. [Health saving disciplines as a means of creating a culture of healthy living for students at the pedagogical university]. In: Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya «Gumanitarnye nauki» [Modern science: actual problems of theory and practice. Series "Humanities"], 2021, no. 1, pp. 78–82.
11. Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, Politizdat Publ., 1997. 307 p.
12. Makarova V. K. [Promotion of a healthy lifestyle in the educational environment]. In: Tavricheskij nauchnyj obozrevatel' [Tauride Scientific Observer], 2016, no. 5-1 (10), pp. 49–54.
13. Malyarchuk N. N. [The role of the teacher as a professional in preserving the health of students]. In: Vestnik razvitiya nauki i obrazovaniya [Bulletin of the development of science and education], 2008, no. 6, pp. 86–88.
14. Orekhova T. F. Organizatsiya zdorov'esberegayushchego obrazovaniya v sovremennoj shkole [Organization of health-preserving education in a modern school]. Magnitogorsk, Magnitogorsk State University, 2003. 355 p.
15. Ponomarev I. E., Barsukov S. V. [Formation of health-saving competences of university students in physical education classes]. In: Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchyonye zapiski [State and municipal management. Scientific notes], 2021, no. 1, pp. 243–247.
16. Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L., Valeeva G. V. Proektirovanie bezopasnogo i zdorov'esberegayushchego prostranstva «vuz-shkola» kak uslovie professional'nogo stanovleniya studentov [Design of a safe and health-saving space "university-school" as a condition for the professional development of students]. Chelyabinsk, Publishing house of Chelyabinsk State Pedagogical University, 2015. 228 p.
17. Tyumaseva Z. I., Kvasha B. F. Valeologiya i obrazovanie [Valeology and education]. St. Petersburg: International Academy of Ecology and Safety Sciences, 2002. 380 p.
18. Khoptinskaya A. A. [Model of a health-saving environment of a modern pedagogical university]. In: Shkola budushchego [School of the Future], 2020, no. 2, pp. 152–165.
19. Yakovleva N. M. Teoriya i praktika pedagogicheskogo tvorchestva [Theory and practice of pedagogical creativity]. Chelyabinsk, Chelyabinsk State Pedagogical Institute, 1987. 68 p.
20. Yakovlev E. V., Yakovleva N. O. Pedagogicheskaya koncepciya: metodologicheskie aspekty postroeniya [Pedagogical concept: methodological aspects of construction]. Moscow, Vlos Publ., 2006. 239 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Тюмaseва Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
e-mail: zit@cspu.ru

Орехова Ирина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
e-mail: orehovail@cspu.ru

Артёменко Борис Александрович – кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета;
e-mail: artemenkoba@cspu.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Zoya I. Tyumaseva – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of the Department of Life Safety and Biomedical Disciplines of South-Ural State Humanitarian Pedagogical University;
e-mail: zit@cspu.ru

Irina L. Orekhova – Cand. Sci. (Pedagogy), Assoc. Prof. of the Department of Life Safety and Biomedical Disciplines of South-Ural State Humanitarian Pedagogical University;
e-mail: orehovail@cspu.ru

Boris A. Artemenko – Cand. Sci. (Biology), Assoc. Prof., Head of the Department of Theory, Methodology and Management of Preschool Education of South-Ural State Humanitarian Pedagogical University;
e-mail: artemenkoba@cspu.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Тюмасева З. И., Орехова И. Л., Артёмов Б. А. Тьюторское сопровождение сохранения и укрепления здоровья обучающихся // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 32–48

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-32-48

FOR CITATION

Tyumaseva Z. I., Orekhova I. L., Artemenko B. A. Tutor support for preserving and strengthening students' health. In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 32–48

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-32-48

УДК 376.1.01

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-49-60

ТРАДИЦИИ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ В КОНТЕКСТЕ ПРОБЛЕМ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шамарина Е. В.*Орловский государственный университет им. И. С. Тургенева
302001, г. Орёл, ул. Комсомольская, д. 41, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Показать влияние традиций Русского Зарубежья на решение проблем отечественного образования школьников с ООП, основываясь на исторической ретроспективе специального образования в России и за рубежом в различные периоды, а также исследованиях В. В. Зеньковского.

Методология и методы. Анализ исследований, связанных с разработкой методологических основ специального и интегрированного образования, инклюзивной практикой за рубежом и в России; синтез общепедагогических подходов и возможность их применения в процессе обучения и воспитания детей с ООП; экспертиза материалов конференций, посвящённых образовательным традициям Русского Зарубежья.

Результаты исследования. Определено значение междисциплинарного подхода в воспитании детей с ООП, обучающихся в условиях инклюзии и специального образования. Опираясь на исследования В. В. Зеньковского, показано значение синтеза наук о человеке, имеющих принципиальное значение в воспитании и обучении школьников с ООП. В частности, В. В. Зеньковским подробно рассмотрена проблема соотношения биологического и социального в развитии личности с акцентом на её социальное начало. Учёным также определена роль социальной среды, показано её значение в формировании личности всех без исключения детей, способных к самостоятельной свободной жизни в обществе.

Теоретическая и/или практическая значимость. Основываясь на положениях обновленной политики по отношению к лицам с ООП, а также исследованиях В. В. Зеньковского, теоретически обосновано влияние традиций Русского Зарубежья на решение проблем обучения, воспитания и развития школьников с ограниченными возможностями здоровья, обучающихся в условиях инклюзии; уточнено содержание термина «особые образовательные потребности» как более соответствующего идеологии инклюзивного образования, переносящего акцент с возможных ограничений на создание специальных условий для успешного обучения всех без исключения школьников. Результаты теоретического исследования оказывают существенное влияние на повышение профессиональной компетентности педагога, осуществляющего инклюзивный образовательный процесс. Полученные результаты могут использоваться при проведении занятий по педагогике с целью более глубокого анализа наследия прошлого, отражающего проблемы обучения и воспитания в различные исторические периоды.

Выводы. Выделены основные проблемы в образовании лиц с ООП. В частности, это проблема создания специальных образовательных условий, обучение школьников на основе адаптированной образовательной программы с учётом их возможностей и потребностей; проблема взаимодействия педагога с родителями в условиях реализации инклюзивного обучения с целью подготовки детей и подростков к самостоятельной жизни; проблема выбора форм и методов обучения лиц с ООП при совместном их обучении с нормотипичными детьми. Под-

чёркивая значимость выделенных выше проблем, важно признать значение государственной политики в отношении участия лиц с ООП в жизни общества. Это позволяет расширить возможности школьников с образовательными потребностями в процессе адаптации их к условиям образовательной организации и последующей трудовой деятельности.

Ключевые слова: особые образовательные потребности, инклюзия, интеграция, образовательные традиции, Русское Зарубежье

TRADITIONS OF RUSSIA ABROAD IN THE CONTEXT OF PROBLEMS OF DOMESTIC INCLUSIVE EDUCATION

E. Shamarina

*Orel State University named after I.S. Turgenev
ul. Komsomolskaya, 41, 302001, Orel, Russian Federation*

Abstract

Aim. To show the influence of the traditions of Russia Abroad on solving the problems of domestic education of schoolchildren with special educational needs, based on the historical retrospective of special education in Russia and abroad in various periods, as well as the research of V.V. Zenkovsky.

Methodology. Analysis of research related to the development of methodological foundations of special and integrated education, inclusive practice abroad and in Russia; synthesis of general pedagogical approaches and the possibility of their application in the process of teaching and raising children with special education needs; examination of conference materials dedicated to the educational traditions of Russia Abroad.

Results. The importance of an interdisciplinary approach in the upbringing of children with special educational needs studying in conditions of inclusion and special education is determined. Based on the research of V.V. Zenkovsky, the paper demonstrates the importance of a synthesis of human sciences, which are of fundamental importance in the education and training of schoolchildren with special educational needs. In particular, Zenkovsky examined in detail the problem of the relationship between the biological and the social in the development of an individual, with an emphasis on its social origin. Scientists have also defined the role of the social environment and shown its importance in shaping the personality of all children without exception who are capable of independent, free life in society.

Theoretical and/or practical significance. Based on the provisions of the updated policy in relation to persons with special needs, as well as research by V.V. Zenkovsky, the influence of the traditions of the Russian Abroad on solving the problems of training, education and development of schoolchildren with disabilities studying in conditions of inclusion is theoretically substantiated; the content of the term "special educational needs" (SEN) has been clarified as more consistent with the ideology of inclusive education, shifting the emphasis from possible restrictions to the creation of special conditions for the successful education of all schoolchildren without exception. The results of the theoretical study have a significant impact on improving the professional competence of teachers implementing the inclusive educational process. The results obtained can be used when conducting classes in pedagogy for the purpose of a more in-depth analysis of the heritage of the past, reflecting the problems of training and education in various historical periods.

Conclusions. The main problems in the education of persons with special educational needs are highlighted. In particular, this is the problem of creating special educational conditions, training schoolchildren on the basis of an adapted educational program, taking into account their capabilities and needs; the problem of choosing forms and methods of teaching people with special needs

when studying together with normotypical children; the problem of interaction between a teacher and parents in the context of the implementing inclusive education in order to prepare students for independent life, the problem of choosing forms and methods of teaching children with special educational needs together with neurotypical pupils. While emphasizing the significance of the issues highlighted above, it is important to recognize the importance of government policy regarding the participation of persons with SEN in society. This allows us to expand the capabilities of schoolchildren with educational needs in the process of adapting them to the conditions of an educational organization and subsequent work activity.

Keywords: special educational needs, inclusion, integration, educational traditions, Russia Abroad

ВВЕДЕНИЕ

Идея равенства всех людей и обеспечения достойных условий жизни для каждого члена социума явилась фундаментом обновления политики по отношению к лицам с ООП. Выделим тот факт, что действующая российская государственная и социальная политика в области образования определяет ведущие направления реализации инклюзивного образования лиц с ООП. Подчеркивая несомненный приоритет инклюзии, отметим предоставление детям с ООП равных прав в получении образования с учётом их индивидуальных возможностей, создание комфортных условий для обучения школьников, благодаря чему нивелируется социальная изоляция таких школьников, осуществляется интеграция их в общество [1; 4; 10]. Следует подчеркнуть, что собственно инклюзия невозможна без учёта лучших традиций обучения, воспитания и развития аномальных детей; традиций, сформированных столетиями и представляющими собой уникальный образовательный опыт детей с проблемами развития. Образовательные традиции связаны, прежде всего, с отношением общества к лицам с отклонениями в развитии, возможностью сделать общедоступными способы и приёмы, применяемые в практике обучения таких детей, а также усилить воспитательный потенциал семьи. Отметим, что в результате длительного развития отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии закладываются основы фор-

мирования новой культурной нормы – уважения к различиям между людьми¹. Свидетельством этому является стремительное внедрение инклюзии, активная разработка основ обучения детей с ООП, включающих психолого-педагогическое сопровождение, взаимодействие специалистов в целях повышении результативности их обучения, появление в общеобразовательных учреждениях специального педагога – тьютора [15].

Согласно закону РФ «Об образовании» разработан Федеральный государственный образовательный стандарт обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, закрепляющий гарантии права на обучение детей в общеобразовательных учреждениях. В основе образовательного стандарта лежит системно-деятельностный подход, который призван обеспечить: формирование готовности к саморазвитию и непрерывному образованию; проектирование и конструирование социальной среды развития обучающихся; построение образовательной деятельности с учётом индивидуальных возрастных, психологических и физиологических особенностей обучающихся².

¹ Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития. // Альманах Института коррекционной педагогики. №1. 2000. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennyyj-etap-v-razvitiij-sistemy> (дата обращения: 18.08.2023)

² ФГОС обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. URL: <https://fgos-ovz.herzen.spb.ru> (дата обращения: 18.08.2023).

В современном образовании лиц с ООП применяются новые технологии, программные и иные средства, в частности, создаётся особое метапространство. Всё это позволяет расширить возможности школьников с нарушениями разных нозологических групп в процессе адаптации их к условиям образовательной организации и независимой жизни в обществе [1]. Идея создания безбарьерной и комфортной среды для расширения пространства жизнедеятельности ребёнка с ООП (специальное оборудование, помещения для коррекционной работы, оснащение учебных кабинетов и помещений, создание медиапространства) воплощена в ряде проектов, реализуемых на территории Российской Федерации. В частности, проект «Доступная среда», способствующий определению различных видов помощи, требующихся лицам с ООП. Ещё одним значимым, на наш взгляд, проектом, целью которого является повышение качества образования и самообразования детей с особыми образовательными потребностями, является «Доброшкола», реализующийся с 2019 г. в рамках нацпроекта «Образование»¹. Укажем, что вследствие формирования принципиально нового курса образовательной и социальной политики по отношению к лицам с ООП началось переоценивание практики обучения таких детей в специализированных учебных заведениях.

Внедрение и реализация основ инклюзивного образования лиц с ООП позволили расширить терминологическую базу. Новое понимание прав детей с ограниченными возможностями здоровья, возможность их обучения в общеобразовательном учреждении, последующая интеграция в общество закрепило термин «особые образовательные потребности». Данный термин отражает идеологию инклюзивного образования, а также предоставляет право выбора родителями образовательного маршрута.

Таким образом, изменение образовательной ситуации в России, связанной с разработкой нормативно-правовой базы обучения лиц с ООП, внедрение соответствующего Федерального государственного образовательного стандарта и различных проектов дают возможность объединить лучший опыт специального образования детей, имеющих особые образовательные потребности, с инклюзией [6; 7; 11; 14]. Кроме того, педагогу важно уметь проектировать современную образовательную ситуацию в отношении школьников с проблемами развития, продуктивно использовать формы и приемы, соответствующие их индивидуальным особенностям и возможностям.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Целью исследования является показать влияние традиций Русского Зарубежья на решение проблем отечественного образования школьников с ООП, основываясь на исторической ретроспективе специального образования в России и за рубежом в различные периоды, а также исследованиях В.В. Зеньковского.

Сформулированная цель позволила определить следующие **задачи**:

- обосновать значение идей новой образовательной и социальной политики в отношении лиц с ООП;
- проанализировать исследования, связанные с разработкой основ интегрированного образования и инклюзивной практикой в России и за рубежом в 70-е–80-е гг. XX в., а также 90-е гг. ушедшего столетия;
- представить образовательные традиции Русского Зарубежья, имеющие принципиальное значение в воспитании и обучении лиц с ООП, основываясь на исследованиях В. В. Зеньковского.

Методология и методы исследования

Основные положения статьи базируются на личностно-ориентированном

¹ Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project> (дата обращения: 18.08.2023).

методологическом подходе, лежащем в основе инклюзивного образования лиц с ООП, предполагающем выбор форм и методов обучения и воспитания с опорой на индивидуальное развитие обучающихся, а также образовательных традициях Русского Зарубежья.

Методами исследования выступили: анализ, синтез, экспертиза материалов конференций.

Организация исследования и ход работы

Выделим основные этапы публикации.

На первом этапе рассматриваются основные тенденции формирования интегрированного образования в 70-е–80-е гг. XX в. Значительное внимание уделено идеям российской образовательной интеграции детей с ООП в 90-е гг. ушедшего столетия. Отметим, что современная форма интеграции появляется впервые за рубежом во второй половине XX в. [3; 5]. Прежде всего, она связана с проникновением в педагогику гуманистических идей, инновационных технологий, в том числе с внедрением и реализацией принципов, форм и методов в образовании лиц с ООП¹. В 70-е гг. XX в. отечественными исследователями была предпринята попытка обоснования возможности обучения детей с проблемами развития в общеобразовательных школах.

Обращаясь к зарубежному опыту, подчеркнём, что введение в 70-х – начале 80-х гг. XX в. интеграционных инноваций в образовательную практику, привело к появлению проблем и существенных трудностей, связанных с подготовкой учителя массовой школы к новому виду профессиональной деятельности и к новой ответственности. Стало понятно, что необходима длительная организационно-методическая работа, предполагающая активный поиск способов моди-

фикации действующих учебных планов, разработку новых методических подходов, способов и приёмов обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях массовой школы. Кроме того, стало необходимо создание особой дидактической среды, которая позволила бы всем детям участвовать в учебном процессе в соответствии с их особенностями и потребностями².

Отметим, что в 90-е гг. XX в. начали активно формироваться идеи российской образовательной интеграции детей с ООП. В этот период были разработаны и приняты нормативные положения, гарантирующие обучение детей с ООП в общеобразовательной школе, модернизированной в соответствии со специальными, адаптированными для них условиями. В частности, перед системой основного общего образования была поставлена новая цель, связанная с адаптацией образовательной среды к особенностям и потребностям каждого ребёнка, что впоследствии воплотилось при реализации инклюзии. Оценивая специфику ситуации обучения детей с особыми образовательными потребностями, можно сделать вывод, что существование теоретического обоснования необходимости перехода к совместному обучению, сформулированной Н. Д. Шматко, Н. Н. Малофеевым, не является движущей силой для распространения идей интеграции детей с ООП в систему основного общего образования. Соглашаясь с мнением российских учёных, отметим, что интеграция предусматривает активное участие детей и подростков, в том числе и с ООП, во всех социальных процессах, на всех ступенях образования. Это содействует их развитию и образованию, усиливает воспитательное влияние на личность школьников³. Важно показать,

¹ Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1. С. 77–87. С. 79.

² Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1. С. 77–87. С. 80–81.

³ Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1. С. 77–87. С. 82.

что идеи социальной интеграции возникают и реализуются в контексте экономического устройства общества, общественно-го противостояния идеям дискриминации людей по любому признаку (возрастному, национальному, религиозному, половому, этническому и др.). В связи с этим общество справедливо отказывается от терминологии, обосновывающей отличие одних людей от других как недостаток [6, с. 10]. Например, термины, использовавшиеся на протяжении столетий, признаются некорректными по причине их употребления в уничижительно-оценочном смысле. Новое же понимание прав детей с особыми образовательными потребностями привело к изменению правового статуса их родителей. Таким образом, на рубеже XX–XXI в. международные документы закрепляют новый статус семьи, воспитывающей ребёнка с особыми образовательными потребностями, фиксируя права и обязанности родителей в решении вопроса о его образовании [7; 12].

В рамках указанных выше аспектов правовой и педагогической направленности обучения лиц с ООП, актуальны результаты исследования О. С. Степановой и А. А. Николаевой. Социологическое исследование, проведённое авторами, показало, что одной из важнейших проблем является психологическая неготовность школы к принятию обучающихся с особыми образовательными потребностями, а также слабая материально-техническая оснащённость образовательного учреждения для инклюзивного образования¹.

На втором этапе исследования анализируются инклюзивные практики, основанные на фундаментальных положениях организации деятельности специальных образовательных учреждений за рубежом и в России. Говоря о возможностях инклюзивного образования школьников с ООП, нельзя не указать исследования,

имеющие принципиальное значение для обучения аномального ребёнка. На базе культурно-исторической теории Л. С. Выготского, исследований В. И. Лубовского и В. В. Лебединского разрабатывались теоретические основы специальной педагогики и психологии, развивалась дифференцированная отечественная система специального образования, складывались традиции обучения и воспитания детей с ООП. Подчёркнём, что от трёх типов учебных заведений для детей с нарушениями слуха, зрения, интеллекта, действовавших в 30-е гг. XX в., система подошла к 8 типам специальных школ, обучающих детей с различными нарушениями развития [8, с. 16]. В них создавались специальные условия обучения лиц с ООП, применялись методики обучения, соответствующие их особенностям, а также использовалось специальное оборудование. Таким образом, все специальные школы, за исключением вспомогательных, обучающих умственно отсталых школьников, давали выпускникам цензовое образование. Это предоставляло возможность дальнейшего их обучения в средних специальных учебных заведениях и, отчасти, вузах.

Подчёркивая значение отечественного специального образования, представляющего собой развитую систему обучения и воспитания различных категорий детей, обратим внимание на послереволюционные годы его становления. Например, в 1918 г. ведущим типом образовательного учреждения для детей с отклонениями в развитии была школа-интернат. Школьники оказывались изолированными в значительной мере от семьи, общества, церкви, общественных благотворительных инициатив. Аномальные дети оказались замкнутыми в особый социум, внутри которого и предполагалось осуществлять специальное образование². Заметим, что тенденции на

¹ Степанова О. С., Николаева А. А. Актуальные проблемы развития инклюзивного образования в России: опыт социологического исследования // Социодинамика. 2019. №1. С. 49–56.

² Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/>

изоляцию аномального ребенка в специальном образовании, имевшие место в Западной Европе, были многократно усилены в России идеологическими факторами. В России же оформление системы специального образования происходило в контексте понимания государством обязанности граждан быть полезными обществу¹. Укажем, что 70-е гг. XX века являются переломными в связи с провозглашением перехода стран Западной Европы к принципиально иному пониманию образовательной интеграции инвалидов, их прав. Это способствовало формированию нового культурного опыта по отношению к ним. В России же возникновение такой важной тенденции связано с ратифицированием в 1991 г. Конвенции ООН «О правах ребёнка», «О правах умственно отсталых лиц». Таким образом, в 90-е гг. XX в. Россия и Западная Европа переживают разные периоды эволюции отношения к лицам с отклонениями в развитии и находятся на разных этапах формирования систем специального образования.

Важно, что именно 90-е гг. XX в. ознаменовались созданием вариативных и многоуровневых программ по разным предметам для разных типов специальных школ, введением в учебные планы школ новых общеразвивающих и специальных коррекционных курсов (по развитию логического мышления, социально-бытовой ориентации, пространственной ориентировке и т.п.). В этот период большое внимание уделялось проблеме изучения зарубежных и разработки отечественных педагогических технологий подготовки специалистов, способных реализовывать идеи развивающего обучения [2; 17].

almanah-1/sovremennyj-etap-v-razvitii-sistemy(дата обращения: 18.08.2023)

¹ Малофеев Н. Н. Современный этап в развитии системы специального образования в России: результаты исследования как основа для построения программы развития. URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennyj-etap-v-razvitii-sistemy>(дата обращения: 18.08.2023)

Построение научно обоснованной стратегии развития национальной системы специального образования требует учёта достигнутого к 90-м гг. уровня развития государственной национальной системы специального образования. На основе данных зарубежной педагогической науки, исходя из принципов интеграции и инклюзии, в настоящее время возможна оценка уровня развития интеграционных образовательных процессов. Среди представленных в исследовании Н. П. Назаровой показателей особого внимания заслуживают следующие: воспитание и обучение лиц с ООП рассматривается как самостоятельная задача специалистов массовой и специальной системы образования (учителя, психолога, дефектолога, тьютора и др.); соблюдение прав выбора родителей детей с ООП, которые могут свободно выбирать либо инклюзивное образование, либо обучение в специальном образовательном учреждении².

Таким образом, качественная интеграция и последующая за ней инклюзия предполагает организацию в общеобразовательной школе оптимальных условий практически для каждого ученика с особыми образовательными потребностями. Инклюзивное же образование требует больше личностно-ориентированного и системного подходов, предполагает смену методологии внедрения интеграционных инноваций в отечественную систему образования.

На третьем этапе исследования представлены образовательные и воспитательные традиции Русского Зарубежья, имеющие большое практическое значение в обучении и воспитании лиц с ООП.

Выделяя традиции Русского Зарубежья, нельзя не отметить применение междисциплинарного подхода с целью решения проблем воспитания и обучения детей и подростков. Указанный подход,

² Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Социальная педагогика. 2010. №1. С. 77–87. С. 82.

представленный в исследованиях представителей Русского Зарубежья, показал тесную взаимосвязь историко-философских, психолого-педагогических, религиозно-педагогических аспектов в реализации образовательных идей, основанных на развитии личности. В связи с нововведениями в систему российского образования, обсуждением возможностей обеспечения равных прав на образование всеми без исключения детьми, феномен Российского Зарубежья находится в центре внимания отечественной гуманитарной мысли. Лишь в начале 90-х годов появляются первые публикации, в которых непосредственно рассматриваются педагогические идеи и взгляды философов Русского Зарубежья, в том числе по проблемам выбора национальных образовательных ценностей.

Одним из ярких представителей Русского Зарубежья, воплощающим междисциплинарный подход в образовании, является В. В. Зеньковский. В центре его педагогических, психологических и философских взглядов на проблему личности рассматриваются условия и факторы, способствующие её развитию. Василий Васильевич Зеньковский – видный религиозный деятель, историк образования и культуры России и всего Российского Зарубежья¹. Его имя всё чаще рассматривается представителями образовательного пространства современной России из-за многоаспектности проблем, связанных с обучением и воспитанием. Укажем, что ученый обращается к тем психолого-педагогическим аспектам образования, которые не утратили своей актуальности в настоящее время. Широкая образованность В. В. Зеньковского позволила обобщить ему знания о человеке, представленные в различных науках: общей и экспериментальной психологии, педагогической психологии и психологии детства, социальной психологии, логике, этике, истории

религии др. [13]. Его всегда привлекали идеи целостного исследования детства, «детской души». В работах В. В. Зеньковского представлен детальный анализ воздействия факторов социальной среды на формирование личности. Важнейшими из них, по мнению ученого, являются семья, затем дошкольные образовательные учреждения и, наконец, школа. Подчеркивая значение школы, Зеньковский отмечал, что она должна удовлетворять общие социальные интересы всех без исключения детей, создавать условия для «внепедагогического социального общения». Сюда относится и самоуправление, и трудовая организация школы, и формы внешкольной жизни (библиотеки, праздники, музеи, экскурсии, школьные журналы) и деятельность внешкольных объединений (детские клубы, летние площадки) [13, с. 104–105].

Среди воспитательных традиций Русского Зарубежья ведущее значение имело религиозное воспитание детей и подростков. Среди же факторов социализации, выделенных Василием Васильевичем Зеньковским, религия не указывается, хотя религиозная жизнь и воспитание ребёнка рассматриваются как неотъемлемая ценность его образования, которая осваивается ребенком наряду с традициями и обычаями, а также основами науки. Эта тема глубоко проникает в систему нравственно-религиозных идей ученого и богослова.

Под руководством профессора В. В. Зеньковского проводилось значимое социально-психологическое исследование, участниками которого стали учителя русских школ и гимназий. Основным экспериментальным материалом для анализ послужили детские сочинения о России. В результате учёным был выделен факт того, что детская душа потрясена событиями, оторвавшими её от Родины и семьи. Полученные результаты исследования давали богатый материал для работы педагога, психолога, а также социолога. Выступая в каче-

¹ Русское Зарубежье. Золотая книга эмиграции. Первая треть XX в. Энциклопедический биографический словарь. М.: Российская политическая энциклопедия, 1997. С. 251–253.

стве социального психолога, В. В. Зеньковский обосновывает мысль о том, что для самого религиозного воспитания детей необходима специально созданная педагогическая среда, посредством которой духовно возрождалась бы личность. Учёный стремился к религиозному обоснованию проблем педагогики и христианскому пониманию свободы личности. Он существенно повысил религиозно-педагогический потенциал семьи, усиливая роль данного социального института в формировании воспитательных традиций [17].

Одной из значимых воспитательных традиций Русского Зарубежья являлась традиция, связанная с формированием свободной личности. В подтверждении этого отметим, что ученым было создано направление религиозной педагогики в Русском Зарубежье, связанное с духовным ростом школьников, а также их подготовкой к самостоятельной свободной жизни [13, с. 108].

Наиболее важной для специального и инклюзивного образования остаётся проблема влияния социума на развитие личности школьников с особыми образовательными потребностями. В данном контексте В. В. Зеньковский показал, что главное в личности – это социальное начало. Однако, со временем психологи и педагоги вынуждены были поставить вопрос о том, что без признания роли наследственности педагогике не обойтись. Говоря о развитии личности, учёный указывает «сплав» биологических и социальных факторов, добавляя собственно воспитание. Богослов делает акцент на веру в человека, анализирует его потенциальные возможности. В связи с этим важно подчеркнуть, что личность не развивается сама по себе, она формируется посредством ценностей, которые для неё наиболее значимы. «Воспитывая ребёнка, необходимо ориентировать его на вечные ценности, на другого человека, на заботу о нём» [9, с. 116].

Результаты исследования и их обсуждение

Целью исследования являлось показать влияние традиций Русского Зарубежья на решение проблем отечественного образования школьников с ООП, основываясь на исторической ретроспективе специального образования в России и за рубежом в различные периоды, а также исследованиях В. В. Зеньковского.

В результате проведённого исследования были сформулированы следующие выводы:

- обновлённая государственная политика по отношению к детям с ООП обеспечивает им равные права в получении образования с учётом их потребностей;

- внедрение инклюзивного образования возможно на основе применения лучших традиций, представленных в отечественном специальном образовании;

- выделены образовательные традиции Русского Зарубежья. Среди них наиболее актуальными являются: воспитание свободной активной личности, соотношение биологического и социального начал в развитии личности, приоритет религиозного и духовно-нравственного воспитания детей и подростков, формирование личности на всех возрастных этапах в ходе всех видов воспитания (эстетического, религиозного, интеллектуального и физического);

- исследования В. В. Зеньковского представляют собой уникальный пласт педагогических идей воспитания и обучения школьников. Они отражают идеи, не утратившие своей актуальности в условиях реализации инклюзии детей с особыми образовательными потребностями. Прежде всего, это соотношение биологического и социального начал в развитии личности, анализ потенциальных возможностей развития психики, опора на индивидуальные особенности школьников с ООП в воспитании, обучении и развитии.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении укажем, что становление и развитие отечественной системы специального образования в каждую историческую эпоху было связано преимущественно с отношением государства и общества к лицам с отклонениями развития. Живя в эпоху глобальных образовательных перемен, отметим, что поиск возможностей обучения школьников с ООП привёл к попыткам интеграции, а затем и инклюзии в образовании. Однако все нововведения в специальном и инклюзивном образовании лиц с ООП, разработка Федеральных государственных образовательных стандартов для их

обучения невозможна без анализа опыта прошлых столетий.

Обсуждая результаты проведённого исследования, выделены наиболее значимые образовательные традиции Русского Зарубежья, которые могут быть реализованы в условиях отечественного инклюзивного образования школьников с особыми образовательными потребностями, влияя на их личностное развитие. Указанные традиции позволяют педагогу осуществлять выбор методов воспитания и обучения, учитывать потенциальные возможности детей и подростков с ООП.

Дата поступления в редакцию 20.09.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. А. Основы инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями. Тамбов: Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина, 2019. 121 с.
2. Бачина О. В., Богданова Т. Г., Мограчева Е. Н. Проблемы истории, теории и методологии специальной педагогики (к юбилею Н. М. Назаровой) // Специальное образование. 2020. №3. С. 178–194.
3. Быстрова Ю. А., Савинков С. Н. К истории развития специального образования и современные проблемы инклюзии в России // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2023. Т. 22. №2. С. 125–136.
4. Головчиц Л. А., Соловьева З. А. Отношение участников образовательного процесса к инклюзивному образованию детей с ограниченными возможностями здоровья // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. Ч. II. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. С. 158–165.
5. Зазнобина П. А. Сравнительный анализ систем общего образования в зарубежных странах: обобщение опыта изучения // Интеллигенция и мир. 2023. №1. С. 97–123.
6. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. 2018. №190. С. 8–15.
7. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа. М.: Просвещение, 2018. 447 с.
8. Малофеев Н. Н. Специальное образование в России и за рубежом: В 2-х частях. Ч. 1. Западная Европа. М.: УПК Федоровец, 1996. 182 с.
9. Мальцева В. М. Проблема развития личности в трудах В. В. Зеньковского // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-50-е гг. XX в.: материалы Второй Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья 20-50-е гг. XX в.» / Саранск, 16–18 октября 1997 года / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет, 1998. С. 112–121.
10. Матасов Ю. Т. Инклюзивный проект: пределы воплощения // Дефектология. 2020. №1. С. 18–24.
11. Назарова Н. М. Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Вестник Московского педагогического государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2009. №3. С. 8–18.
12. Назарова Н. М. Феноменология современного обучения: интеграция и инклюзия. М.: Перо, 2018. 240 с.
13. Осовский Е. Г., Кирдяшова Е. В. Педагогическая деятельность и взгляды В. В. Зеньковского // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20-50-е гг. XX в.: материалы Вто-

рой Всероссийской научной конференции «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья 20–50-е гг. XX в.» / Саранск, 16–18 октября 1997 года / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск: Мордовский государственный педагогический университет, 1998. С. 102–112.

14. Руднева И. А., Козырева О. А., Сафронова Е. М. Подготовка будущих педагогов к инклюзивному образованию школьников: монография. Саратов: Вузовское образование, 2022. 140 с.
15. Смирнова Л. В. Актуальные проблемы специального образования: Анализ ошибок и пути преобразования // Коррекционно-педагогическое образование. 2022. №4 (32). С. 5–18.
16. Харченко Н. Л. Основные этапы становления образования лиц с ОВЗ // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2020. Т. 14. №2. С. 108–112.
17. Шамарина Е. В. Актуальные проблемы развития личности в исследованиях В. В. Зеньковского (1881–1962) // Социокультурные, психологические и педагогические координаты развития личности: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Е. Е. Блиновой. Владимир: Транзит-ИКС, 2023. С. 150–153.

REFERENCES

1. Andreeva A. A. Osnovy inkluzivnogo obrazovaniya detej s osobymi obrazovatel'nymi potrebnoyami [Fundamentals of inclusive education for children with special educational needs]. Tambov, Tambov State University named after G. R. Derzhavin, 2019. 121 p.
2. Bachina O. V., Bogdanova T. G., Mogracheva E. N. [Historical, theoretical and methodological issues of special pedagogy (to the anniversary of the birth of N. M. Nazarova)]. In: Specialnoe obrazovanie [Special education], 2020, no. 3, pp. 178–194.
3. Bistrova J. A., Savinkov S. N. [History of special education development and current issues of inclusion in Russia]. In: Psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Gaudeamus» [Psychological-pedagogical journal “Gaudeamus”], 2023, vol. 22, no. 2, pp. 125–136.
4. Golovchits L. A., Solovieva Z. A. [The attitude of the educational process participants to inclusive education for children with disabilities]. In: Perspektivy i priority pedagogicheskogo obrazovaniya v epohu transformacij, vybora i vyzovov: VI Virtual'nyj Mezhdunarodnyj forum po pedagogicheskomu obrazovaniyu: sbornik nauchnyh trudov [Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choices and challenges: VI Virtual International Forum on Teacher Education: collection of scientific works]. Pt. II. Kazan, Kazan University Publishing House, 2020, pp. 158–165.
5. Zaznobina P. A. [Comparative analysis of general education systems in foreign countries: synthesis of study experience]. In: Intelligenciya i mir [Intelligentsia and the World], 2023, no. 1, pp. 97–123.
6. Malofeev N. N. [From equal rights to equal opportunities, from special schools to inclusion]. In: Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. I. Gercena [Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences], 2018, no. 190, pp. 8–15.
7. Malofeev N. N. Special'noe obrazovanie v menyayushchemsya mire. Evropa [Special education in a changing world. Europe]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2018. 447 p.
8. Malofeev N. N. Special'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom: V 2-h chastyah. Ch. 1. Zapadnaya Evropa [Special education in Russia and abroad: In 2 parts. Part 1. Western Europe]. Moscow, UPK Fedorovec Publ., 1996. 182 p.
9. Malceva V. M. [The problem of personality development in the works of V. V. Zenkovsky]. In: Osovskii E. G., ed. Rossijskoe Zarubezh'e: obrazovanie, pedagogika, kul'tura. 20–50-e gg. XX v.: materialy Vtoroj Vserossijskoj nauchnoj konferencii «Obrazovanie i pedagogicheskaya mysl' Rossijskogo Zarubezh'ya 20–50-e gg. XX v.» / Saransk, 16–18 oktyabrya 1997 goda [Russian Abroad: education, pedagogy, culture. 20–50s XX century: materials of the Second All-Russian Scientific Conference “Education and Pedagogical Thought of the Russian Abroad, 20–50s. XX century.” / Saransk, October 16–18, 1997]. Saransk, Mordovian State Pedagogical University, 1998, pp. 112–121.
10. Matasov Yu. T. [Inclusive project: limits of implementation]. In: Defektologiya [Defectology], 2020, no. 1, pp. 18–24.
11. Nazarova N. M. [Integrated (inclusive) education: genesis and problems of implementation]. In: Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya [Bulletin of the Moscow Pedagogical State University. Series: Pedagogy and psychology], 2009, no. 3, pp. 8–18.

12. Nazarova N. M. Fenomenologiya sovremennogo obucheniya: integraciya i inklyuziya [Phenomenology of modern education: integration and inclusion]. Moscow, Pero Publ., 2018. 240 p.
13. Osovskiy E. G., Kirdyashova E. V. [Pedagogical activities and views of V. V. Zenkovsky]. In: In: Osovskii E. G., ed. Rossijskoe Zarubezh'e: obrazovanie, pedagogika, kul'tura. 20-50-e gg. XX v.: materialy Vtoroj Vserossijskoj nauchnoj konferencii «Obrazovanie i pedagogicheskaya mysl' Rossijskogo Zarubezh'ya 20–50-e gg. XX v.» / Saransk, 16–18 oktyabrya 1997 goda [Russian Abroad: education, pedagogy, culture. 20-50s XX century: materials of the Second All-Russian Scientific Conference "Education and Pedagogical Thought of the Russian Abroad, 20–50s. XX century." / Saransk, October 16–18, 1997]. Saransk, Mordovian State Pedagogical University, 1998, pp. 102–112.
14. Rudneva I. A., Kozyreva O. A., Safronova E. M. Podgotovka budushchih pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu shkol'nikov: monografiya [Preparing future teachers for inclusive education of schoolchildren: monograph]. Saratov, Vuzovskoe obrazovanie Publ., 2022. 140 p.
15. Smirnova L. V. [Actual problems of special education: analysis of mistakes and ways of transformation]. In: Korrekcionno-pedagogicheskoe obrazovanie [Pedagogic correction education journal], 2022, no. 4 (32), pp. 5–18.
16. Kharchenko N. L. [Main formation stages of disabled persons education f]. In: Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya [The Science of Person: Humanitarian Researches], 2020, vol. 14, no. 2, pp. 108–112.
17. Shamarina E. V. [Current problems of personality development in the studies of V. V. Zenkovsky (1881–1962)]. In: Blinova E. E., ed. Sociokul'turnye, psihologicheskie i pedagogicheskie koordinaty razvitiya lichnosti: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Sociocultural, psychological and pedagogical coordinates of personality development: materials of the International Scientific and Practical Conference]. Vladimir, Tranzit-IKS Publ., 2023, pp. 150–153.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Шамарина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Орловского государственного университета им. И. С.Тургенева;
e-mail: saxa9999@mail.ru; ORCID: 0009-0005-0084-9682

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Elena V. Shamarina – Cand. Sci. (Pedagogy), Assist. Prof. of Department of Psychology and Pedagogy of Orel State University named after I.S. Turgenev;
e-mail: saxa9999@mail.ru; ORCID: 0009-0005-0084-9682

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Шамарина Е. В. Традиции русского зарубежья в контексте проблем отечественного инклюзивного образования // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 49–60
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-49-60

FOR CITATION

Shamarina E. V. Traditions of Russia Abroad in the context of problems of domestic inclusive education. In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 49–60
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-49-60

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ ПО ОБЛАСТЯМ И УРОВНЯМ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-61-75

ЗАИНТЕРЕСОВАННОСТЬ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ ЧТЕНИЕМ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Кирдей И. Б.

Государственный университет просвещения

141014, Московская область, г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация

Аннотация

Цель исследования. Выявить уровень заинтересованности школьников в чтении учебных текстов на иностранном языке, а также общие читательские предпочтения учащихся основной школы (5–8 классы).

Методология и методы. В рамках настоящего исследования были использованы теоретические методы (анализ научной, учебно-методической литературы и нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность, анализ полученных данных), эмпирические (анкетирование, беседа, сравнительный анализ).

Результаты исследования. В рамках исследования удалось выявить снижение мотивации к чтению как на родном, так и на иностранном языках у учащихся 6 и 7 классов. Учащиеся 5 класса, напротив, проявляют достаточный уровень заинтересованности в чтении. 8 класс также продемонстрировал высокий уровень вовлеченности в процесс чтения в целом. Вместе с тем удаётся установить, что учебные тексты на иностранном языке не соотносятся со сферой интересов подростков старшего возраста.

Теоретическая и/или практическая значимость заключается в выявлении как читательского потенциала, так и литературных предпочтений учащихся основной школы. Полученные результаты могут представлять интерес для студентов педагогических вузов и учителей, и могут быть использованы при подготовке и проведении уроков иностранного языка.

Выводы. На основании анкетирования можно сделать вывод о неспособности иноязычных текстов, представленных в учебнике иностранного языка, вовлечь школьников в процесс чтения на уроке, а также о необходимости включения иноязычных текстов, соответствующих интересам подростков.

Ключевые слова: иностранный язык, чтение, основная школа, мотив, мотивация, УМК, аутентичный текст

MODERN SCHOOLCHILDREN'S INTEREST IN READING IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE

Kirdey I. B.

Federal State University of Education

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

Abstract

Aim. To identify the level of interest of schoolchildren in reading educational texts in a foreign language, as well as the general reading preferences of secondary school students (grades 5-8).

Procedures and methods. Within the framework of this study, theoretical methods were used (analysis of scientific, educational and methodological literature and regulatory documents on educational activities, analysis of the data obtained), and empirical methods (questionnaires, conversation, comparative analysis).

Results. The study revealed a decrease in motivation to read both at the native and foreign languages among students in grades 6 and 7. Grade 5 students, on the contrary, show a sufficient level of interest in reading. Grade 8 also showed a high level of engagement in the reading process as a whole. On the other hand, it can be concluded that educational texts in a foreign language do not correlate with the sphere of interests of older teenagers.

Theoretical and/or practical significance. The study identifies both the reading potential and the literary preferences of secondary school students. The results obtained may be of interest to students of pedagogical universities and teachers, and can be used in the preparation and conducting of foreign language lessons.

Conclusion. Based on the survey, it can be concluded that foreign texts presented in a foreign language textbook are not capable of involving the students in the process of reading in the classroom. The results also indicate the need to include foreign language texts that meet the interests of teenagers.

Keywords: foreign language, reading, secondary school, motive, motivation, teaching materials, authentic text

ВВЕДЕНИЕ

Проблема мотивации к чтению иноязычных текстов на уроке иностранного языка является актуальной на данный момент. Данная проблема освещалась в работах И. М. Компаница, И. В. Сосновской, В. В. Коростелиной и др. С одной стороны, ученики подвержены сильным психологическим и физиологическим изменениям, с другой – у них имеется практически неограниченный доступ к информации (например, к социальным сетям, видеохостингам), что делает информацию в учебниках «устаревшей» в их глазах. Кроме того, тексты, представленные в современных УМК по иностранному языку, представляют, как нам кажется, целый ряд препятствий, обусловленных завышенным объемом текстов, сложно-

стью лексико-грамматического содержания, несоответствием содержания интересам обучающегося. В этой связи для удачного вовлечения подростков в процесс чтения иноязычного текста на современном уроке иностранного языка необходимо учитывать не только их объективные возможности, но и их интересы и читательские потребности.

Основной дидактической целью обучения в школе в рамках обучения иностранному языку является овладение основными видами речевой деятельности. Само понятие «вид речевой деятельности» понимается как «активный целенаправленный опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией процесс передачи и приёма информации» [5]. Виды речевой деятельности

разделяются на рецептивные и продуктивные (аудирование и чтение представляют собой рецептивные виды речевой деятельности, тогда как говорение и письмо – продуктивные). При этом с психологической точки зрения данные виды речевой деятельности можно определить как «инициальные» и «реактивные», где последние выступают в качестве ответа на раздражитель [5]. С. А. Ламзин следующим образом описывает инициальные и реактивные виды речевой деятельности: «при говорении и письме субъекту ... заранее известна ... мысль, которую он пытается сформулировать, т. е. у него есть цель последующих высказываний, а при чтении и аудировании мысль ... появляется только после того, как были осуществлены речевые действия» [5]. Речевая деятельность представлена в виде трёхуровневой системы уровней: побуждающего, в рамках которого происходит смешение «потребностей, мотивов и целей действия»; ориентировочно-исследовательского; исполнительного [6]. Именно первый уровень данной системы – побуждающий и будет рассмотрен в рамках настоящего исследования.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования – выявить уровень заинтересованности школьников в чтении учебных текстов на иностранном языке, а также общие читательские предпочтения учащихся основной школы (5–8 классы).

Методы исследования – основными методами настоящего исследования являются анализ научной и методической литературы, нормативно-правовых актов в сфере образования, а также сравнительный анализ читательских предпочтений учащихся основной школы и уровня заинтересованности в чтении текстового материала УМК “English” (И. Н. Верещагина, О. В. Афанасьева и др.).

Для современных подростков чтение не является приоритетным видом дея-

тельности. И. В. Сосновская утверждает, что на это есть целый ряд причин, среди которых наиболее значимыми являются «смена каналов передачи информации и культуры» и «кризис читательской культуры» [9, с. 71]. Так, «экранное чтение», т. е. чтение с использованием электронных устройств, «изменило саму природу чтения: с медленного – на беглое, с линейного – на нелинейное...» [9, с. 72], в связи с чем современные подростки способны на запоминание и усвоение небольших отрывков текста. Появлению «клипового» мышления способствует и большой объём литературы, необходимой для прочтения – учащимся попросту сложно справиться с таким объёмом информации, в связи с чем они прибегают к прочтению сокращённых вариантов произведений, или же используют другие виды передачи информации – например, видеоролики, аудиокниги, – то есть роль литературного произведения становится второстепенной. Выделяется новый вид читателей – так называемое «поколение Z», описываемое как «принципиально иной тип читателей, родившихся в 2009–2019 гг.» [3, с. 19]. Отмечается, что характерными особенностями данного типа читателей является «умение быстро получать и обрабатывать нужную информацию» (однако не всегда возможна адекватная оценка прочитанного с точки зрения её качества), а также получение информации из альтернативных печатным и электронным книгам источников: «социальных сетей, блогов различных форматов, на тематических сайтах» [3, с. 20]. Соответственно, для данного поколения печатный текст больше не представляет собой «процесс автокоммуникации», в ходе и результате которого читатель проводит «анализ своего внутреннего состояния, ощущений, впечатлений, эмоций» [3, с. 20]. Это может быть связано с тем, что современные читатели имеют множество альтернативных источников получения информации, на базе которых они смогут получить комментарий от единомышлен-

ников, или, напротив – дать обратную связь. Другим фактором, определяющим предпочтительное отношение к иным источникам получения информации, является её визуальная составляющая. Например, В. В. Коростелина, опираясь на слова бывшего министра просвещения О. Ю. Васильевой, констатирует, что молодые читатели «тяготеют к визуализации, не всегда владеют функциональным чтением» [3, с. 20]. Представители этого поколения также склонны к потреблению «концентрированной информации с доминантной визуальной составляющей» [3, с. 20]. При этом со стороны учителя также должны предприниматься действия для создания необходимого фона, в котором будет проводиться чтение. И. В. Сосновская утверждает, что при неправильно организованной работе учителя существует опасность возникновения «понимания без понимания» [10, с. 41]. Данная ситуация складывается в том случае, если учитель использует авторитарный стиль преподавания и приводит к определённым выводам, не давая возможности учащимся сделать это самостоятельно.

Представляется, что причиной снижения интереса к чтению является отсутствие положительной мотивации к чтению. Рассмотрим понятие «мотивация». Отмечается, что впервые данное понятие было употреблено немецким философом Артуром Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины» [2, с. 66; 7], при этом в настоящее время данное понятие рассматривается с нескольких позиций: как «совокупность факторов, поддерживающих...поведение», как «совокупность мотивов» и как «побуждение, вызывающее активность организма...» [2, с. 66]. Таким образом мотивация как явление рассматривается учёными в рамках двух направлений: как структура (совокупность) и как процесс, механизм. Как отмечает Е. П. Ильин, «мотивация... выступает как вторичное по отношению к мотиву образование» [2, с. 66]. Само понятие «мотив» означает «побуждение

к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей человека ... в качестве мотива выступают присущие данному обществу объективные ценности, интересы и идеалы» [8, с. 53; 2, с. 148]. Мотивация как важный аспект жизни человека находит своё отражение и при изучении иностранного языка: перед учителем стоит задача по формированию положительной мотивации к его изучению. Отмечается, что «учебная мотивация тесно связана с социальными факторами...», а в плане обучения иностранным языкам в качестве компонентов мотивации выступают «социально-познавательные, личностно-нравственные и прагматические аспекты» [11, с. 54; 1, с. 92].

Мотивация к чтению практически не повышается – об этом свидетельствуют результаты исследования PISA 2018 года, где российские подростки заняли 26 место¹, а «сравнение с предыдущими PISA показывает, что результаты по чтению не улучшаются или улучшаются незначительно» [7, с. 120]. И. М. Компаниец в своём исследовании, посвящённом проблеме повышения мотивации к чтению художественного текста на уроках иностранного языка, приводит результаты нескольких исследований, в которых изучается читательский интерес. Так, автор указывает, что «явно прослеживается тенденция снижения интереса подростков к чтению ... как в России, так и в европейских странах» [4, с. 35]. В немецком журнале *Kinder in Deutschland*² отмечается, что лишь 47% респондентов в возрастной группе до 19 лет «охотно или очень охотно читают книги» [4, с. 35], ещё меньший процент (30) опрошенных утверждал, что читают газеты, а другие средства массовой информации, среди которых – интернет, музыка, телевидение и т. п. представляют больший интерес для респондентов. В рамках исследо-

¹ Исследование PISA-2018: материалы. URL: http://www.centeroko.ru/pisa18/pisa2018_pub.html (дата обращения: 01.06.2023).

² Jugendliche lesen weniger // *Kinder in Deutschland Familie. Konsum*. 2004. №3. P. 14.

вания «Чтение в Германии 2008»¹, которое проводилось в течение 8 лет, была поднята проблема культуры чтения коренного населения и выходцев из других стран. В результате исследования удалось получить следующие данные: 36% коренных жителей Германии и 36% мигрантов читают книги на регулярной основе, при этом отмечается снижение числа читателей «от случая к случаю», а также наблюдается тенденция к беглому прочтыванию книг. И. М. Компаниец также подчёркивает, что данные результаты относятся и к подросткам, отмечая, что их интересы «более чем часто не соотносятся с чтением» [4, с. 36]. В рамках проекта «Книга-приключение», которое проходило в 2010 г., были приглашены различные участники, среди которых были представители издательств, библиотекари, учёные в области библиографии, учителя, а также ученики. В ходе обсуждения со стороны учащихся была представлена критика учебного чтения: «то, что мы читаем, мы читаем потому, что нам это задали, а не потому, что нам это нравится», в то время как учителя указывали на нехватку времени: «...у нас больше нет времени на занятия на объёмное чтение. Невероятно тяжело заинтересовать школьников чтением» [4, с. 37]. Именно процесс формирования интереса к чтению, по мнению автора, «должен стать одной из важнейших задач современной школы» [4, с. 37].

Проблема снижения мотивации к чтению рассматривается и в зарубежных научных работах. В них выделяется понятие *intrinsic reading motivation*. Так, само понятие *intrinsic motivation* означает внутреннее «желание человека принимать участие в учебной деятельности для удовлетворения собственного интереса и для удовольствия без получения внешней выгоды» [12, с. 1]. При этом отмечается снижение такой мотивации в области чтения, что является особенно важным ввиду

того, что чтение составляет «основной способ изучения всех предметов», а также является одним из основных способов обучения в целом, т. к. учащиеся должны понимать формулировки учебных и домашних заданий, вопросы на экзаменах и т. п. [12, с. 1]. Мотивационная сторона обучения рассматривается в рамках нескольких теорий. Например, в рамках теории *Stage Environment Fit* причиной снижения внутренней мотивации считается «несовпадение потребностей, возникающих в процессе развития и средой обучения» [12, с. 2]. В рамках теории когнитивной оценки предполагается, что характер мотивации меняется ввиду подверженности тем или иным событиям, которые либо «усиливают, либо ослабляют психологические потребности» [12, с. 2]. С другой стороны, в рамках обеих теорий похожим образом рассматриваются возрастные особенности учащихся: так, в процессе взросления, подростки, с одной стороны, стремятся к большей независимости от взрослых, а с другой – к одобрению со стороны сверстников; именно для поддержания общих со сверстниками тем подростки осознанно читают литературу. Однако по мере того, как учащиеся переходят в старшие классы, «школы предлагают меньше свободы в плане содержания чтения» [12, с. 2]. Более того, многие школы побуждают учащихся к участию в конкурсах и олимпиадах, в которых необходим результат, в связи с чем и меняется характер мотивации – подростки читают не для собственного удовольствия, а для выполнения учебных задач, в связи с чем, в дальнейшем, снижается внутренняя мотивация. Стоит отметить то, что данные положения не всегда находят подтверждение в рамках кратковременных исследований (менее одного года): в некоторых исследованиях удалось обнаружить снижение мотивации, тогда как в других, напротив, не наблюдалось существенных изменений. Так, исследование, посвящённое выявлению уровня мотивированности чтения у немецких подростков,

¹ Wieland L. Jugend ohne Buch // Tagesspiegel. 2008. P. 3.

проведённое Е. Шаффнером, М. Филлипсом и У. Шайфли¹, установило снижение мотивации к чтению в 5 и 6 классах школы, однако в исследовании, посвящённом изучению читательской мотивации китайских школьников от 12 до 18 лет², которое проводилось более одного года, не удалось обнаружить значительных изменений. Таким образом, результаты исследований, посвящённых проблеме мотивации в области чтения, могут носить противоречивый характер ввиду ограниченного периода исследования. Данное положение подтверждается тем, что длительные исследования (более двух лет) обнаруживают постепенное снижение мотивации: такие исследования были проведены в Канаде, Хорватии, Бельгии, Финляндии и Германии на основе различных возрастных групп: 1–3³, 4–8⁴, 7–9, 9–11⁵, 3–6⁶ классов соответственно.

Представляется, что проблема снижения мотивации проявляется ввиду нескольких факторов, как внешних, так и внутренних. Стоит отметить, что характер мотивации к чтению носит

различный характер, и может проявляться «ситуативно» (“situational reading motivation”) и «постоянно» (“habitual reading motivation”) [13, с. 2]. В статье “The Relation Between Students’ Intrinsic Reading Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts” также приведён пример долгосрочного исследования (исследование проводилось в течение 9 лет), выявившего снижение мотивации не только в области чтения: “...reported a significant negative trend for intrinsic motivation for reading, math, or school in general” [13, p. 2]. Одним из возможных объяснений снижения мотивации может быть влияние ситуативной мотивации на постоянную, привычную мотивацию. Так, постоянная мотивация характеризуется относительно стабильным отношением к определённым видам деятельности, тогда как ситуативная мотивация носит спорадический характер и вызывается непосредственным контекстом ситуации – “...stems from the immediate context of the situation” [13, с. 2]. Во время прочтения текста у читающего могут возникнуть положительные эмоции ввиду получения эстетического наслаждения от сюжета или ввиду открытия новых знаний. Соответственно, многократно повторяющиеся действия, приносящие положительные эмоции, способны повысить уровень постоянной мотивации, тогда как негативные эмоции, напротив, снижают уровень постоянной мотивации. Таким образом, как подчёркивает автор статьи, для повышения постоянной мотивации «необходимо рассматривать конкретные случаи мотивационно-аффективного опыта» [13, с. 2] В рамках теории самоодетерминации, а также её субтеории – теории когнитивной оценки, представленной американскими психологами Э. Деси и Р. Райаном, выявляются три основные психологические потребности, необходимые для проявления интринсивной мотивации: потребность в компетенции (“the need for competence”), потребность

¹ Schiefele U., Schaffner, E. Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation // *Reading Research Quarterly*. 2016. №51 (2). P. 221–237.

² Lau K. L. Within-year changes in Chinese secondary school students’ perceived reading instruction and intrinsic reading motivation // *Journal of Research in Reading*. 2016. №39 (2). P. 153–170.

³ Kolić-Vehovec S., Rončević Zubković B., Pahljina-Reinić R. Development of metacognitive knowledge of reading strategies and attitudes toward reading in early adolescence: The effect on reading comprehension // *Psihologijske teme*. 2014. №23 (1). P. 77–98.

⁴ Van de gaer E., Pustjens H., Van Damme J. A. School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school // *Merrill-Palmer Quarterly*. 2009. №55 (4). P. 373–405.

⁵ Viljaranta J., Tolvanen A., Aunola K. The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance // *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2014. №58 (6). P. 734–756. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904419>.

⁶ McElvany N., Kortenbruck M., Becker M. Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten // *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 2008. №22 (34). P. 207–219.

в автономии (“autonomy”) и потребность во взаимосвязи (“relatedness”) [13, с. 3]. Рассмотрим данные компоненты. Потребность в овладении компетенцией связана с восприятием личности самой себя, её умений и навыков при выполнении каких-либо действий. Потребность в самостоятельности заключается в желании человека выполнять какие-либо операции по собственной воле, а не под влиянием внешних обстоятельств (не выраженных необходимостью). Наконец, потребность во взаимосвязи определяется характером соотнесенности действия с интересами личности, её окружением (родственниками, друзьями и т. д.), а также с возможностью формирования социальных связей. При условии удовлетворения всех трёх потребностей и формируется интринсивная мотивация [13, с. 3]. В рамках школьного обучения одна из основных потребностей, а именно – потребность в автономности, непременно будет ограничена, ведь образовательная деятельность и содержание обучения регламентированы правовыми актами в сфере образования. В рамках вышеуказанной статьи были приведены результаты собственного исследования авторов статьи, где, среди прочего, были указаны жанры текстов, которые читают подростки в учебное и свободное время. Оказалось, что в учебное время учащиеся читали примерно в равном процентном соотношении классическую (51,1%) и современную художественную литературу (48, 7%), тогда как в свободное время практически все учащиеся читали современную художественную литературу (92,4%), и лишь малый процент респондентов читал классическую литературу (4,4%)¹. Это свидетельствует о том, что тексты, представленные в рамках школьной программы, не всегда соответствуют

интересам учащихся, в связи с чем возможно снижение интринсивной мотивации к чтению. Таким образом, снижение мотивации к чтению можно во многом отнести к возрастным особенностям подростков, а также возрастающими с течением времени обязанностями. С другой стороны очевидно отсутствие интереса со стороны учащихся к темам, затрагиваемым в текстах, представленных для чтения на уроке иностранного языка.

Необходимо установить жанровую принадлежность текстов, рекомендуемых для чтения в основной школе. Обратимся к Рабочей программе основного общего образования предмета «Английский язык» за 2022–2023 г.

Учащимся 5 классов предлагается чтение следующих видов текстов: беседа/диалог, рассказ, сказка, сообщение личного характера, отрывок из статьи научно-популярного характера, сообщение информационного характера, стихотворение; несплошной текст (таблица).

В 6 и 7 классах кроме вышеизложенных жанров представлены и другие, такие как: «отрывок из художественного произведения», «объявление», «кулинарный рецепт», «стихотворение».

В 8 классах добавлены следующие жанры: «интервью (диалог)», «электронное сообщение личного характера».

В 9 классах предусмотрено чтение следующих текстов: «объявление», «памятка», «инструкция». Учащимся также необходимо читать новый жанр несплошного текста – диаграммы².

При этом отечественные учёные Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез утверждают, что наиболее предпочтительными видами текстов для обучения иностранным языкам являются тексты художественной литературы: «тексты художественной литературы создают возможности для

¹ Locher F. M., Becker S., Pfost M. The Relation Between Students' Intrinsic Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts // AERA Open. 2019. №5 (2). P. 2–14.

² Рабочая программа основного общего образования предмета «Английский язык». URL: https://edsoo.ru/Primernaya_rabochaya_programma_osnovnogo_obschego_obrazovaniya_predmeta_Anglijskij_yazik_proekt_.htm (дата обращения: 03.06.2023).

накопления и уточнения знаний о культуре ... истории, географии, литературе»¹.

Необходимо определить, соответствуют ли требования рабочей программы потребностям современных подростков в области чтения.

Организация исследования и ход работы

При подготовке исследования были выбраны следующие методы: анкетирование, беседа, сравнительный анализ на основе результатов анкетирования.

Выборка исследования: в исследовании приняли участие 41 учащийся основной общеобразовательной школы с 5 по 8 класс. Перед анкетированием была проведена беседа, в рамках которой были обозначены цели и задачи исследования, а также разъяснены вопросы анкетирования. Данный этап не только снял возможные трудности (например, сложности в понимании формулировок вопросов, а также направленность ответов на задания с кратким свободным ответом), но и создал дружелюбную психологическую атмосферу во время проведения анкетирования. Данный этап был особенно актуален в 5 классе, где у респондентов возникло наибольшее количество вопросов и трудностей при заполнении бланка, тогда как в остальных классах затруднений возникало гораздо меньше. С другой стороны, во время беседы не удалось установить конкретные читательские предпочтения подростков.

Участникам анкетирования было необходимо ответить на 11 вопросов, тематически разделённых на две части: первая часть вопросов направлена на выявление общих читательских предпочтений современных подростков (вопросы 1–6); вторая часть вопросов посвящена оценке текстового материала УМК “English”

(вопросы 7–11). В анкете присутствуют вопросы открытого (альтернативные и неальтернативные) и закрытого типов. В анкетировании принял участие 41 человек: 11 человек – из 5 класса; 7 человек – из 6 класса; 9 – из 7 класса; 14 – из 8 класса. Рассмотрим результаты анкетирования каждой группы респондентов.

Учащиеся 5 класса продемонстрировали достаточный уровень заинтересованности в чтении – так, всего лишь один человек из 11 указал, что не любит читать. Периодичность чтения, однако, сильно различается: так, каждый день читают лишь 2 ученика; раз в несколько дней – 4; раз в неделю – 1; иногда – 4. Из тех участников, что читают от одного раза в неделю и реже указали в качестве причины такой периодичности чтения следующее: «нет времени из-за учебы/спорта» – 3; «нет времени, потому что есть более интересные занятия...» – 1; один ученик воздержался от ответа. Наиболее популярными жанрами литературы среди учащихся 5 класса являются: художественная (9), фэнтези (8), приключенческая (7), комиксы (7), научная (6), детективы (6); достаточно популярными жанрами являются историческая литература (5), рассказы (5); наименее популярными являются стихи (4), повести (1) и поэмы (0). В качестве иной литературы участники опроса указали литературу про животных и мангу. К числу авторов, известных учащимся 5 класса относятся преимущественно отечественные писатели, такие как А. С. Пушкин, А. Н. Толстой, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, Н. А. Некрасов, С. А. Есенин – одного или нескольких из представленных писателей указало 8 респондентов; 2 респондента не предоставили ответа в силу различных причин («затрудняюсь ответить», «никаких»); лишь один участник указал в качестве ответа на данный вопрос зарубежную писательницу Холли Вебб. Рассмотрим отношение участников опроса к учебным текстам: удалось установить, что все участники относятся положительно к текстам учебника. В ка-

¹ Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов ин. яз. высших педагогических учебных заведений. М.: Академия, 2009. С. 239.

честве положительных аспектов учебных текстов указаны: простота текстов (5 ответов), интересное содержание (6 ответов), новизна информации (4), соответствие интересам (5). Критике подверглись сложность текстов (1), содержание (1), несоответствие интересам (2), большой объём текстов (4). Наконец, пожелания учеников можно разделить на несколько тематических блоков: «наука и природа», «художественная литература», «комиксы и манга».

Большинство учащихся 6 класса положительно относятся к чтению как к процессу, где лишь один человек из 7 указал, что не любит читать. Частота чтения при этом гораздо ниже по сравнению с учениками из 5 класса – лишь два человека указали, что читают раз в несколько дней. Остальные участники читают раз в месяц (1), раз в полугодие (1), иногда (1), «почти никогда» (1) «никогда» (1). В качестве причин, препятствующих более частому чтению, были указаны следующие причины: не интересно – 1 человек; есть более интересные занятия – 1 человек; нет времени из-за учёбы/спорта – 4 человека. Наиболее популярными жанрами среди учащихся 6 класса являются: приключенческая литература (4), научная (3), фэнтези (3), рассказы (3), комиксы (3). Меньшей популярностью пользуются такие жанры, как художественная литература (2), историческая (2), стихи (2), повести (2); два человека указали, что читают другую литературу (2). Поэмы (1), детективы (1), газеты и журналы (0) практически не читают. Участники анкетирования указали большее количество авторов по сравнению с предыдущей группой – при этом возможно наблюдать интерес к чтению классических, современных и зарубежных авторов: «Наталья Щерба, Стефани Гарбер, Елена Ильина, Кристель Дабо»; «Кадзима Иясама...Мариам Сергеевна Петросян...Антуан де Сент Экзюпери...Артур Конан Дойл»; «Экзюпери, Жюль Верн, Джеральд Даррелл...». Два респондента из 7 указали только отечественных

авторов: «Пушкин, Гоголь, Достоевский, Чехов»; «Пушкин, Толстой, Достоевский, Есенин». Ещё два респондента не смогли ответить на данный вопрос: «никаких», «я не читаю». Отношение к учебным текстам преимущественно положительное – лишь один учащийся указал, что ему не нравятся учебные тексты УМК. К положительным аспектам учащиеся отнесли: новизну информации (3), соответствие интересам (2), интересное содержание (2). С другой стороны, отмечается сложность текстов (3 респондента, из которых 1 указывает на то, что тексты простые), объём текстов (3), несоответствие интересам (3). Большинство учащихся указало, что из текстов учебника им нравятся тексты про культуру других стран (5), художественные (2). Ученики хотели бы добавить тексты «о жизни в Англии», «сказки или стихотворения русских писателей на английском языке», «про историю других стран и Великобритании». Таким образом, у данной группы учащихся замечен интерес к изучению культуры и истории.

Рассмотрим результаты анкетирования учащихся 7 класса: две трети респондентов указали, что любят читать (6 из 9 учащихся). Частота чтения следующая: каждый день – 2; раз в несколько дней – 2; раз в полугодие – 2; иногда – 2; другое («раз в сезон») – 1. В качестве причин нерегулярного чтения учащиеся выбрали варианты «нет времени, потому что есть более интересные занятия» (3) «нет времени из-за учебы/спорта» (4), «много домашних заданий» (1). Наиболее популярными среди данной группы респондентов жанрами оказались: приключенческая литература (6), фэнтези (5), рассказы (5); менее популярными жанрами являются художественная литература (2), историческая (2), детективы (2); наименее популярными жанрами оказались научная литература, повести, комиксы, стихи (1), газеты и журналы, поэмы (0). В качестве ответов на данный вопрос также представлены собственные ответы учащихся в количестве трёх со следую-

щими вариантами: «романы», «биографии спортсменов», «сказки». Учащиеся, в большинстве своем, указывали классических отечественных авторов, среди которых – Пушкин, Есенин, Чехов, Салтыков-Щедрин и др. Лишь 4 респондента упомянули зарубежных авторов, среди которых – Робин Хобб, Стивен Кинг, Айзек Азимов, Дж. Толкин и др. Большинство учащихся отрицательно относятся к учебным текстам – 6 учеников отметили вариант «нет», 2 ученика – вариант «да», один ученик не смог ответить на данный вопрос. К положительным аспектам учебных текстов отнесли простоту текстов (4), новизну информации (6), интересное содержание (2). В качестве недостатков определили сложность текстов (3), простоту текстов (1), неинтересное содержание текстов (7), несоответствие интересам (4), большой объём (3), малый объём текстов (1). Отмечается также «не очень понятное преподнесение новой информации». Из текстов, представленных в учебнике, учащимся больше всего нравятся тексты про культуру других стран (8), научно-популярные (2). Учащиеся указали следующие пожелания к текстам: добавление комиксов, текстов про спорт, про науку, про транспорт, приключенческие тексты (2), художественные тексты. Двое участников опроса не дали ответ на данный вопрос. Таким образом, на примере данной группы учащихся мы можем наблюдать снижение мотивации к чтению учебных текстов: это видно по следующим показателям: во-первых, общая читательская деятельность учащихся находится на более низком уровне по сравнению с предыдущими группами (около половины респондентов читают реже раза в неделю, а основу авторов, которых они указали в анкете, составляют отечественные писатели, с которыми они, вероятно, знакомы в рамках школьной программы, поэтому они и не читают их по собственному желанию); во-вторых, учебные тексты, по данным анкетирования, не соответствуют интересам детей.

Участники анкетирования также отметили сложность и большой объём текстов (лишь один учащийся посчитал данные тексты простыми и малыми по объёму, однако, у данного ученика наблюдается большой читательский потенциал по сравнению с остальными учащимися).

При проведении анкетирования в 8 классе удалось установить следующее: все ученики положительно относятся к чтению, при этом, по сравнению с другими группами наблюдается более высокая частота чтения: 3 человека читают каждый день; 6 человек – раз в несколько дней; 2 человека – раз в неделю; 2 человека – иногда; 1 человек – другое («когда есть настроение»). В качестве причин нечастого чтения указывали следующее: есть более интересные занятия (3), нет времени из-за учёбы/спорта (2), не интересно (1). При выявлении читательских предпочтений удалось установить, что самыми популярными жанрами среди данной группы являются: приключенческая литература (8), фэнтези (7), художественная литература (6), другое (6); меньший интерес вызывают такие жанры, как детективы (4), комиксы (4), научная литература (3), рассказы (3), газеты и журналы (2), историческая литература (2), повести (2); наконец, такие жанры, как стихи и поэмы не представляют интереса для чтения. Учащиеся продемонстрировали, что знакомы с достаточным количеством как отечественных, так и зарубежных авторов, причём не только классических, но и современных: 2 человека указали отечественных классических авторов; 8 человек указали одного или нескольких зарубежных и отечественных авторов; 3 человека не указали ни отечественных, ни зарубежных авторов. Наблюдается интерес к таким авторам, как А. Конан Дойл, А. Кристи, А. Дюма, Ж. Верн. В качестве современных авторов указаны Кира Брил-Райсли (фэнтези), Нил Гейман (фэнтези, комиксы), Дж. Толкин и др. Отношение к текстам учебника преимущественно положительное – 9 человек ответили «да», 4 человека «нет», один человек воздержался. Положительными

чертами текстов посчитали простоту (2), интересное содержание (8), новизну информации (10), соответствие интересам (1). С другой стороны, многие учащиеся посчитали тексты учебника сложными (4), а содержание – неинтересным (6). Критике подвергся и слишком большой объём текстов (5), а также несовпадение интересов (2). Лишь один человек посчитал недостатком текстов их простоту, однако у данного респондента, как и в случае с предыдущей группой, более развитый читательский потенциал. В целом, данная группа отличается более высоким читательским потенциалом по сравнению с другими группами: 9 человек из 14 читают на регулярной основе, многие участники анкетирования знают классических и современных зарубежных писателей. На этом фоне тексты, представленные в учебнике, не всегда соответствуют интересам школьников и их читательским потребностям. Конкретно в данной группе учащихся большая часть все же находит содержание текстов интересным, однако процент тех, кому данное содержание не интересно, остаётся существенным.

**Результаты исследования
и их обсуждение**

Рассмотрим результаты проведённого анкетирования. Большинство участников указали, что относятся положительно к чтению как к виду деятельности – лишь 5 человек из 41 указали, что не любят

читать, что составляет 12,2% от общего количества. Рассмотрим частоту чтения учащихся основной школы. Результаты представлены в таблице 1:

При анализе частоты чтения удалось установить, что каждый день читают 7 человек (17,07%); раз в несколько дней – 14 человек (34, 15%), раз в неделю – 3 человека (7, 32%); раз в месяц – 1 (2,44%); раз в полугодие – 3 (7, 32%); иногда – 9 (21,95%); другое – 4 (9, 76%). Это означает, что большинство учащихся читает раз в несколько дней; вторая по численности группа читает иногда; третья – каждый день; одинаковое количество людей читает раз в неделю и раз в полугодие; наконец, один человек читает раз в месяц. Наибольшая частота чтения наблюдается в 8 классе, где 11 человек читают с периодичностью от 1 дня до 1 раза в неделю; реже читают в 5 классе, где с такой же периодичностью читают 7 человек; средние показатели наблюдаются в 7 классе – 4 человека; наименьшие показатели – в 6 классе, где всего 2 человека читают раз в несколько дней.

Перейдём к рассмотрению наиболее популярных среди подростков литературных жанров (табл. 2):

Самым популярным жанром литературы среди участников анкетирования является приключенческая литература (25); вторым по популярности жанром является жанр «фэнтези»; художественная литература также является достаточ-

Таблица 1 / Table 1

Частота чтения / Reading frequency

Частота чтения	5 класс	6 класс	7 класс	8 класс	Всего
Каждый день	2	0	2	3	7
Раз в несколько дней	4	2	2	6	14
Раз в неделю	1	0	0	2	3
Раз в месяц	0	1	0	0	1
Раз в полугодие	0	1	2	0	3
Раз в год	0	0	0	0	0
Иногда	4	1	2	2	9
Другое	0	2	1	1	4

Таблица 2/Table 2

Жанровые предпочтения учащихся основной школы по результатам анкетирования / Genre preferences of secondary school students based on the results of the survey

Жанры	Количество ответов
Газеты, журналы	3
Художественная литература	19
Научная литература	13
Фэнтези	23
Приключенческая литература	25
Историческая литература	11
Детективы	13
Рассказы	16
Повести	6
Комиксы	15
Стихи	7
Поэмы	1
Другое	4

но популярной среди школьников (19). Рассказы (15), комиксы (15) и научная литература пользуются спросом у современных подростков. Стоит отметить, что достаточно большим является процент читающих «другую» литературу, преимущественно нехудожественного содержания – а именно биографии, энциклопедии. Наименьшей популярностью пользуются стихи, поэмы, а также публицистика.

Отношение к учебным текстам преимущественно положительное – 37 респондентов указали, что относятся положительно, 4 человека указали, что относятся отрицательно. В 5 классе удалось выявить достаточный уровень заинтересованности к чтению иностранных текстов: 6 человек из 11 оценили интересное содержание учебных текстов, тогда как всего два респондента сообщили, что содержание им не интересно; удается также установить и соответствие интересам детей – 5 человек указали это в анкете. Простота текстов также выделяется в качестве положительного аспекта. По результатам анкетирования мы можем

заключить, что конкретно для данной группы текстовый материал учебника соответствует потребностям учащихся на уровне содержания, а также на уровне языка. Нельзя не отметить и мотивированность к чтению различных жанров, т. к. респонденты указали большее количество жанров по сравнению с другими группами.

В 6 классе наблюдается иная ситуация – меньшее количество людей находит содержание интересным и соответствующим собственным потребностям (3 и 2 ответа), а ответов, указывающих на неинтересное содержание и несоответствие интересам, больше (4 и 3 ответа). В 7 классе данные показатели ещё ниже – «интересное содержание» было указано 2 раза, а «соответствие интересам» – 0 раз, при этом было 4 раза указано на несоответствие интересам и 7 раз на неинтересное содержание. Самые противоречивые результаты удалось установить при рассмотрении анкет группы 8 класса – установлено, что большее количество учащихся считают содержание текстов интересным (8 ответов), что яв-

ляется самым большим показателем во всех группах, но, при этом, 6 человек считают содержание неинтересным. Путём подсчётов удалось установить, что общее количество респондентов, которые положительно относятся к содержанию, составляет 18 человек, а тех, кто отрицательно, – 19; количество людей, чьи интересы соотносятся с содержанием, составляет 8 человек, а тех, чьи интересы не соотносятся, – 13. Таким образом, иноязычные тексты вызывают неоднозначную реакцию у учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

При рассмотрении анкет учащихся удалось установить общие читательские предпочтения подростков: так, учащиеся 5 класса читают больше жанров литературы по сравнению с остальными группами опрашиваемых и проявляют заинтересованность в чтении текстов на иностранном языке. Наиболее сложное положение в плане чтения удалось зафиксировать в 6 и 7 классе, где наблюдается большое количество учащихся, чья читательская активность ниже, а отношение к учебным текстам во многом отрицательное. 8 класс показал высокий уровень читательской активности, а также заинтересованность в чтении как отечественных, так и зарубежных авторов. Учащиеся интересуются приключенческой литературой, фэнтези и художественной литературой в целом.

Кроме художественной литературы ученики читают и нехудожественную, а также смежные с литературой книги, такие как комиксы. С другой стороны, удалось установить, что многим учащимся не интересно чтение учебных текстов на иностранном языке, где кроме сложности лексического материала проявляется и другая проблема – учащимся не близки темы, затрагиваемые в текстах, т. к. они не соотносятся с их жизненным опытом и интересами, что препятствует возникновению положительной мотивации к чтению. Отсутствие мотивации к чтению можно объяснить существованием более интересных с точки зрения подростков занятий (один учащийся 8 класса даже указал, что смотрит видео вместо чтения соответствующих книг), а с другой – высокой занятостью учёбой или спортом, что во многом совпадает с результатами зарубежных исследований. Таким образом, основными факторами, снижающими мотивацию к чтению учебных текстов, являются, с одной стороны, появление и распространение информационных технологий в сфере развлечений, а также изменение формата чтения (прослушивание аудиокниг, просмотр кратких переказов), с другой – высокая загруженность учёбой или факультативными занятиями. Сами учебные тексты также не входят в сферу интересов современных подростков.

Дата поступления в редакцию 13.07.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Аббас Я. Х. Формирование мотивации в процессе изучения русского языка. Проблемы и перспективы современной методики РКИ // Мир русского слова. 2006. №3. С. 91–93.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2011. 512 с.
3. Коростелина В. В. Поколение Z. Новый тип читателя как вызов книжной отрасли // Изучаем чтение: форматы и практики: материалы I Научно-практической лаборатории / 19–20 марта 2020 года. М.: РГДБ, 2020. С. 19–24.
4. Компаниец И. М. Технология работы с художественным текстом как средство повышения мотивации учащихся к чтению на иностранном языке: немецкий язык, основная школа: дис ... канд. пед. наук. Москва, 2012. 190 с.
5. Ламзин С. А. О видах речевой деятельности в обучении иностранным языкам // Вестник Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина. 2011. № 33. С. 19–30.
6. Мазенцева Е. А. Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности // Молодой учёный. 2015. №3 (83). С. 803–805.

7. Мосунова Л. А. Чтение как средство коммуникации в эпоху глобализации // Вестник Вятского государственного университета. 2021. №4 (21). С. 119–126.
8. Патрахина Т. Н. Сущность и содержание понятия «мотивация» в системе управления // Молодой учёный. 2015. №7 (87). С. 461–464.
9. Сосновская И. В. Вопросы современного литературного образования (методическая рефлексия) // Педагогический имидж. 2016. №3 (32). С. 71–77.
10. Сосновская И. В. Художественная рефлексия как условие понимания читателем-школьником литературного произведения // Педагогический имидж. 2018. №2 (39). С. 38–45.
11. Хейдари-Пур З., Хоссейни А. Мотивация и её роль при обучении иностранному языку // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №7 (140). С. 53–55.
12. Miyamoto A., Murayama K., Lechner C. M. The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency // Contemporary Educational Psychology. 2020. №63. P. 3–14.
13. Locher F. M., Becker S., Pfost M. The Relation Between Students' Intrinsic Motivation and Book Reading in Recreational and School Contexts // AERA Open. 2019. №5 (2). P. 3–14.

REFERENCES

1. Abbas Ya. H. [Formation of motivation in the process of learning the Russian language. Problems and prospects of modern methods of RCT]. In: Mir russkogo slova [World of Russian Word], 2006, no. 3, pp. 91–93.
2. Ilin E. P. Motivaciya i motivy [Motivation and motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 512 p.
3. Korostelina V. V. Pokolenie Z. [A new type of reader as a challenge for the book industry]. In: Izuchaem chtenie: formaty i praktiki: materialy I Nauchno-prakticheskoy laboratorii / 19–20 marta 2020 goda [Studying reading: formats and practices: materials of the I Scientific and Practical Laboratory / March 19–20, 2020]. Moscow, RGDB Publ., 2020, pp. 19–24.
4. Kompaniets I. M. Tekhnologiya raboty s hudozhestvennym tekstom kak sredstvo povysheniya motivacii uchashchihsya k chteniyu na inostrannom yazyke: nemeckij yazyk, osnovnaya shkola: dis ... kand. ped. nauk [Technology of working with literary text as a means of increasing students' motivation to read in a foreign language: German, primary school: Cand. Sci. thesis in Pedagogy]. Moscow, 2012. 190 p.
5. Lamzin S. A. [Major skills for foreign language teaching]. In: Vestnik Ryazanskogo gosudarstvennogo universiteta im. S. A. Esenina [The bulletin of Ryazan State University named after S. A. Yesenin], 2011, no. 33, pp. 19–30.
6. Mazentseva E. A. [Interconnected training in types of speech activity]. In: Molodoj uchyonyj [Young scientist], 2015, no. 3 (83), pp. 803–805.
7. Mosunova L. A. [Reading as a means of communication in the era of globalization]. In: Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta [Herald of Vyatka State University], 2021, no. 4 (21), pp. 119–126.
8. Patrahina T. N. [The essence and content of the concept of “motivation” in the management system]. In: Molodoj uchyonyj [Young scientist], 2015, no. 7 (87), pp. 461–464.
9. Sosnovskaya I. V. [Some problems of modern literature education (methodological reflection)]. In: Pedagogicheskij imidzh [Pedagogical image], 2016, no. 3 (32), pp. 71–77.
10. Sosnovskaya I. V., Sitnikova E. R. [Artistic reflection as condition of student's comprehension of a literary work]. In: Pedagogicheskij imidzh [Pedagogical image], 2018, no. 2 (39), pp. 38–45.
11. Heidari-pour Z., Hosseini A. [Motivation and its role while teaching a foreign language]. In: Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [News of the Volgograd State Pedagogical University], 2019, no. 7 (140), pp. 53–55.
12. Miyamoto A., Murayama K., Lechner C. M. The developmental trajectory of intrinsic reading motivation: Measurement invariance, group variations, and implications for reading proficiency. In: Contemporary Educational Psychology, 2020, no. 63, pp. 3–14.
13. Locher F. M., Becker S., Pfost M. The Relation Between Students' Intrinsic Motivation and Book Reading in Recreational and School Context. In: AERA Open, 2019, no. 5 (2), pp. 3–14.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Кирдей Иван Борисович – аспирант кафедры лингводидактики Государственного университета просвещения;
e-mail: ivan.kirdey@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Ivan B. Kirdey – Postgraduate student of the Department of Linguodidactics of the Federal State University of Education;
e-mail: ivan.kirdey@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Кирдей И. Б. Заинтересованность современных школьников чтением в процессе изучения иностранного языка // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С.61–75
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-61-75

FOR CITATION

Kidrey I. B. Modern schoolchildren's interest in reading in the process of learning a foreign language. In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 61–75
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-61-75

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-76-84

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ НАД ОШИБКАМИ В ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ

*Салими Абдолмалеки Косар**Боджнордский университет**9453155111, Хорасан Шомали, г. Боджнорд, Иран*

Аннотация

Цель. Представить методическую систему работы по предупреждению и коррекции ошибок в письменной речи иранских студентов, изучающих русский язык.

Методология и методы. Был осуществлён анализ научной и методической литературы по теме исследования. Проведён сравнительный анализ форм, приёмов и способов обучения иранских студентов русскому языку, в том числе такому виду речевой деятельности, как письмо. Кроме того, нашёл применение метод педагогического наблюдения за учебным процессом, а также метод изучения продуктов деятельности студентов – обобщение и интерпретация лингвистического материала (письменных работ иранских студентов).

Результаты. Представлена классификация типичных ошибок, допускаемых иранскими студентами в письменных сочинениях на русском языке. Разработана система упражнений, направленных: а) на предупреждение речевых ошибок; б) на коррекцию (редактирование и литературную правку) допущенных ошибок.

Теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна исследования заключается в том, что в нём обоснована необходимость и целесообразность создания методической системы преодоления ошибок в письменной речи на русском языке студентов с родным персидским языком. Суть методики заключается в том, что особое место в процессе развития речевой компетенции иностранных студентов отводится обучению лексической сочетаемости слов. Дидактический материал составляют слова и сочетания с высокой степенью употребительности, лексика организуется тематически и особым образом структурируется. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями на аудиторных занятиях в группах иранских студентов, владеющих русским языком в объёме I сертификационного уровня.

Выводы. В группах иранских студентов необходимо проводить систематическую работу по предупреждению или коррекции ошибок в письменных текстах, созданных на русском языке, с целью развития языковой и коммуникативной компетенции. Эффективной формой работы является выполнение упражнений на усвоение норм лексической сочетаемости.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, речевая ошибка, лексическая ошибка, письменная речь, лексическая сочетаемость, иранский студент

ORGANIZATION OF WORK ON ERRORS IN THE WRITTEN SPEECH OF IRANIAN STUDENTS

*Salimi Abdolmaleki Kosar**University of Bojnord**9453155111, Khorasan Shomali, Bojnord*

Abstract

Aim. To present a methodological system of work on the prevention and correction of errors in written speech of Iranian students studying Russian.

© CC BY Салими Абдолмалеки Косар, 2024.

Methodology and methods. The analysis of scientific and methodological literature on the research topic was carried out. A comparative analysis of the forms, techniques and methods of teaching Iranian students the Russian language, including such a type of speech activity as writing, is carried out. In addition, the method of pedagogical observation of the educational process and the method of studying the products of students' activities – generalization and interpretation of linguistic material (written works of Iranian students) have been applied.

Results. The classification of typical mistakes made by Iranian students in written essays in Russian is presented. A system of exercises has been developed aimed at a) preventing speech errors, b) correcting (editing and literary editing) mistakes made.

Research implications. The scientific novelty of the study lies in the fact that it substantiates the necessity and expediency of creating a methodological system for overcoming errors in writing in Russian by students with native Persian. The essence of the methodology lies in the fact that a special place in the process of developing the speech competence of foreign students is given to learning the lexical compatibility of words. The didactic material consists of words and word combinations with a high degree of use, the vocabulary is organized thematically and structured in a special way. The results of the study can be used by teachers in classroom classes in groups of Iranian students who speak Russian in the volume of the I certification level.

Conclusions. In groups of Iranian students, it is necessary to carry out systematic work on the prevention or correction of errors in written texts created in Russian in order to develop language and communicative competence. An effective form of work is the performance of exercises for the assimilation of the norms of lexical compatibility.

Keywords: Russian as a foreign language, speech error, lexical error, written speech, lexical compatibility, Iranian student

ВВЕДЕНИЕ

Обучение иностранному языку (в данном случае – русскому языку как иностранному) имеет определённую специфику и сопряжено с рядом трудностей, которые на протяжении последних лет неоднократно являлись объектом исследования в научной и методической литературе (А. Г. Азимова¹, А. А. Акишина [1], С. А. Хаврониной и О. Д. Митрофанова [13], А. Н. Шамов², А. Н. Шукин³ и др. [10; 12]).

Обзор существующих теорий и методик обучения иностранному языку показывает, что не все они находят полное отражение и оптимальную творческую реализацию в практике препода-

вания. В первую очередь, это относится к аспектному обучению русскому языку как иностранному. Немалые сложности возникают у иностранных обучающихся в процессе овладения письменной речью на русском языке, поэтому обучение письму является одним из аспектов, которому необходимо уделять особое внимание.

Овладение письмом предполагает сформированность у иностранного обучающегося продвинутого уровня целого ряда умений: создавать тексты различной тематико-стилистической направленности, выражать мнение и комментировать события, используя эмоционально-оценочные средства, делать записи с целью организации своей деятельности, передавать в письменном виде полученную в результате просмотра или прослушивания информацию, сравнивать, сопоставлять, доказывать, оценивать и др.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного представлены различные типы упражне-

¹ Азимова А. Г., Шукин А. Н. Современный словарь методических терминов и понятий. М.: Русский язык: курсы, 2019. 496 с

² Шамов А. Н. Методика обучения иностранным языкам: Теоретический курс: учебное пособие. М.: Флинта, 2020. 296 с.

³ Шукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М.: Флинта, 2021. 508 с.

ний для формирования умений и навыков письменной речи. Среди них не только задания для обучения технике письма, но и задания для обучения орфографии и пунктуации, написанию изложений, сочинений, документов и пр.

Попытка типологизировать лексические ошибки в письменной речи иностранных студентов была предпринята Е. Б. Никифоровой и Т. М. Терещенко [10]. Графические, орфографические, грамматические и социокультурные трудности, с которыми могут столкнуться иранские студенты в процессе овладения письмом на русском языке, описаны П. Голестан [3], разработавшей методику обучения персоговорящих русскому письму с помощью информационно-коммуникационных технологий. Проблемам обучения русскому языку иранских студентов посвящены также работы Калаши Нахидех [5], С. И. Камелова [6], М. Н. Куновски, Н. В. Новоселова [7].

Актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью организации работы по предупреждению и преодолению лексических трудностей, возникающих у иранских студентов в процессе овладения письменным русским языком, и разработки системы упражнений, направленных на коррекцию речевых ошибок.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Целью исследования является разработка методической системы работы по предупреждению и коррекции ошибок в письменной речи иранских студентов, владеющих русским языком в объёме I сертификационного уровня.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить ряд исследовательских задач:

1) изучить и обобщить методический опыт по обучению иностранных студентов письменной речи на русском языке;

2) проанализировать письменные работы иранских студентов на предмет

обнаружения типичных речевых (в частности, лексических) ошибок (как коммуникативно значимых, так и коммуникативно незначимых);

3) составить классификацию ошибок в письменной речи иранских студентов, изучающих русский язык;

4) разработать методическую систему по предупреждению ошибок в письменных текстах иранских обучающихся;

5) предложить систему упражнений для выполнения на этапе редактирования студентами собственных письменных текстов.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили работы по обучению иностранным языкам в рамках коммуникативно-деятельностного, социокультурного и компетентностного подходов [14; 15; 16; 17].

В ходе проведения исследования нашли применение следующие методы:

– анализ научной и методической литературы по теме исследования;

– сравнительный анализ форм, приёмов и способов обучения иранских студентов русскому языку, в том числе такому виду речевой деятельности, как письмо;

– метод педагогического наблюдения за учебным процессом;

– метод изучения продуктов деятельности студентов – обобщение и интерпретация собранного лингвистического материала (письменных работ иранских студентов).

Организация исследования и ход работы

Исследование проводилось в несколько этапов. На первом этапе были изучены, проанализированы и обобщены теоретические и методические труды, затрагивающие современные проблемы обучения иностранным языкам, в частности, работы по национально ориентированной методике преподавания

русского языка как иностранного [2; 8]. Особое внимание уделялось выявлению принципов организации деятельности по развитию у иностранных обучающихся навыков письменной речи, а также систематизации форм, методов и приёмов, которые используются на этапе обучения иностранных студентов созданию и редактированию письменных текстов [9].

Далее проверялись письменные работы иранских студентов для того, чтобы обнаружить в них типичные речевые (лексические) ошибки и впоследствии представить их классификацию. Всего в рамках исследования было изучено 75 письменных сочинений студентов, обучающихся на 2 курсе Боджнордского университета по специальности «Русский язык» и владеющих русским языком на I сертификационном уровне.

Для данных студентов была разработана система упражнений, нацеленных на предупреждение наиболее типичных ошибок в письменной речи на русском языке, а также система заданий, которые способствуют обнаружению и коррекции уже допущенных обучающимися ошибок.

На последнем этапе исследования были сформулированы рекомендации по организации занятий по обучению иранских студентов 2–3 курсов написанию сочинений на русском языке.

В результате анализа 75 письменных сочинений иранских студентов, обучающихся на 2 курсе Боджнордского университета по специальности «русский язык», нами были выявлены наиболее типичные ошибки, допущенные ими на русском языке. Представим классификацию.

Классификация речевых ошибок

Смешение слов, близких по значению.
Например:

Если у тебя нет семьи, ты никогда не получишь реальный успех.

В современном обществе каждый должен продолжать прогрессировать.

Конечно, я буду делать карьеру, это моё стремление.

2. Проявление словотворчества.

Например: *Бесколичественные деньги, госудранный язык.*

3. Смешение слов, близких по звучанию.

Например: *Самые важные различия – количество жизни, транспорт, отдых...*

4. Смешение слов, близких по значению и по звучанию.

Например: *Конкуренция очень ожесточённая в обществе.*

5. Неустранённая (неснятая) многозначность, порождающая двоякое осмысление высказывания.

Например: *Тогда у меня будет плотная жизнь.*

6. Тавтология.

Например: *Я тоже буду делать карьеру, чтобы хорошо жить в этой жизни.*

7. Стилистические нарушения.

Если мы жаждем добиться большего, нам придётся прилагать титанические усилия.

Сколько бы сил и времени человек ни уделял работе, он всё равно будет плестись в хвосте.

8. Наиболее распространённым типом лексических ошибок, по нашим данным, является нарушение правил семантического согласования слов.

Например:

Что вызывает всё больше и больше китайских женщин не выходить замуж.

В крупных городах лучше реализовать свои ценности.

Им приходится вести традиционный вид жизни.

Дома я уделяю заботу маме и папе.

На следующий урок я устраню все ошибки.

Система работы по предупреждению и коррекции ошибок в письменной речи иранских студентов

Работа по предупреждению ошибок в письменной речи организуется на подго-

товительном этапе работы над сочинением. На данном этапе формируются следующие умения:

- а) отбирать слова для текста и употреблять их в составе высказываний,
- б) строить предложения различных типов,
- в) составлять план будущего сочинения,
- г) составлять устные рассказы, которые лягут в основу сочинения.

Обязательным элементом работы, на наш взгляд, является усвоение сочетаемости слов, что помогает избежать большого количества лексических ошибок, которые допускают студенты, изучающие русский язык как иностранный.

Нарушение норм словоупотребления может быть вызвано в речи изучающего русский язык как иностранный не столько незнанием лексического значения того или иного слова, сколько отсутствием представления о потенциальных сочетаемостных возможностях данного слова и, безусловно, отсутствием так называемого языкового чутья.

В словарную работу обязательно необходимо включать упражнения на усвоение норм лексической сочетаемости. В каждом конкретном случае такие упражнения должны быть тематически связаны с сочинением, поскольку синтагматические свойства слова не поддаются заучиванию, как грамматические нормы.

В качестве пропедевтических могут быть использованы, например, упражнения такого типа:

Определите различия в значении данных слов.

Лётчик – аэронавт – пилот – авиатор;
вселенная – космос – мир;
мечта – грёза – иллюзия – мечтание;
небо – небосклон – небосвод.

Красный – багровый – медный – кровавый

2. Укажите словосочетания, в которых нарушена лексическая сочетаемость. Исправьте ошибки.

Сильная дружба
сильная ошибка

тяжкие грехи
крепкие словечки
играть большое значение
оказывать серьёзное влияние
большой ветер
много скучать
длинный срок
весёлое поведение
исходящая почта
памятный человек

3. Замените выделенные курсивом слова близкими по смыслу.

Главная задача, видный деятель, огромные успехи.

Слова: важный, большой, первоочередной, первостепенный, известный, колоссальный, выдающийся, громадный, актуальный, основной, насущный, значительный, замечательный.

4. Составьте предложения со следующими синонимами.

А. Показать, описать, изображать, обрисовать, представлять, охарактеризовать, нарисовать, создать образ.

Б. Критиковать, осуждать, порицать, обличать, бичевать, клеймить.

Перечислим основные методические шаги, которые предпринимает преподаватель с целью предупреждения речевых ошибок в письменных текстах студентов:

1. Отработать все возможные сочетания ключевых для сочинения слов.

2. Составить и продемонстрировать в качестве образца готовые конструкции или модели, по которым учащиеся самостоятельно могли бы составить высказывания.

3. Учитывать реальную речевую практику современных носителей русского языка, достаточную степень употребительности и частотности слова.

Так, при написании сочинения на тему «Что нужно человеку для счастья?» преподаватель знакомит обучающихся со следующими устойчивыми сочетаниями с ключевым словом «счастье»:

Выпало счастье
Дать счастье
Желать счастья

Иметь счастье
Искать/найти счастье
Испытывать/испытать счастье
Обрести счастье
Попытаться счастья
Приносить/принести счастье
Радоваться чужому счастью
Составить счастье
Счастье выпало
Счастье привалило
Счастье улынулось

Студенты с помощью преподавателя составляют с данными сочетаниями предложения.

Одним из продуктивных видов заданий нам представляется следующее:

Выберите из предложенных словосочетаний и выражений те, которые вам будут нужны для написания сочинения. Объясните свой выбор.

Семейное счастье.
Пожелать счастья другу.
Стремление к счастью.
Счастье творить.
Счастье общения друг с другом.
Человек создан для счастья.
Быть любимым – великое счастье.
Счастье написано, светится на лице у кого-то.

Глаза озарены счастьем.
Ощущение счастья.
Слезы, улыбка счастья.
Найти своё счастье в детях, в работе, в творчестве.

Какое счастье иметь собственный дом!

Важную роль в развитии лексических навыков иранских студентов играют словари сочетаемости слов в русском языке, в частности [11], упражнения на материале которых являются эффективным методическим приёмом.

На этапе коррекции ошибок мы предлагаем не забывать о необходимости использования приёмов обучения совершенствованию собственного текста, предложенных Н. И. Жинкиным [4]. Речь идёт об отсроченном прочтении текста и коллективном обсуждении, совместных поисках возможностей для улучшения

написанному. Поэтому, разрабатывая хронометраж занятия, преподаватель должен выделять время на проведение такого рода работы.

Обязательным приёмом становится также литературное редактирование, которому следует учить, начиная со 2 года обучения русскому языку как иностранному. К ведущим приёмам относятся такие, как:

а) правка-вычитка (устранение орфографических и пунктуационных ошибок);

б) правка - сокращение (в нашем случае – это устранение излишней длины предложений, а не избыточной информации, т. к. последняя в письменных работах иностранных студентов крайне редко встречается);

в) правка-обработка (устранение речевых, грамматических, стилистических и других ошибок).

Результаты исследования и их обсуждение

В результате проведённого исследования были достигнуты следующие лингводидактические результаты:

1. Проверка письменных работ иранских студентов позволила выявить наиболее типичные ошибки, которые допускают обучающиеся, владеющие русским языком на I сертификационном уровне, в письменной речи. К подобным ошибкам нами относятся такие, как смешение слов, близких по значению; проявление словотворчества; смешение слов, близких по звучанию; смешение слов, близких по значению и по звучанию; неснятая многозначность, порождающая двоякое осмысление высказывания; тавтология и стилистические нарушения, а также нарушение правил семантического согласования слов.

2. Нами была разработана методическая система по предупреждению и коррекции ошибок в письменной речи иранских студентов. Основу данной системы составили упражнения на усвоение норм лексической сочетаемости. Пропедевти-

ческий характер носят упражнения, при выполнении которых необходимо определить различия в значениях слов, найти словосочетания, в которых нарушена лексическая сочетаемость, заменить слова, близкими по смыслу, составить предложения с синонимами.

3. Установлено, что предупреждению речевых ошибок способствуют методические приёмы, предполагающие отработку потенциальных сочетаний ключевых для текста слов, демонстрацию готовых моделей, учёт степени употребительности и частотности используемых для подготовки письменного текста слов и выражений, работу со словарями сочетаемости и, наконец, литературное редактирование написанного.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ письменной речи иранских студентов показал, что большинство речевых ошибок связано с неправильной сочетаемостью слов, употреблением их в несвойственном значении и в неразличении слов, имеющих близкие лексические значения.

В основу методической системы по обучению лексической сочетаемости должны быть положены принципы индивидуализации, ситуативности и новизны в отборе речевого материала. Сочетание данных принципов обеспечивает необходимое развитие речевых умений, способности перефразировать, механизма комбинирования, инициативности высказывания. В группах иранских студентов необходимо проводить систематическую работу по предупреждению или коррекции ошибок в письменных текстах, созданных на русском языке, с целью развития языковой и коммуникативной компетенции.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём обоснована необходимость и целесообразность создания методической системы преодоления ошибок в письменной речи на русском языке студентов с родным персидским языком. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями на аудиторных занятиях в группах иранских студентов, владеющих русским языком на I сертификационном уровне.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акишина А. А., Тряпельников А. В. Инновационные педагогические технологии в РКИ: новые учебные тексты // Методика преподавания иностранных языков и РКИ: традиции и инновации: сборник материалов III Международной научно-методической онлайн-конференции. Курск: Курский государственный медицинский университет, 2018. С. 166–176.
2. Бражник Л. М., Галиев Л. М., Галиуллин Р. Р. Этноориентированные приёмы обучения русскому языку как иностранному арабоязычающих обучающихся // Вестник педагогических инноваций. 2023. №2 (70). С. 113–123.
3. Голестан П. Типология ошибок в русской письменной речи у иранских студентов-филологов // Казанская наука. 2013. №12. С. 241–243.
4. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
5. Калаши Нахидех. Роль лингвокультурологии в обучении русскому языку в Иране (вчера, сегодня) // Международный аспирантский вестник. 2020. №2. С. 18–22.
6. Камелова С. И. Об особенностях обучения русской речи иранских студентов // CCS&ES. 2018. №3. С. 284–288.
7. Куновски М. Н., Новоселова Н. В. Особенности адаптации иранских студентов к российской образовательной среде // Pedagogical Journal. 2018. Vol. 8. Is. 3A. Pp. 146–154.
8. Мамонтов А. С., Богуславская В. В., Будник Е. А. Слово как единица общения и обобщения в национально-ориентированной учебной лексикографии // Русский язык за рубежом. 2020. №4 (281). С. 74–80.
9. Никифорова Е. Б., Терещенко Т. М. Типичные лексические ошибки иностранных студентов: пути преодоления // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. №7 (140). С. 40–44.

10. Проблемы преподавания русского языка как иностранного в современном вузе: традиции, новации и перспективы / сост. М. В. Беляков. М.: МГИМО-Университет, 2022. 358 с.
11. Регина К. В., Тюрина Г. П., Широкова Л. И. Устойчивые словосочетания русского языка. М.: Русский язык, 2018. 300 с.
12. Соколова Ю. А. Формирование социокультурной адаптации иностранных студентов в рамках практико-ориентированного проекта «Мы в России» // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. №7 (204). С. 130–139.
13. Хавронина С. А., Митрофанова О. Д. Этнометодика как одно из перспективных направлений преподавания РКИ // Уроки русской словесности: сборник научных трудов / под ред. Л. А. Константиновой. Тула: Издательство Тульского государственного университета, 2017. С. 72–73.
14. Byram M., Zarate G. The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997. 120 p.
15. Du Toit A., Khumalo S., Mapotse T. A. Teaching technology. OUP Higher Education Division. Oxford: Oxford University Press, 2020. 584 p.
16. Kramsch C. The Cultural Component of Language Teaching // Multiculturalism and Language Learning. Language, Culture and Curriculum. Special Issue. 1995. №8 (2). P. 83–92.
17. Meyer M. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Language Learners // Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education. Clevedon: Multilingual Matters, 1991. P. 136–158.

REFERENCES

1. Akishina A. A., Tryapelnikov A. V. [Innovative pedagogical technologies in RFL: new educational texts]. In: Metodika prepodavaniya inostrannykh yazykov i RKI: tradicii i innovacii: sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy onlajn-konferencii [Methods of teaching foreign languages and RFL: traditions and innovations: collection of materials of the III International scientific and methodological online conference]. Kursk, Kursk State Medical University, 2018, pp. 166–176.
2. Brazhnik L. M., Galiev L. M., Galiullin R. R. et al. [Ethnooriented methods of teaching Russian as a foreign language to Arabic-speaking students]. In: Vestnik pedagogicheskikh innovacij [Journal of pedagogical innovations], 2023, no. 2 (70), pp. 113–123.
3. Golestan P. [Typology of mistakes in Russian writings of Iranian students]. In: Kazanskaya nauka [Kazan Science], 2013, no. 12, pp. 241–243.
4. Zhinkin N. I. Rech' kak provodnik informacii [Speech as a conductor of information]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 159 p.
5. Kalashi Nahidekh. [The role of linguoculturology in teaching Russian in Iran (yesterday, today)]. In: Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik [International Postgraduate Bulletin], 2020, no. 2, pp. 18–22.
6. Kamelova S. I. [About the features of teaching Russian speech to Iranian students]. In: CCS&ES, 2018, no. 3, pp. 284–288.
7. Kunovski M. N., Novoselova N. V. [Features of adaptation of Iranian students to the Russian educational environment]. In: Pedagogical Journal, 2018, vol. 8, is. 3A, pp. 146–154.
8. Mamontov A. S., Boguslavskaya V. V., Budnik E. A. [The word as a unit of communication and generalization in the aspect of nationally oriented educational lexicography]. In: Russkij yazyk za rubezhom [Russian language abroad], 2020, no. 4 (281), pp. 74–80.
9. Nikiforova E. B., Tereshchenko T. M. [Typical lexical errors of foreign students: the ways of prevention]. In: Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University], 2019, no. 7 (140), pp. 40–44.
10. Problemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v sovremennom vuze: tradicii, novacii i perspektivy [Problems of teaching Russian as a foreign language in a modern university: traditions, innovations and prospects]. In: Belyakov M. V., ed. Moscow, MGIMO-Universitet Publ., 2022. 358 p.
11. Regina K. V., Tyurina G. P., Shirokova L. I. Uстойчивые словосочетания русского языка [Stable phrases of the Russian language]. Moscow, Russkij yazyk Publ., 2018. 300 p.
12. Sokolova Yu. A. [Formation of socio-cultural adaptation of foreign students within the framework of the practice-oriented project “We are in Russia”]. In: Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Tomsk State Pedagogical University Bulletin], 2019, no. 7 (204), pp. 130–139.

13. Havronina S. A., Mitrofanova O. D. [Ethnomethodics as one of the promising areas of teaching RFL]. In: Konstantinova L. A., ed. *Uroki russkoj slovesnosti: sbornik nauchnyh trudov* [Lessons in Russian literature: collection of scientific works]. Tula, Tula State University Publishing House, 2017, pp. 72–73.
14. Byram M., Zarate G. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, Council for Cultural Cooperation, 1997. 120 p.
15. Du Toit A., Khumalo S., Mapotse T. A. *Teaching technology*. OUP Higher Education Division. Oxford, Oxford University Press, 2020. 584 p.
16. Kramsch C. *The Cultural Component of Language Teaching*. In: *Multiculturalism and Language Learning. Language, Culture and Curriculum. Special Issue*, 1995, no. 8 (2), pp. 83–92.
17. Meyer M. *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Language Learners*. In: *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters Publ., 1991, pp. 136–158.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Kosar Salimi Abdolmaleki – кандидат филологических наук, ассистент профессора, преподаватель кафедры русского языка Боджнордского университета;
e-mail: k.salimi@ub.ac.ir

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Kosar Salimi Abdolmaleki – Cand. Sci. (Philology), Assist. Prof., Lecturer of the Russian Language Department, University of Bojnord;
e-mail: k.salimi@ub.ac.ir

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Косар Салими. Организация работы над ошибками в письменной речи иранских студентов // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 76–84
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-76-84

FOR CITATION

Kosar Salimi. Organization of work on errors in the written speech of Iranian students. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2024, no. 2, pp. 76–84
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-76-84

УДК 811.161.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-85-95

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ТЕСТИРОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В РОССИИ И В КИТАЕ

Тан Вэньвэнь

Государственный институт русского языка имени А. С. Пушкина
117485, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6, Российская Федерация

Аннотация

Цель. 1) выявление особенностей, присущих тестированию как методу контроля в российской и в китайской педагогике; 2) описание особенностей китайского тестирования, на которые необходимо обращать внимание педагогам для успешного проведения тестового контроля в китайских группах.

Методология и методы. 1) теоретические: анализ, синтез, моделирование; 2) практические: а) наблюдение; б) беседы с преподавателями и учащимися.

Результаты. Полученные нами результаты помогли нам выделить основные особенности работы с тестовыми материалами в китайской аудитории, оптимизировать методику использования тестов с учётом особенностей психологии китайских учащихся и используемых в Китае методик тестирования.

Теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна состоит в подробном описании восприятия тестовых технологий как средства обучения и контроля китайскими методистами и учащимися, анализе особенностей, присущих тестированию как методу контроля в китайской педагогике и влияющих на успешность прохождения тестирования китайскими учащимися. Практическая ценность заключается в том, что автор даёт практические советы по организации и проведению тестирования в китайской аудитории с опорой на психологические и когнитивные особенности китайских учащихся. Следование этим советам обеспечит максимальную точность результатов тестирования и поможет выявить те трудности в восприятии и запоминании материала, с которыми сталкиваются китайские учащиеся в ходе изучения русского языка как иностранного.

Выводы. Используемая в российской парадигме преподавания русского языка как иностранного методика тестирования по РКИ является достаточно сложной для китайских учащихся. Это связано с особенностями их психологии, а также со сформировавшимся в Китае отношением к тестам как к способу унификации контроля, а не как к методу комплексной проверки знаний, что характерно для западного подхода к тестированию. В связи с этим подготовка китайских учащихся к тестированию по РКИ требует больше времени и усилий, чем подготовка учащихся из других стран.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, китайские учащиеся, тестовые технологии, языковое тестирование, этнопсихология

COMPARATIVE ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF FOREIGN LANGUAGE TESTING IN RUSSIA AND CHINA

Tang Wenwen

Pushkin State Russian Language Institute

ul. Akademika Volgina, 6, Moscow, 117485, Russian Federation

Abstract

Aim. 1) To identify the features inherent in testing as a method of control in Russian and Chinese pedagogy; 2) to describe the features of Chinese testing that teachers need to pay attention to in order to successfully take test control in Chinese audiences.

Research methods. 1) theoretical: analysis, synthesis, modeling; 2) practical: a) observation; b) conversations with teachers and students.

Results. The results we obtained helped us to identify the main features of working with test materials in Chinese audience, to create an optimal model for using tests, taking into account the peculiarities of the psychology of Chinese students and the testing methods used in China.

Theoretical and/or practical significance. Scientific novelty consists in a detailed description of the perception of test technologies as a means of learning and control by Chinese methodologists and students, in the analysis of the features inherent in testing as a method of control in Chinese pedagogy and affecting the success of testing by Chinese students. The practical value lies in practical recommendations that the author gives on the organization and conduct of testing in a Chinese audience based on the psychological and cognitive characteristics of Chinese students. Following these tips will ensure maximum accuracy of test results and will help to identify the difficulties in perceiving and memorizing the material that Chinese students face while learning Russian as a foreign language.

Conclusions. The RFL testing methodology used in the Russian paradigm of teaching Russian as a foreign language is rather complicated for Chinese students. This is due to the peculiarities of their psychology, as well as the attitude that has been formed in China towards tests as a way to unify control, and not as a method of comprehensive knowledge testing, which is typical of the Western approach to testing. In this regard, preparing Chinese students for RFL tests requires more time and effort than preparing students from other countries.

Keywords: Russian as a foreign language, Chinese students, test technologies, language test, ethnopsychology

ВВЕДЕНИЕ

Языковое тестирование в качестве универсального инструмента определения уровня компетенций, оценки знаний, умений и навыков учащихся в настоящее время играет очень важную роль в системе образования различных стран. Китайская педагогика в последние годы стремится быть в русле мировых научных и педагогических тенденций, чтобы иметь возможность полноценно взаимодействовать с научными институтами и образовательными организациями разных стран мира [13; 19; 20].

Несмотря на то, что тестирование как универсальная форма контроля появилось в Китае значительно позднее, чем в Америке, Европе и России, китайские методисты и педагоги смогли ликвидировать методическое отставание от западных и российских коллег и создать национальную систему тестирования в, в целом, отвечающую не только запросам педагогики, но и национальным традициям образования в Китае.

В КНР, как и в большинстве развитых стран, в последние годы происходит стандартизация систем образования, разработа-

тываются государственные стандарты, в том числе и в области языкового тестирования [14; 16; 21]. Особенно это заметно в сфере преподавания иностранных языков, т. к. школьники и студенты, изучающие иностранные языки, должны быть уверены, что полученные ими знания будут отвечать мировым стандартам и смогут помочь им реализоваться в жизни. Однако это не значит, что китайские методики преподавания различных языков (в том числе и русского) слепо копируют наработки американских, европейских и российских методистов. Уникальность китайской педагогики заключается в синтезе культурных и педагогических традиций Китая, педагогических наработок других стран (прежде всего тех, с которыми Китай плотно взаимодействует в сфере образования, культуры и экономики) и новейших тенденций в области мирового образования. К сожалению, слабое взаимодействие между национальными системами тестирования разных стран часто приводит к непониманию психологических особенностей учащихся, что негативно влияет на результаты обучения и проверки знаний.

В современном Китае развиваются собственные системы языкового тестирования для оценки уровня знаний разных языков. Китайские специалисты-тестологи проявляют большой интерес к исследованиям, посвящённым языковому тестированию в разных странах мира, постоянно расширяя свои знания и опыт с точки зрения существования различных концепций тестирования, методов тестирования, использующихся для определения уровня владения различными языками [15; 22; 23]. Безусловно, одной из основных задач китайских учёных и педагогов является создание методических систем, максимально отвечающих требованиям китайских школ и университетов в плане качества образования (т. е. возможностей китайских школьников и студентов получать передовые знания) и одновременно учиты-

вающих психологические, культурные и когнитивные особенности китайских учащихся.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цели и задачи исследования

Основными целями нашего исследования являются, во-первых, выявление особенностей, присущих тестированию как методу контроля в российской и китайской педагогике, во-вторых, описание особенностей китайского тестирования, на которые необходимо обращать внимание педагогам для успешного проведения тестового контроля в китайской аудитории.

Задачи исследования:

1. Сравнительный анализ путей развития тестирования как метода контроля в России и в Китае.
2. Определение особенностей китайской методики тестирования по иностранному языку, вызванных историческими, культурными и психологическими факторами.
3. Выявление тех компонентов тестовых заданий, которые вызывают трудности у китайских учащихся и должны бы скорректированы для достижения максимальной точности результатов проверки знаний.

Методология и методы исследования

Чтобы глубже понять современное состояние тестирования в Китае и восприятие данной формы контроля китайскими учащимися, нам необходимо было проанализировать использование тестовых технологий в российской и китайской педагогике; проследить, каким образом выполнение тестовых заданий в языковой среде (т. е. в рамках российского образовательного подхода) и вне её влияет на результаты тестирования; организовать получение обратной связи от китайских учащихся и педагогов, работающих в китайской аудитории.

В ходе исследования мы опирались следующие подходы к обучению:

аксиологический,
средовой,
деятельностный.

Организация исследования и ход работы

Как известно, тестирование как способ контроля знаний учащихся, в том числе по иностранному языку, появилось в первой половине XX в. в Америке. Первый тест по иностранному языку был разработан американскими психологами в 1925 г. Он включал в себя задания по грамматике, лексике и чтению. С этого времени тестология начинает развиваться как полноценная часть педагогики, создаются тесты для контроля развития различных компетенций. В дальнейшем эти тесты начали активно использоваться в американской и европейской педагогике [9; 10].

В 1970-х гг. значительное влияние на преподавание иностранных языков в целом и на тестирование в частности начинает оказывать новая языковая теория, связанная с понятием коммуникативной компетенции, которое было дано Д. Хаймзом на основе понятия лингвистической компетенции Н. Хомского. Д. Хаймз доказал, что для знания языка недостаточно знать правила грамматики и владеть неким лексическим материалом, в первую очередь, необходимо понимать природу языка и особенности использования его в различных ситуациях и контекстах. Благодаря этому современные тесты строятся таким образом, чтобы одновременно проверять и рецептивные, и продуктивные виды речевой деятельности (т. е. понимание и говорение). Также они учитывают разные роли тестируемых, которые они могут играть в условиях реального речевого общения. В американской, европейской и российской методике преподавания иностранных языков организованная подобным образом система контроля «доказала свою необходимость, стала важным методом

оценки, позволяя достаточно точно интерпретировать результаты деятельности как учащихся, так и учителя, значительно сократив временные затраты учителя на проверку заданий и подведение итогов учебной деятельности» [1, с. 115].

В России тесты как форма контроля получили распространение в 1920-е гг., когда была создана особая тестовая комиссия при педагогическом отделе Института методов школьной работы. В 1927 г. была издана книга С. М. Васильевского «Введение в теорию и технику психологического, педагогического психотехнического исследования», в которой были изложены теоретические и практические подходы к созданию и использованию тестов. Однако в связи с политическими тенденциями после 1936 г. большинство исследований в этом направлении было прекращено, к ним вернулись только в последней трети XX в.

Российское тестирование в целом переняло основные наработки и достижения зарубежного тестирования, расширив и углубив их, а также адаптировав под требования и особенности российской педагогики. З. Б. Чатоева выделяет 6 принципов конструирования лингводидактических тестов, характерных для современной российской методики тестирования: «1) принцип научности; 2) принцип эффективности; 3) принцип всесторонности; 4) принцип иерархической организации; 5) принцип систематичности и последовательности; 6) принцип объективности» [8, с. 62].

В современной России тестирование как форма контроля играет ключевую роль преимущественно в двух ситуациях:

1. Обучение иностранных студентов на подготовительных факультетах вузов РФ. Это связано с тем, что основная задача подготовительного факультета – «формирование компетенций, которые позволяют обучающимся успешно применять накопленные ими знания и умения ... при дальнейшем обучении на русском языке в вузах России» [3, с. 115]. Именно систе-

ма ТРКИ как нельзя лучше подходит для комплексной проверки всех тех знаний, умений и навыков, которые пригодятся иностранному студенту, обучающемуся в условиях языковой среды.

2. Уровневые экзамены на получение сертификата о владении русским языком. В этом случае тестирование также является незаменимой формой контроля, т. к. позволяет испытуемому сравнить свои знания, умения и навыки с требованиями международных стандартов и в случае успешного прохождения тестирования доказать соответствие своих компетенций этим стандартам, а значит – свою способность решать все те коммуникативные задачи, которые могут возникнуть перед ним при использовании русского языка в любой стране мира.

История проведения экзаменов в тестовой форме в Китае имеет длительную историю. Первая информация о тестировании появилась ещё в Древнем Китае [13, с. 60]. Задания в тестовой форме являлись частью системы выбора должностных лиц «Гэцзю», которая просуществовала более, чем 1300 лет. Однако официальное языковое тестирование получило развитие в КНР только в начале 1980-х гг. Таким образом, с одной стороны, китайская педагогическая система хорошо знакома с этим методом контроля; с другой стороны, тестирование как форма контроля языковых знаний, умений и навыков появилось в Китае значительно позже, чем в Европе или в США.

В Китае официальное языковое тестирование начало развиваться в начале 80-ых гг. XX в. У истоков развития китайской системы тестирования стоял известный китайский учёный Гуй Шичунь. Опираясь на международный опыт в области тестирования, изучая теорию тестирования, он активно разрабатывал стандартизированные тесты и развивал языковое тестирование в Китае. В 1981 г. Гуй Шичунь выдвинул концепцию создания системы языкового тестового контроля в Китае [11]. Система языкового

тестирования, по его мнению, должна строиться с учётом следующих идей:

1) необходимость закрепления на законодательном уровне правил организации тестовых экзаменов. Создание государственной системы тестирования, включающей в себя организации, отвечающие за проведение экзаменов и оценку результатов экзаменов. Независимость организаций, проводящих тестирование, необходима для обеспечения объективности и авторитетности оценки уровня полученных знаний, что в свою очередь должно помогать департаментам образования на всех уровнях отслеживать динамику качества преподавания. Предусматривается возможность проведения различных стандартизированных экзаменов;

2) специализация. Создание профессиональной команды специалистов в области разработки тестов, проводящих научные исследования в области педагогического измерения, чтобы постоянно получать объективные статистические данные в области педагогического контроля, позволяющие снабжать методистов и учителей на всех уровнях профессиональными знаниями в вопросах педагогического контроля;

3) стандартизация, понимаемая в трёх аспектах. Во-первых, стандартизация тестовых заданий. Основная цель стандартизации заданий состоит в том, чтобы сделать содержание, тип и сложность тестовых заданий максимально согласованными, чтобы обеспечить валидность тестирования. Во-вторых, стандартизация системы начисления баллов. В-третьих, стандартизация организации экзаменов и управления ими. Фундаментальной отправной точкой является предоставление всем кандидатам возможности сдавать экзамен на одинаковых условиях и создание честной конкуренции.

4) компьютеризация. Многие вопросы, связанные со стандартизацией экзаменов, такие как результаты тестов, статистика начисления баллов, коррекция

баллов и т. д., должны решаться с помощью компьютерных технологий, поэтому модернизация экзаменов неотделима от компьютеризации.

Формирование данной системы в целом было завершено к 1986 г., после чего тестовые технологии постепенно стали входить в жизни китайских учащихся и преподавателей [12].

В течение 40 лет специалисты по языковому тестированию в КНР развивают и совершенствуют науку о языковом тестировании. Вопросами тестирования занималась группа специалистов по исследованиям и практике языкового тестирования, в том числе Ян Хуэйчжун, Ли Сяоцзю, Хэ Ляньчжэнь, Сао Маньси, Чжоу Тяньжун, Хуан Мэй, Ши Тецянь, Цзин Янь, Лю Сумэй и т. д. [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23].

Развитие системы тестирования как неотъемлемой части методик преподавания иностранных языков в КНР продолжается. В последние годы китайское государство провело ряд серьёзных реформ, взяв за основу идею реформирования системы оценивания в обучении с целью создания более качественной системы образования. Являясь важной частью этой реформы, языковое тестирование и аттестация получают большое внимание со стороны государства. Общее руководство китайским государственным тестированием по иностранным языкам осуществляет Министерство образования. Основным исполнительным органом китайского государственного тестирования по иностранным языкам является Экзаменационный центр Министерства образования.

Большой интерес к вопросам тестологии, к практике тестирования вызывает много тематических дискуссий. Создаются специализированные журналы для обсуждения самых разных вопросов тестирования. В 2022 г. был создан журнал «Языковое тестирование и оценка», чтобы содействовать профессиональному развитию в области тестологии и реаль-

ному внедрению национальной реформы оценки образования.

По словам Цао Но, в настоящее время китайские исследователи в области обучения иностранным языкам занимаются проблемой создания банка тестовых заданий (БТЗ). К сожалению, на данном этапе «речь идёт о создании БТЗ по английскому языку, и пока мало уделяется внимания созданию банка тестовых заданий по русскому языку» [7, с. 225]. Поэтому в Китае очень актуальна тема создания банка тестовых заданий по русскому языку как иностранному. Эта тема имеет два направления:

1. Центральное направление, которое осуществляет Министерство образования Китая. Под его руководством эксперты разрабатывают принципы сертификационного тестирования и готовят материалы к нему. Как мы писали в предыдущих статьях, в обязанности экспертов также входят: а) независимая проверка качества тестовых материалов и их соответствия заявленным целям, задачам и образовательным стандартам; б) допуск одобренных тестовых материалов к использованию в государственной системе тестирования [6].

2. Банк тестовых заданий в учебных целях, который может быть внедрён на кафедрах русского языка для осуществления регулярного и итогового контроля. Вопросы о содержании, структуре БТЗ весьма актуальны, т. к. сейчас на кафедрах филологических факультетов Китая контроль по русскому языку в форме тестовых заданий осуществляется в течение семестра всего один раз. Он имеет формат итогового экзамена. Регулярный тестовый контроль по русскому языку в вузах Китая не проводится.

Несмотря на то, что в целом китайское правительство вместе с учёными, экспертами, методистами и преподавателями взяли курс на стандартизацию китайского образования (и в том числе тестирования по иностранным языкам), большое значение в китайской педагогике уделяет-

ся сохранению национально-культурной специфики и соответствия образовательных технологий менталитету и когнитивным особенностям китайских студентов и школьников. Это касается в том числе и тестирования. Китайские эксперты и педагоги стараются сделать тестовые задания не только понятными для учащихся, но и соответствующими их восприятию, особенностям понимания, запоминания и воспроизведения информации. Например, при разработке тестовых заданий для китайской аудитории методисты должны обязательно учитывать две важные психологические особенности китайцев. Об этих особенностях говорят не только китайские учёные, но и многие российские педагоги, работающие с данным контингентом учащихся.

1. Конкретность мышления китайских учащихся. Эта особенность связана с иероглифической письменностью, т. к. каждое понятие в сознании китайца ассоциируется не со словом (по сути, абстрактным набором звуков/букв), а с изображающим его иероглифом [2]. Общеизвестно, что иероглифы представляют собой максимально упрощённые изображения понятий, т. е. в сознании носителя китайского языка имеют прочную связь с реальным видом этих предметов, действий или явлений. Результатом такой конкретности мышления является не только то, что китайцы с большим трудом воспринимают абстрактные понятия, но и то, что они с трудом выполняют отвлечённые задания. Для получения наилучших результатов китайские учащиеся должны выполнять максимально конкретные задания с чётко определённой схемой действий. Также большие трудности вызывают задания, связанные с перефразированием текстов, их сокращением или выделением главной мысли. Это тоже является следствием иероглифической письменности, т. к. любая речевая единица (в том числе текст) воспринимается носителями китайского языка как единое, неразложимое целое.

2. Относительно слабое стремление к самовыражению и страх допустить ошибку, особенно в аудитории в присутствии учителя и других учеников. Эта особенность связана, во-первых, с конфуцианским мировоззрением большинства жителей Китая, которое предполагает коллективизм, культ семьи, почтительное отношение к старшим или к тем, кто обладает более высоким социальным статусом [4]. Во-вторых, она связана с жёсткой конкуренцией, к которой китайские дети привыкают с раннего возраста; т. к. население Китая очень велико, далеко не у каждого молодого жителя страны есть возможность получить хорошее образование, а потом найти высокооплачиваемую работу. Чтобы добиться успеха в жизни, нужно стать лучшим (в первую очередь, в учёбе), а чтобы стать лучшим, нельзя ошибаться. Это приводит к тому, что, даже при наличии глубоких и прочных знаний китайские учащиеся часто плохо справляются с заданиями открытой формы (особенно устными заданиями), зато прекрасно выполняют письменные задания закрытой формы. Боясь отвечать на уроке и тем более на экзамене, они легче могут сконцентрироваться в ситуации, когда оказываются наедине с заданием, т. к. знают, что а) в данный момент их возможную ошибку никто не увидит; б) об этой ошибке не узнают соученики.

Результаты исследования и их обсуждение. Таким образом, в ходе решения первой задачи, которая состояла в сравнительном анализе путей развития тестирования как метода контроля в России и в Китае, мы сделали следующий вывод. В связи с тем, что китайские учащиеся обладают специфическими психологическими, культурными и когнитивными особенностями, о которых мы говорили выше, требуется особая методика: а) использования тестовых заданий как формы промежуточного контроля, б) подготовки к итоговому контролю в тестовой

форме (в том числе к уровневым экзаменам в системе ТРКИ).

Решение второй задачи позволило нам сделать вывод, что разные пути развития российской и китайской систем тестирования привели к возникновению необходимости учёта национальной специфики тестирования как российскими педагогами, работающими в китайской аудитории, так и китайскими педагогами, работающими с русскими студентами. Отсутствие этого учёта может приводить к серьёзному снижению качества получаемых результатов в ходе тестового контроля результатов обучения.

В ходе решения третьей задачи исследования были разработаны методические указания, направленные на оптимизацию проведения языкового тестирования в китайской аудитории. Они заключаются в следующем:

1) при использовании тестовых заданий на уроке русского языка в китайской аудитории в качестве средства промежуточного контроля преподаватель должен следить за тем, чтобы предлагаемые задания имели чёткую структуру, объекты и цели контроля были максимально понятны для учащихся. По возможности, нужно избегать смешения в рамках одного теста заданий закрытой и открытой формы;

2) при использовании тестовых заданий на уроке русского языка в китайской аудитории преподавателю необходимо опираться на хорошо знакомые учащимся грамматические категории, структурообразующие слова, типовые тексты – то, что Л. П. Мухаммад называет универсальным компонентом контактирующих культур и языков [5];

3) при подготовке китайских учащихся к итоговому контролю в тестовой форме необходимо подробно рассматривать с ними каждый тип заданий на примере однотипных тестов, т. к. большие трудности у носителей китайского языка и китайской культуры вызывает именно смена типов заданий и объектов контроля в рамках одного тестового комплекса.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе нашего исследования нами были проанализированы особенности, присущие тестированию как методу контроля в китайской педагогике и влияющие на успешность прохождения тестирования китайскими учащимися.

Сравнивая пути развития тестирования как способа педагогического контроля в России и в Китае, можно сделать вывод, что российские учёные рассматривают тестовые технологии, в первую очередь, как оптимальный способ одновременной комплексной проверки всех видов речевой деятельности, компетенций учащихся, а также их знаний в области всех уровней языка – от фонетики до синтаксиса. С этим связано появление и широкое распространение комплексных тестов. Ярким примером таких тестов являются тесты системы ТРКИ, в ходе которых проверяются одновременно лексико-грамматические знания, рецептивные (чтение, аудирование) и продуктивные (письмо, говорение) речевые навыки испытуемых.

Для китайских методистов и чиновников тестовые задания интересны прежде всего как способ стандартизированной проверки знаний и умений учащихся, позволяющий унифицировать систему оценивания и не допустить расхождения в оценках знаний учеников из разных учебных заведений и регионов. С одной стороны, китайская система тестирования является более совершенной с точки зрения организации таких экзаменов, сбора и обработки результатов, создания единой системы рейтинга учащихся по всей стране. С другой стороны, она значительно уступает европейской и российской системам тестирования в плане способности проверять реальные знания, умения и навыки учащихся, определять степень развития различных компетенций и выявлять «слабые места» каждого ученика в отдельности для того, чтобы помочь ему скорректировать свою учеб-

ную программу и ликвидировать имеющиеся пробелы в знаниях.

Эта особенность китайского тестирования по иностранным языкам накладывает отпечаток и на способность китайских учащихся, получающих образование в России, справляться с тесто-

выми заданиями. Об этом необходимо помнить преподавателям, ставящим своей целью всестороннее развитие вторичной языковой личности своих китайских студентов.

Дата поступления в редакцию 16.10.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Ватлина Т. Н., Демчинская Е. А. История тестового метода проверки знаний // Научно-образовательный потенциал как фактор национальной безопасности: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции / 12 мая 2021 года. Белгород: Агентство перспективных научных исследований, 2021. С. 115–119.
2. Гайдукова О. В., Маркина Н. А. Некоторые особенности восприятия и усвоения текстовой информации китайскими обучающимися на начальном этапе // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции / Москва, 16–18 октября 2019 года. М.: Государственный университет русского языка им. А. С. Пушкина, 2019. С. 126–129.
3. Гайдукова О. В., Маркина Н. А., Шурупова И. В. Проблемы комплексного обучения иностранных слушателей на подготовительном факультете // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник материалов V Международного конгресса преподавателей и руководителей подготовительных факультетов (отделений) вузов РФ и VI Всероссийской научно-практической конференции / Москва, 17–20 ноября 2021 года. М.: Государственный университет русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. С. 114–118.
4. Маркина Н. А., Шурупова И. В. К проблеме обучения китайских студентов русскому языку на начальном этапе // Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве: сборник материалов Международного научного конгресса / Москва, 06–10 декабря 2021 года / под ред. М. Н. Русецкой. Ч. II. М.: Государственный университет русского языка им. А. С. Пушкина, 2022. С. 322–325.
5. Мухаммад Л. П. Конструирование оптимальной модели учебного процесса по иностранному языку в современных условиях // Вестник педагогических наук. 2022. №8. С. 47–52.
6. Тан В., Калиновская М. М. Тестологическая компетенция как важный компонент в профессиональной деятельности преподавателя РКИ // Мир без границ: русский язык как иностранный в международном образовательном пространстве vol. 2.0: материалы Международной научно-практической конференции / Псков, 19–21 декабря 2019 года. Псков: Псковский государственный университет, 2020. С. 322–326.
7. Цао Но. Банк тестовых заданий: структура, содержание и требования // Гуманитарные и социальные науки, 2018. №1. С. 224–229.
8. Чатоева З. Б. Типологическая характеристика тестовых заданий для формирования и развития компетенций при овладении русским языком как иностранным // Вестник Оренбургского государственного университета. 2021. №2 (230). С. 58–64.
9. Alderson J. C. Innovation in language testing: Can the micro-computer help? Lancaster: University of Lancaster, 1988. 44 p.
10. Davies A. Demands of being professional in language testing // Language Testing. 1997. №14 (3). P. 328–339.
11. He L., Qi L. Gui Shichun: Founding father of language testing in China // Language Assessment Quarterly. 2010. №7 (4). P. 359–371.
12. Zhang Q. "From GTEST to RASCH-GZ – Inheritance and Development of Rasch-based Research in China" // International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE). 2022. Vol 9. №S1. P. 3–7.
13. 论中国语言测试学的发展/李宇明, 朱海平//语言文字应用. 2020. №3. P. 59–68.

14. 创建中国特色大学英语测试系统的风雨历程/杨惠中 // *Foreign Language World*. 2019. №4. P. 8–14.
15. 关于俄语专业四、八级考试的一些思考/史铁强 // *东北亚外语研究*. 2016. №1. P. 53–58.
16. 中国语言测试之源与流, 浙江大学学报 (人文社会科学版) // 何莲珍, 张娟. 2019. Vol. 49. №6. P. 29–34.
17. 俄语基础阶段水平测试/曹曼西//*中国俄语教学*. 1989. №1. P. 9–13.
18. 认知与语言测试/桂诗春//*外语教学与研究: 外国语文双月刊*. 1992. №3. P. 3–8.
19. “新国标”背景下俄语专业四、八级考试改革探索/黄玫//*中国俄语教学*. 2020. Vol. 39. №4. P. 7–13.
20. 中国语言测试理论与实践发展40年/金艳, 孙杭 // *中国外语*. 2020. Vol. 17. №4. P. 4–11.
21. 外语教师评价素养发展: 理论框架和路径探索/金艳 // *外语教育研究前沿* (原名《中国外语教育》). 2018. Vol. 1. №2. P. 65–72.
22. 高校俄语专业四级考试大纲解析/刘素梅//*中国俄语教学*. 2005. Vol. 24. №2. P. 19–22.
23. 关于我国高等学校俄语专业水平测试/周天璐 // *中国俄语教学*. 2002. Vol. 21. №4. P. 44–50.

REFERENCES

1. Vatlina T. N., Demchinskaya E. A. [History of the test method for testing knowledge]. In: *Nauchno-obrazovatel'nyj potencial kak faktor nacional'noj bezopasnosti: sbornik nauchnyh trudov po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / 12 maya 2021 goda* [Scientific and educational potential as a factor of national security: a collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference / May 12, 2021]. Belgorod, Agency for Advanced Scientific Research, 2021, pp. 115–119.
2. Gajdukova O. V., Markina N. A. [Some features of the perception and assimilation of text information by Chinese students at the initial stage]. In: *Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan: materialy IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Moskva, 16–18 oktyabrya 2019 goda* [Current issues in the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens: materials of the IV All-Russian scientific and practical conference / Moscow, 16 – October 18, 2019]. Moscow, State University of the Russian Language named after A. S. Pushkin, 2019, pp. 126–129.
3. Gajdukova O. V., Markina N. A., Shurupova I. V. [Problems of comprehensive training for foreign students at the preparatory faculty]. In: *Dovuzovskij etap obucheniya v Rossii i mire: yazyk, adaptaciya, socium, special'nost'. Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan: sbornik materialov V Mezhdunarodnogo kongressa prepodavatelej i rukovoditelej podgotovitel'nyh fakul'tetov (otdelenij) vuzov RF i VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Moskva, 17–20 noyabrya 2021 goda* [Pre-university stage of education in Russia and the world: language, adaptation, society, specialty. Current issues in the implementation of educational programs at preparatory faculties for foreign citizens: a collection of materials from the V International Congress of teachers and heads of preparatory faculties (departments) of universities of the Russian Federation and the VI All-Russian Scientific and Practical Conference / Moscow, November 17–20, 2021]. Moscow, State University of the Russian Language named after A. S. Pushkin, 2022, pp. 114–118.
4. Markina N. A., Shurupova I. V. [To the problem of tutorials for Chinese students of Russian language]. In: *Ruseckaya M. N., ed. Russkij yazyk v global'nom nauchnom i obrazovatel'nom prostranstve: sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa / Moskva, 06–10 dekabrya 2021 goda* [Russian language in the global scientific and educational space: collection of materials of the International Scientific Congress / Moscow, December 06–10, 2021]. Pt. II. Moscow, State University of the Russian Language named after A. S. Pushkin, 2022, pp. 322–325.
5. Muhammad L. P. [Construction of optimal model of the learning process in a foreign language in modern conditions]. In: *Vestnik pedagogicheskikh nauk [Bulletin of Pedagogical Sciences]*, 2022, no. 8, pp. 47–52.
6. Tan W., Kalinovskaya M. M. [Testology competence as an important component in the professional activity of a teacher of Russian as a foreign language]. In: *Mir bez granic: russkij yazyk kak inostrannyj v mezhdunarodnom obrazovatel'nom prostranstve vol. 2.0: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii / Pskov, 19–21 dekabrya 2019 goda* [World without borders: Russian

- as a foreign language in the international educational space vol. 2.0: materials of the International Scientific and Practical Conference / Pskov, December 19–21, 2019]. Pskov, Pskov State University, 2020, pp. 322–326.
7. Cao Nuo. [Database of tests: structure, content and requirements]. In: Gumanitarnye i social'nye nauki [The humanities and social sciences], 2018, no. 1, pp. 224–229.
 8. Chatoeva Z. B. [Pedagogical foundations of the design and the application of tests in the practical course of the Russian Language]. In: Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Orenburg State University], 2021, no. 2 (230), pp. 58–64.
 9. Alderson J. C. Innovation in language testing: Can the micro-computer help? Lancaster, University of Lancaster Publ., 1988. 44 p.
 10. Davies A. Demands of being professional in language testing. In: Language Testing, 1997, no. 14 (3), pp. 328–339.
 11. He L., Qi L. Gui Shichun: Founding father of language testing in China. In: Language Assessment Quarterly, 2010, no. 7 (4), pp. 359–371.
 12. Zhang Q. "From GITEST to RASCH-GZ – Inheritance and Development of Rasch-based Research in China". In: International Journal of Humanities Social Sciences and Education (IJHSSE), 2022, vol. 9, no. S1, pp. 3–7.
 13. 论中国语言测试学的发展/李宇明, 朱海平//语言文字应用, 2020, no. 3, pp. 59–68.
 14. 创建中国特色大学英语测试系统的风雨历程/杨惠中. In: Foreign Language World, 2019, no. 4, pp. 8–14.
 15. 关于俄语专业四、八级考试的一些思考/史铁强 // 东北亚外语研究, 2016, no. 1, pp. 53–58.
 16. 中国语言测试之源与流, 浙江大学学报(人文社会科学版)// 何莲珍, 张娟, 2019, vol. 49, no. 6, pp. 29–34.
 17. 俄语基础阶段水平测试/曹曼西//中国俄语教学, 1989, no. 1, pp. 9–13.
 18. 认知与语言测试/桂诗春//外语教学与研究: 外国语文双月刊, 1992, no. 3, pp. 3–8.
 19. “新国标”背景下俄语专业四、八级考试改革探索/黄玫//中国俄语教学, 2020, vol. 39, no. 4, pp. 7–13.
 20. 中国语言测试理论与实践发展40年/金艳, 孙杭 // 中国外语, 2020, vol. 17, no. 4, pp. 4–11.
 21. 外语教师评价素养发展: 理论框架和路径探索/金艳 // 外语教育研究前沿(原名《中国外语教育》), 2018, vol. 1, no. 2, pp. 65–72.
 22. 高校俄语专业四级考试大纲解析/刘素梅//中国俄语教学, 2005, vol. 24, no. 2, pp. 19–22.
 23. 关于我国高等学校俄语专业水平测试/周天璐 // 中国俄语教学, 2002, vol. 21, no. 4, pp. 44–50.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Тан Вэньвэнь – соискатель кафедры методики РКИ Государственного института русского языка имени А. С. Пушкина;
e-mail: tww985488015@gmail.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tang Wenwen – Applicant for the Department of RFL Methodology at Pushkin State Russian Language Institute;
e-mail: tww985488015@gmail.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Тан Вэньвэнь. Сопоставительный анализ развития тестирования по иностранным языкам в России и в Китае // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 85–95
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-85-95

FOR CITATION

Tang Wenwen. Comparative analysis of the development of foreign language testing in Russia and China. In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 85–95
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-85-95

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-96-110

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Нескреба Т. А.

*Донецкий государственный медицинский университет имени М. Горького
83059 ДНР, г. Донецк, пр-т Ильича, д. 16, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Определить уровень развития цифровой компетентности педагога и на основании полученных результатов разработать комплекс мер, обеспечивающих её эффективное развитие. Полученные результаты состояния цифровой компетентности педагогов (на примере Донецкой Народной Республики г. Донецк) позволяют сопоставить результаты исследований других авторов, выявить недостатки, разработать наиболее оптимальный и практичный инструментальной оценки её развития.

Методология и методы. Опрос и использование кейс-метода как основного инструмента оценки уровня развития цифровой компетентности педагога. Однако следует уточнить, что уровень владения цифровой компетентностью имеет зависимость от преподаваемой дисциплины, что требует дополнительного исследования и разработки научно-методического инструментария, с учётом специфики преподавания дисциплины.

Результаты исследования. Потребность устойчивого развития системы образования и сохранение конкурентоспособности в сложных социально-экономических условиях, требуют непрерывности в развитии педагога. Одним из ключевых компонентов профессиональной компетентности в научном мире активно рассматривается цифровая компетентность. Таким образом, был определён уровень развития цифровой компетентности с учётом педагогического стажа: уверенный уровень – педагогический стаж от 10 до 20 лет (34% выборки), средний уровень – стаж работы от 3-х до 10 лет и от 20 до 25 лет (65% выборки); минимально-достаточный педагогический стаж до трёх лет и свыше 25 лет (6% выборки). Результатом зависимости успешности преподавания различных дисциплин от цифровой компетентности позволило установить, что среди педагогов гуманитарных и естественных дисциплин уверенный уровень составил $38\% \pm 4\%$, средний $62\% \pm 4\%$, минимально-достаточный уровень не выявлен. Среди педагогов, преподающих художественно-эстетические дисциплины, физическое воспитание и дисциплины начального общего образования, показатели уверенного уровня составили $26\% \pm 3\%$, средний уровень $71,5\% \pm 3,5\%$, минимально-достаточный уровень составил до 3%. Следующим этапом анализа подверглись уровни цифровой грамотности в соответствии с выделенными показателями и учётом педагогического стажа. Так, уровень компьютерной грамотности среди всех групп педагогов с различным стажем находился на уровне $81,5\% \pm 4,5\%$,

коммуникативная грамотность – $84,5\% \pm 5,5\%$, технологическая грамотность – $72,5\% \pm 4,5\%$, информационная грамотность – $89\% \pm 5\%$. Результаты оценки цифровой компетентности при помощи кейс-метода позволили выявить уровни развития структурных компонентов необходимых для качественного образовательного процесса. Минимально-достаточный, средний и уверенный уровень показателя анализа и оценки образовательной деятельности составил 9%, 55% и 44%. Показатель «профессиональные обязанности» отмечает 6%, 63% и 75%. Оптимизация образовательного процесса составила 5%, 69% и 73%. Технологичность образовательной деятельности составила 12%, 53% и 42%. Данные результаты свидетельствуют о динамике развития цифровой компетентности и потребности дальнейшего исследования.

Теоретическая и/или практическая значимость. Научная новизна заключалась в уточнении структурных компонентов, отвечающих за развитие цифровой компетентности. Теоретическая значимость исследования заключалась в определении структурных компонентов, отвечающих за сохранение успешности системы образования и повышения уровня профессиональной компетентности педагога в области цифровых технологий. Для оценки уровня сформированности цифровой компетентности использовали кейс-метод, возможности которого позволили моделировать педагогические задачи, сущность которых заключалась в расширении теоретических знаний в области дидактики образовательного процесса. Разработана программы повышения квалификации педагога «Педагог в цифровом образовательном пространстве», направленная на повышение уровня цифровой компетентности. Разработаны методические рекомендации с четким алгоритмом использования цифровых технологий в период дистанционного обучения. Практическая значимость исследования определяется тем, что была разработана, проверена и предложена программа, методические рекомендации и диагностический аппарат оценки уровня развития цифровой компетентности для внедрения в систему дополнительного профессионального образования.

Выводы. Развитие цифровой компетентности создаст стабильную основу для решения возникающих вопросов в системе образования, обеспечит целостность и непрерывность образовательного процесса, повысит уровень профессиональной компетентности педагога.

Ключевые слова: образовательная система, развитие, цифровая компетентность, технологии, педагог

STUDY OF TEACHERS' DIGITAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN A DISTANCE LEARNING ENVIRONMENT

T. Neskreba

*M. Gorky Donetsk State Medical University
pl. Ilyicha, 16, DNR, Donetsk 83059, Russian Federation*

Abstract

Aim. To determine the level of development of teachers' digital competence and, based on the results obtained, to develop a set of measures to ensure its effective development. The obtained results of the teachers' digital competence state (using the example of the Donetsk People's Republic of the city of Donetsk) allow us to compare the results of research by other authors, identify shortcomings, and develop the most optimal and practical tools for assessing its development.

Methodology and methods. The main tool for assessing the level of development of a teacher's digital competence was a survey and the use of the case method. However, it should be clarified that the level of digital competence is dependent on the discipline taught, which requires additional research and development of scientific and methodological tools, taking into account the specifics of teaching the discipline.

Results. The need for education system sustainable development and competitiveness preservation in difficult social and economic conditions require continuity in the development of the teacher. Digital competence is actively considered as one of the key components of professional competence in the academic world. Thus, the level of digital competence development was determined taking into account teaching experience: a confident level – teaching experience from 10 to 20 years (34% of the sample), an average level – work experience from 3 to 10 years and from 20 to 25 years (65% of the sample); minimum-sufficient teaching experience of up to three years and over 25 years (6% of the sample). The result of teaching various disciplines success dependence on digital competence allowed us to establish that among teachers of humanities and natural sciences, the confident level was $38\% \pm 4\%$, the average $62\% \pm 4\%$, the minimum-sufficient level was not identified. Among teachers of artistic and aesthetic disciplines, physical education and disciplines of primary general education, the indicators of a confident level were $26\% \pm 3\%$, the average level was $71.5\% \pm 3.5\%$, the minimum sufficient level was up to 3%. The next stage of the analysis was the levels of digital literacy in accordance with the selected indicators and teaching experience. Thus, the level of computer literacy among all groups of teachers with different experience was at the level of $81.5\% \pm 4.5\%$, communicative literacy – $84.5\% \pm 5.5\%$, technological literacy – $72.5\% \pm 4.5\%$, information literacy – $89\% \pm 5\%$. The results of digital competence assessment using the case method allowed us to identify the levels of development of structural components necessary for a high-quality educational process. The minimum-sufficient, average and confident level of the indicator of analysis and evaluation of educational activities was 9%, 55% and 44%. The indicator of professional responsibilities marks 6%, 63% and 75%. The optimization of the educational process was 5%, 69% and 73%. The technological effectiveness of educational activities was 12%, 53% and 42%. These results indicate the dynamics of the development of digital competence and the need for further research.

Theoretical and/or practical significance. The scientific novelty consisted in clarifying the structural components responsible for digital competence development. The theoretical significance of the study was to identify the structural components responsible for maintaining the education system success and increasing the level of professional competence of a teacher in the field of digital technologies. To assess the level of digital competence formation, a case method was used, the capabilities of which made it possible to model pedagogical tasks, the essence of which was to expand theoretical knowledge in the field of didactics of the educational process. A teacher training program "Teacher in the digital educational space" has been developed, aimed at increasing the level of digital competence. Methodological recommendations have been developed with a clear algorithm for using digital technologies during distance learning. The practical significance of the study is determined by the fact that a program, methodological recommendations and diagnostic apparatus for assessing the level of development of digital competence for implementation into the system of additional professional education have been developed, verified and proposed.

Conclusions. The development of digital competence will create a stable basis for solving emerging issues in the education system, ensure the integrity and continuity of the educational process, and increase the level of professional competence of a teacher.

Keywords: educational system, development, digital competence, technology, teacher

ВВЕДЕНИЕ

Потребность развития у педагога цифровой компетентности позволяет решить совокупность стратегических задач в повышении качества образовательных услуг, повысить качество коммуникатив-

ного взаимодействия в период дистанционного обучения, а также обеспечить динамический рост профессиональной компетентности всех педагогических работников в зоне проведения специальной военной операции (СВО).

Цифровая компетентность в современном обществе направлена на создание условий, обеспечивая более гибкую образовательную систему на территории Донецкой Народной Республики, которая позволит оставаться конкурентоспособным всем участникам, находящимся в системе образования, а также и самой образовательной системе.

В связи с высокой потребностью внедрения современных образовательных технологий [3] и недостаточной мобильностью педагогических работников необходим упор на цифровую компетентность, возможности которой обеспечиваются широким спектром знаний, умений и навыков, сохраняющим рост качества управления педагогическим процессом.

Актуальность развития цифровых компетенций обусловлена развитием технологичности образовательного процесса. Так, в процессе образовательной деятельности в период дистанционного обучения педагогу необходимо адаптироваться и повышать уровень мобильности [6; 16]. Для полноценной сформированности цифровой компетенции следует выделить ряд структурных компонентов, обеспечивающих широкие возможности цифровой компетентности, используемой в практической деятельности педагога: информационные компетенции; коммуникационные компетенции; технологические компетенции.

Рассматривая профессиональную деятельность педагога, необходимо обратить внимание на то, что владение цифровыми компетенциями позволяет расширить возможности в поиске необходимой информации, широком выборе цифровых технологий, качестве контроля изученного материала [18].

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования – определить уровень развития цифровой компетентности у педагогов и на основании результа-

тов разработать меры, обеспечивающую её повышение.

Задачи исследования:

- теоретически обосновать потребность повышения цифровой компетентности в профессиональной деятельности педагога;

- выявить состояние сформированности цифровой компетентности у педагогов (на примере г. Донецка, Донецкой Народной Республики);

- разработать меры повышения уровня цифровой компетентности и экспериментально проверить эффективность в период дистанционного обучения.

Методология и методы исследования. Необходимость развития системы образования через цифровые технологии позволяет выявить проблематику исследования и определить её уровень развития. В связи с этим методологические основания исследования составили личностно-ориентированный, деятельностный, системный и компетентностный подходы, которые позволяют выделить деятельность педагога как условие непрерывного развития, сохраняя целостность и системность процесса развития.

Для этого предполагается выявить уровень цифровой компетентности среди педагогов, уровень грамотности в сфере информационно-коммуникационных технологий, разработать комплекс мер повышения уровня цифровой компетентности, который обеспечил бы непрерывный процесс развития субъектов образовательного процесса. В исследовании применялся тест «Цифровая компетентность педагога», разработанный на Яндекс платформе для оценки уровня развития цифровой компетентности, а также использовался кейс-метод, возможности которого позволяют использовать комплекс проблемных заданий и на основании этого провести анализ профессиональной деятельности.

Организация исследования и ход работы

Изменяющиеся условия в социальной сфере, нестабильность социально-экономического пространства выдвигают педагогам ряд требований, которым они должны соответствовать в процессе решение профессиональных задач [12].

Актуальным становится пересмотр профессиональных компетенций, которыми должен владеть педагог в современных условиях образовательной системы. Необходимость развития цифровой компетентности позволяет сохранять непрерывность и обеспечивает информатизацию образовательного пространства.

Развитие цифровой компетентности позволяет на новом качественном уровне осуществлять управление образовательным процессом [3], проводить мониторинг изученного материала, повышает оперативность мышления, формирует навыки поиска необходимой информации, стимулирует к поиску современных технологий, обеспечивающих рост качества воспитательно-образовательного процесса.

Значительный вклад в развитие цифровой компетентности внесли работы зарубежных и отечественных исследователей. Сущность и структуру цифровой компетентности изучали А. Гуржий, А. Спирин, использование в практической деятельности цифровых технологий изучали Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцевой, Е. И. Цукановой Дж. Райли др.

В связи с этим, в образовательном пространстве в настоящее время активно реализуются цифровые технологии, возможности которых позволяют сформировать новую систему форм, методов организации воспитательно-образовательной деятельности, оценить результаты профессиональной деятельности и качество контроля в условиях дистанционного обучения [13].

Таким образом, среди многообразия интерпретаций понятия цифровой ком-

петентности следует выделить главное – это возможность непрерывно повышать уровень профессионального мастерства педагога; накапливать, обобщать и проводить отбор наиболее достоверных и эффективных информационных ресурсов, создавать условия для новых форм коммуникации, совместного решения задач в период очно-дистанционного обучения и активного участия в социальной жизни общества.

На основе вышеизложенного можно обобщить, что современный педагог должен быть готов использовать современные информационно-коммуникационные технологии, позволяющие повышать качество воспитательно-образовательного процесса и уровень профессиональной компетентности [7]. Поэтому повышение уровня цифровой компетентности у педагогов является важнейшей задачей в современном образовательном пространстве. Эффективность цифровой компетентности характеризуется непрерывностью коммуникативного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса в период дистанционного обучения, возможностью использовать цифровые технологии в профессиональной среде, использовать цифровые технологии для качественной оценки процесса обучения и расширения возможностей образовательного пространства, это приводит к расширению потенциала образовательной системы в сложных социально-экономических условиях.

Теоретический анализ научной литературы позволяет рассматривать различные структурные формы цифровой компетентности; так И. А. Зимняя, А. А. Толкачева, С. А. Раков, Н. С. Гриценко, П. Кишнер, И. Операйс и др., рассматривают компоненты в той или иной интерпретации, характеризующие то, чем должен обладать педагог, какие умения он должен сформировать, знать основные принципы и механизмы работы с цифровыми технологиями [1].

Проводимое исследование существующей структурной характеристики цифровой компетентности педагога позволило обобщить имеющийся педагогический материал и смоделировать собственное представление о данном вопросе. Следует отметить, что для проверки владения цифровыми компетенциями был разработан инструментарий, отличающийся высокой валидностью.

Из многообразия трактовок цифровой компетентности, сущности и содержания были детерминированы наиболее значимые структурные компоненты, необходимые для полноценного развития педагога. В связи с этим следует выделить мотивационный, когнитивный, технологический, рефлексивный и коммуникативный компонент, развитие которых обеспечивает полноценное повышение уровня цифровой компетентности.

Выбор структурных компонентов цифровой компетентности соответствовал принципам практичности и оптимальности, что характеризует в себе комплекс компетенций для достижения необходимого результата [9].

В данном исследовании применялась пятикомпонентная структура:

Мотивационный компонент – формирует комплекс знаний программного обеспечения, повышающего качество образовательного процесса; создаёт условия для активного самосовершенствования и саморазвития всех участников образовательного процесса; создаёт условия для оптимизации образовательного процесса и поиска оптимальных форм организации профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент – развитие способности в поиске достоверных, новых и системных знаний; развитие умений быстро усваивать современный инструментарий, обеспечивающий поиск необходимой информации; развитие способности проводить критический и методологический анализ информационного потока.

Технологический компонент – формирование осознанного мировоззрения в необходимости использования информационно-коммуникативных технологий в профессиональной деятельности; развитие знаний работы с ИКТ в период дистанционного обучения (разработка дидактического материала при помощи цифровых технологий); формирование навыков самостоятельного поиска информации среди учащихся; умения создавать мультимедийные и интерактивные материалы.

Рефлексивный компонент – умения анализировать и решать технические трудности в процессе использования цифровых технологий; умения использовать наиболее оптимальные цифровые технологии.

Коммуникативный компонент – активное взаимодействие при помощи цифровых технологий для коммуникации в период дистанционного обучения; развитие умений создания сетевых каналов связи, работа с облачными технологиями; расширение активной социальной сети коммуникации при помощи цифровых технологий; использование цифровых технологий для совместных проектов; формирование правил поведения и коммуникации в процессе использования цифровых технологий.

На основе выделенных компонентов был разработан инструментарий, который позволил провести экспериментальное исследование и определить уровень цифровой компетентности среди учителей общего образования в городе Донецке Донецкой Народной Республики – марте 2022 года, в котором приняли участие 238 педагогов. Экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного бюджетного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования «Донецкий республиканский институт развития образования» с педагогами из муниципальных обще-

образовательных бюджетных организаций.

Данная выборка исследуемых была разделена на три группы в соответствии со стажем, также учитывался уровень образования и читаемой дисциплины.

Так, у 21% учителей стаж работы находился от 3-х до 10 лет, у 48% учителей стаж работы составил от 10 до 20 лет, 31% учителей стаж работы был свыше 20 лет.

Следует также обратить внимание на уровни образования, т. к. каждый уровень отличается своей спецификой (начальное общее образование – 23% учителей; основное общее образование – 58% учителей; среднее общее образование – 19% учителей).

Необходимо отметить тот факт, что преподаваемые дисциплины делятся на несколько категорий, которые также отличаются спецификой преподавания, так, гуманитарные дисциплины читают 32% педагогов, естественнонаучные дисциплины – 28 %, предметы художественно-эстетические дисциплины – 4 %, физическое воспитание – 11 %, 25% читают дисциплины начального общего образования.

Среди опрошенных педагогов отмечается высокий процент – 77% – активного участия в различных конкурсах, научно-исследовательских проектах, что позволяет удовлетворять потребность в непрерывном процессе развития и повышения профессиональной компетентности.

В процессе первичного опроса установлено, что достаточный уровень оснащённости информационно-коммуникативными технологиями отметили свыше 83% и лишь 17% отмечают недостаточный уровень оснащённости образовательной организации.

Таким образом, процессом дальнейшего исследования было определение уровня развития цифровой компетентности педагогов, проходивших курсы повышения квалификации с учётом рассмотренных структурных компонентов.

Изучение цифровой компетентности, её сущности, структуры и выбора соответствующего оценочного инструментария проводилось с учётом выделенных критериев:

- возможность использовать инструментарий для всех групп педагогических работников и уровней образовательной системы;

- доступность и логичность знаний разработанного материала в процессе повышения роста цифровой компетентности в период дистанционного обучения;

- получение наиболее адекватного и полноценного результата;

- критерий эффективности выбранного инструментария для решения педагогических задач в период дистанционного обучения.

Для оценки уровня сформированности цифровой компетентности педагога был заимствован тест «Цифровая компетентность педагога», разработанной на платформе Яндекс¹, сущность которого заключается в том, что педагогу предоставлены педагогические ситуации, решение которых возможно при помощи цифровых технологий. В данном тесте отображается рассмотренная структура цифровой компетентности и каждый её элемент в отдельности: мотивационная компетенция; когнитивная компетенция; технологическая компетенция; рефлексивная компетенция; коммуникативная компетенция.

Необходимо отметить то, что в процессе диагностики цифровой компетентности делался упор на практические умения, готовность оперативно осуществлять выбор наиболее эффективного и оптимального для работы информационно-коммуникативного инструментария, а также готовность оперативно осуществлять поставленные педагогические задачи в системе цифро-

¹ Test “Digital competencies of a teacher”. URL: <https://education.yandex.ru/uchitel/intensiv2/test/start-1> (дата обращения: 10.05.2024).

Уровень развития цифровой компетентности педагогов %

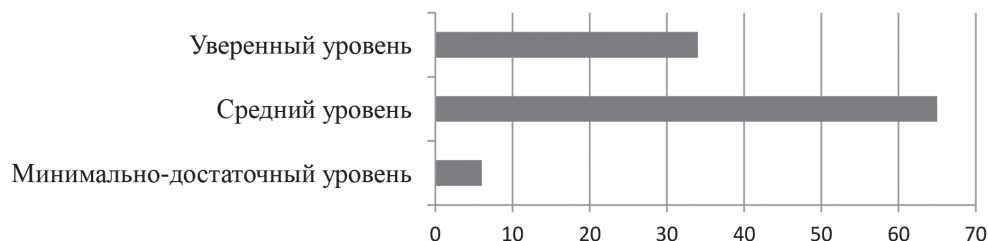


Рис. 1 / Fig. 1. Уровни развития цифровой компетентности / Levels of digital competence development

вых технологий на этапе дистанционного обучения [2].

Ещё одним средством для измерения уровня цифровой компетентности использовались практические задания на основе кейс-метода, которые отображали различные практические ситуации, возникающие в профессиональной деятельности педагога [5].

Результаты исследования и их обсуждение

Таким образом, в процессе исследования выделены три уровня развития: это уверенный уровень – 90–100 баллов, средний уровень – 60–89 баллов и минимально-достаточный уровень – 40–59 баллов, однако следует отметить, что последний уровень позволял решать педагогические задачи, но с минимальными показателями цифровой компетентности.

На рисунке 1 представлены результаты выборки педагогов, участвовавших в исследовании оценки уровня развития цифровой компетентности.

Проведённое исследование уровня развития цифровой компетентности позволило определить процентное соотношение педагогов по возрастной категории. Так, возрастная категория с преобладающим уверенным уровнем развития цифровой компетентности от 10–20 лет (34% всей выборки). Средний уровень преобладал среди педагогов, стаж которых был от 3-х до 10 лет (65% выборки), также

средние показатели были отмечены в возрастной категории от 20 до 25 лет. Минимально-достаточный уровень владения цифровой компетентностью был среди педагогов, стаж работы которых был свыше 20 лет, и педагогов, стаж работы которых не превышал трёх лет.

Из проведённого исследования можно сформировать следующие выводы: так наиболее готовы к использованию цифрового контента учителя со стажем работы от 10 до 20 лет; необходимо отметить, что показатели среди учителей от 20 до 25 лет педагогического стажа также имели средний уровень, аналогичный показатель у педагогов со стажем от 3 до 10 лет. Педагоги со стажем до трёх лет и свыше 25 лет имели минимально-достаточный уровень, это свидетельствует о необходимости создания условий для более молодых педагогов целостной системы в процессе адаптации в профессиональной деятельности, а среди возрастных педагогов – поиска мотивационных факторов, обеспечивающих изучение цифровых технологий.

Общий вывод говорит о динамическом росте развития цифровой компетентности среди педагогов в ДНР, так как система образования и педагоги в частности были вынуждены быстро адаптироваться в период пандемии и проведения СВО.

На следующем этапе исследования была определена зависимость цифро-

Уровни развития цифровой компетентности педагогов различных дисциплин %

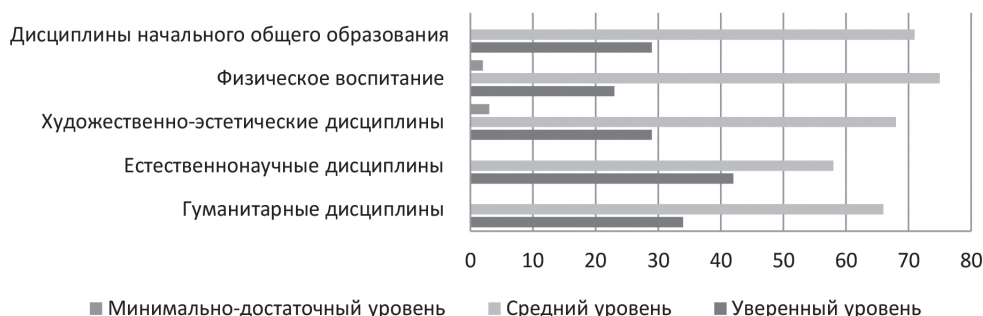


Рис. 2 / Fig. 2 Уровни развития цифровой компетентности педагогов различных дисциплин / Levels of development of digital competence of teachers of various disciplines

вых компетенций от преподаваемой дисциплины. На рис. 2 представлены результаты развития цифровой компетентности среди педагогов различных дисциплин в %.

Полученные результаты позволяют констатировать достаточно высокие показатели владения цифровой компетентностью всех педагогов различных дисциплин. Показатель процентного соотношения минимально-достаточного уровня среди педагогов по физическому воспитанию и художественно-эстетическим дисциплинам незначительный, в связи с этим акцент на данную группу респондентов не делался.

В процессе данного исследования следует выделить педагогов естественнонаучных дисциплин: показатели уверенного уровня достаточно высокие по отношению к другим педагогам.

Исследование ставит задачу определить уровень развития структурных компонентов цифровой компетентности педагогов с различным педагогическим стажем при помощи ряда показателей, характеризующих уровень грамотности¹ [17]: компьютерная гра-

мотность, коммуникативная грамотность, технологическая грамотность и информационная грамотность. На рис. 3 представлены результаты исследования цифровой грамотности педагогов с учётом педагогического стажа.

Результаты исследования отдельных критериев педагогов позволили констатировать достаточно высокие показатели цифровой грамотности. Из показателей видно, что наиболее низкие результаты среди технологической грамотности у всех групп педагогов, это свидетельствует о систематическом обновлении приложений, большов многообразии различных платформ, которые требуют дополнительных знаний и навыков. Наиболее высокие показатели были определены среди информационной грамотности у педагогов, стаж работы которых превышал 10 лет и более.

Следующим этапом исследования была оценка цифровой компетентности при помощи кейс-метода: данная методика позволяет в полной мере рассмотреть проблемные практико-ориентированные ситуации, позволяющие оценить уровень цифровой компетентности педагога. На

¹ Я Учитель. Компетенции российских учителей: цифровая грамотность, гибкие навыки и умение развивать функциональную грамотность: результаты всероссийского исследования программы «Я

Учитель». URL: <https://yandex.ru/promo/education/articles/kompetencii-uchitelej-issledovanie-yandeksa> (дата обращения 11.04.2023).



Рис. 3 / Fig. 3. Уровни цифровой грамотности в соответствии с выделенными показателями и учётом педагогического стажа / Levels of digital literacy in accordance with the selected indicators and teaching experience

рис. 4 отображены результаты оценки развития цифровой компетентности. Полученные результаты после проведённого тестового задания позволяют сформировать позицию, требующую рассмотрения дополнительных мер повышения уровня цифровой компетентности педагогов. Данное исследование позволяет определить недостатки и наметить пути дальнейшего развития, в исследовании



Рис. 4 / Fig. 4. Сравнительный анализ владения цифровой компетентностью после выполнения заданий по кейс методике / Comparative analysis of digital competence after completing the tasks according to the case methodology

отмечается достаточно хорошо сформированные показатели в области профессиональных обязанностей (коммуникативная связь через цифровые технологии, решение совместно образовательных задач, готовность непрерывно повышать уровень профессиональной компетентности, обмен опытом посредством цифровых технологий и т.д.), а также в области оптимизации образовательным процессом (выбор наиболее оптимальных цифровых технологий и т.д.).

Более низкие показатели были выявлены в области владения техническими средствами и готовностью оперативно изучать современное программное обеспечение. Также следует обратить внимание на показатели анализа и оценки образовательной деятельности для достижения планируемого результата и необходимости формирования навыков саморазвития учащихся при помощи цифровых технологий.

На основании представленных результатов становится видно, что педагог достаточно быстро адаптируется к современным реалиям образовательной деятельности в условиях СВО, достаточно эффективно использует технологический потенциал, современные инновационные технологии, готов изучать современные технологии для удовлетворения потребностей потребителя в сложных социально-экономических условиях. Следует отметить, что у педагогов хорошо развиты умения накопления, анализа и обработки информации, поиск современных, актуальных и новых знаний. Хорошо сформированы умения создания интерактивного учебного материала с учётом использования цифровых технологий [14], а также рефлексивный анализ в необходимости цифровых технологий в современных образовательных реалиях.

Из полученных результатов исследования следует, что уровень цифровой компетентности педагогов сосредоточено на процессе развития и оптимизации образовательного процесса в период со-

циально-экономической нестабильности. Таким образом, для сохранения устойчивого развития предлагаются меры развития цифровой компетентности среди педагогов.

Профессиональная деятельность педагога сосредоточена на овладении ключевыми компетенциями, а также на изучении и внедрении в образовательный процесс современных технологий [4; 8; 10; 11], в связи с этим необходимо обратить внимание на систему дополнительного профессионального образования, возможности которой обеспечивают решение таких актуальных профессиональных задач, как:

- развитие цифровых технологий в системе образования и образовательном процессе;
- развитие цифровой компетентности среди педагогических работников как параллельного инструментария во взаимодействии с традиционной системой образования;
- развитие непрерывного процесса самообразования педагога.

Основные меры, которые были приняты для повышения уровня цифровой компетентности педагогов в системе дополнительного профессионального образования, заключались в разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Педагог в цифровом образовательном пространстве». Основа данной программы заключалась в изучении цифровых технологий и их применение в профессиональной деятельности. Программа разработана в соответствии со структурой цифровой компетентности и включала в себя мотивационный блок, информационный блок, технологический блок, коммуникативный блок и рефлексивный блок.

Второй мерой, которая была принята в системе дополнительного профессионального образования, стала разработка методических рекомендаций для педагогов, стаж работы которых не

превышал 10 лет. В данных рекомендациях рассматривались особенности цифровой компетентности в образовательном процессе и её интеграция в системе образования, а также четкий алгоритм использования цифровых технологий в период дистанционного обучения.

Дополнительными мерами развития цифровой компетентности послужило уточнение ряда факторов: в процессе разработки инструментария требуется ориентировка на потребности использования тех или иных цифровых технологий в системе образования и целесообразности отдельных технологий в процессе применения отдельных дисциплин.

Присутствует необходимость создания внутриобразовательных организаций отдела помощи педагогам с минимально-достаточным уровнем развития цифровой компетентности за счёт педагогов с уровнем развития выше среднего для возможности оптимизации образовательного процесса.

Проведённое исследование позволяет констатировать, уровень цифровой компетентности находится среди большинства учителей на среднем уровне развития, однако следует отметить, что в данном уровне преобладают педагоги гуманитарных дисциплин, а уверенный уровень владения присущ педагогам естественнонаучных дисциплин. Из результатов цифровой грамотности выявлены высокие показатели в информационной и коммуникационной грамотности в период проведения СВО, это позволило достаточно быстро адаптироваться в сложных социально-экономических условиях.

Низкие показатели были обнаружены среди минимального процента педагогов, стаж работы которых был до 3-х лет и свыше 25 лет, этот минимальный процент свидетельствует о готовности педагогов внедрять современные технологии, расширять возможности образовательной системы. Следует отметить, что у молодых специалистов наиболее выражены

технические навыки работы цифровых технологий и коммуникации, а среди возвратных педагогов возникают трудности овладении цифрового инструментария.

Необходимо отметить, развитие цифровых технологий в образовании возможно только при непрерывном её использовании, формировании необходимости систематически и целенаправленно применять её в практической деятельности педагога [15].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты исследования позволили сделать следующие выводы о непрерывности развития цифровой компетентности в системе образования; зависимости сформированности цифровой компетентности от преподаваемой дисциплины; определены наиболее развитые компоненты цифровой компетентности – информационный и коммуникативный, обеспечивающие целостность образовательного процесса в дистанционный период образования.

Создавая условия для повышения качества образовательных услуг и повышения уровня профессиональной компетентности педагога, следует использовать современные технологии, а именно цифровые технологии, которые обеспечат непрерывность развития всех субъектов образовательного процесса. Следует отметить важность создания в каждой образовательной организации отдела помощи педагогам в изучении и повышении уровня развития цифровых технологий, в данном отделе педагоги с высоким уровнем развития цифровой компетентности смогут обмениваться опытом работы владения современными технологиями, тем самым создавая систему, мотивирующую педагогов к овладению цифровой компетентностью.

Реализация кейс-метода позволила отобразить реальные педагогические ситуации, выявить недостатки, сформировать непрерывную траекторию развития

с учётом индивидуального развития каждого педагога.

Проведённое исследование позволяет констатировать, что уровень развития цифровой компетентности педагогов находится на среднем уровне развития на протяжении длительного времени. Данная тенденция свидетельствует о том, что педагоги в период дистанционного обучения сформировали определенные круг компетенции, однако

сохраняющаяся тенденция дистанционного обучения требует учёта рассмотренных выше мер повышения уровня цифровой компетентности, которые обеспечат углубление и расширения потенциала образовательной системы и создавать практико-ориентированный материал с учётом использования цифровых технологий.

Дата поступления в редакцию 19.10.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнаут А. Д. Информационная компетентность в исследованиях отечественных и зарубежных ученых: сравнительный анализ // Мир науки, культуры, образования. 2017. №4 (65). С. 7–9.
2. Асадуллин Р. М., Дорофеев А. В., Левина И. Р. Диагностика цифровых компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. №1. С. 2–17. DOI:10.7256/2454-0676.2022.1.37153.
3. Бороненко Т. А., Кайсина А. В., Пальчикова И. Н. Развитие профессиональных компетенций учителя в эпоху цифровизации образования // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: сборник научных трудов VI Виртуального международного форума по педагогическому образованию: в 4 ч. Казань: Издательство Казанского университета, 2020. С. 45–60.
4. Васильева А. А., Потапова И. Н., Таратута И. В. Цифровые компетенции педагога в свете современной системы образования // АПК: инновационные технологии. 2019. №4 (47). С. 43–47.
5. Винева А. В. Метод кейсов в педагогике: практикум для учителей и студентов / под ред. М. А. Путиловой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2015. 141 с.
6. Гайсина С. В., Ярмолинская М. В. Интерактивная информационно-образовательная среда школы как условие социализации учащихся // Региональная образовательная информационная среда (РОИС-2014): сборник трудов межрегиональной конференции с международным участием / 9 октября 2014 года. Санкт-Петербург: Региональный центр оценки качества образования и информационных технологий, 2014. 226 с.
7. Гончарова Н. Ю., Тимошенко А. И. Информационно-коммуникационная компетентность педагога как интегративный показатель профессионализма в современных условиях // Сибирский педагогический журнал. 2009. №3. С. 75–86.
8. Дворецкая И. В. ИКТ-компетентность российских учителей (по данным международного исследования PIAAC) // Информационное общество. 2019. №1-2. С. 75–81.
9. Ершова Т. В., Зива С. В. Ключевые компетенции для цифровой экономики // Информационное общество. 2018. №3. С. 4–20.
10. Ефанов А. А., Буданова М. А., Юдина Е. Н. Уровень цифровой грамотности школьника и педагога: компаративистский анализ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2020. Т. 20. №2. С. 382–393.
11. Игнатьев В. П., Иванова А. С., Иванова М. Д. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся // Современные проблемы науки и образования. 2020. №2. URL: <https://science-education.ru> (дата обращения: 01.08.2022).
12. Калимуллина О. В., Троценко И. В. Современные цифровые образовательные инструменты и цифровая компетентность: анализ существующих проблем и тенденций // Открытое образование. 2018. Т. 22. №3. С. 61–73.
13. Картукова А. А. Цифровая образовательная среда как фактор профессионального развития педагога // Цифровая образовательная среда: новые компетенции педагога: сборник материалов участников конференции. Санкт-Петербург: Международные образовательные проекты, 2019. С. 8–11.
14. Пучковская Т. О. Компетенции педагога в контексте глобальных тенденций цифровой трансформации процессов в системе образования // Педагогика информатики. 2020. №3. С. 1–15.

15. Сафуанов Р. М., Лехмус М. Ю., Колганов Е. А. Цифровизация системы образования // Вестник Уфимского государственного нефтяного технического университета. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2019. №2 (28). С. 116–121.
16. Солдатова Г. У. Шляпников В. Н. Цифровая компетентность российских педагогов // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. №4. С. 5–18.
17. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева, Г. Р. Имаева, Л. В. Спиридонова. Москва: Издательство НАФИ, 2019. 84 с.
18. Paudel P. Online Education: Benefits, Challenges and Strategies during and after COVID-19 in Higher Education // International Journal on Studies in Education. 2021. Vol. 3. №2. P. 70–85.

REFERENCES

1. Arnautov A. D. [Information competency in Russian and international research: a comparative analysis]. In: *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of science, culture, education], 2017, no. 4 (65), pp. 7–9.
2. Asadullin R. M., Dorofeev A. V., Levina I. R. [Diagnostics of digital competencies of the pedagogue]. In: *Pedagogika i prosveshchenie* [Pedagogy and education], 2022, no. 1, pp. 2–17. DOI:10.7256/2454-0676.2022.1.37153.
3. Boronenko T. A., Kajsina A. V., Pal'chikova I. N. [Development of professional competencies of teachers in the era of digitalization of education]. In: *Perspektivy i priorityty pedagogicheskogo obrazovaniya v epohu transformacij, vybora i vyzovov: sbornik nauchnyh trudov VI Virtual'nogo mezhdunarodnogo foruma po pedagogicheskomu obrazovaniyu: v 4 ch.* [Prospects and priorities of pedagogical education in the era of transformations, choices and challenges: collection of scientific papers of the VI Virtual International Forum on pedagogical education: at 4 pt]. Kazan, Kazan University Publishing House, 2020, pp. 45–60.
4. Vasilyeva A. A., Potapova I. N., Taratuta I. V. [Digital competence of the teacher in modern education system]. In: *APK: innovacionnye tekhnologii* [APK: innovative technologies], 2019, no. 4 (47), pp. 43–47.
5. Vinevskaya A. V. *Metod kejsov v pedagogike: praktikum dlya uchitelej i studentov* [Case method in pedagogy: workshop for teachers and students]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2015. 141 p.
6. Gaisina S. V., Yarmolinskaya M. V. [Interactive information and educational environment of the school as a condition for the socialization of students]. In: *Regional'naya obrazovatel'naya informacionnaya sreda (ROIS-2014): sbornik trudov mezhregional'noj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem / 9 oktyabrya 2014 goda* [Regional educational information environment (ROIS-2014): collection of proceedings of an interregional conference with international participation / October 9, 2014]. Sankt-Peterburg, Regional Center for Assessment of the Quality of Education and Information Technologies, 2014. 226 p.
7. Goncharova N. Yu., Timoshenko A. I. [Information and communication competence of a teacher as an integrative indicator of professionalism in modern conditions]. In: *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2009, no. 3, pp. 75–86.
8. Dvoretzkaya I. V. [ICT competence of Russian teachers (according to the PIAAC international research)]. In: *Informacionnoe obshchestvo* [Information society], 2019, no. 1-2, pp. 75–81.
9. Ershova T. V., Ziva S. V. [Key competencies for the digital economy]. In: *Informacionnoe obshchestvo* [Information society], 2018, no. 3, pp. 4–20.
10. Yefanov A. A., Budanova M. A., Yudina E. N. [Digital literacy of schoolchildren and teachers: a comparative analysis]. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sociologiya* [RUDN Journal of Sociology], 2020, vol. 20, no. 2, pp. 382–393.
11. Ignatev V. P., Ivanova A. S., Ivanova M. D. [ICT competence of a teacher as the basis of digital literacy studying]. In: *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education], 2020, no. 2. Available at: <https://science-education.ru> (accessed: 01.08.2022).
12. Kalimullina O. V., Trotsenko I. V. [Modern digital educational tools and digital competence: analysis of cases and trends]. In: *Otkrytoe obrazovanie* [Open Education], 2018, vol. 22, no. 3, pp. 61–73.
13. Kartukova A. A. [Digital educational environment as a factor in the professional development of a teacher]. In: *Cifrovaya obrazovatel'naya sreda: novye kompetencii pedagoga: sbornik materialov*

- uchastnikov konferencii [Digital educational environment: new competencies of a teacher: collection of materials from conference participants]. Saint Petersburg: Mezhdunarodnye obrazovatel'nye proekty Publ., 2019, pp. 8–11.
14. Puchkouskaya T. O. [Competences of a teacher in the context of global trends of digital transformation of processes in the education system]. In: Pedagogika informatiki [Pedagogy of Informatics], 2020, no. 3, pp. 1–15.
 15. Safuanov R. M., Lekhmus M. Yu., Kolganov E. A. [Digitalization of the education system]. In: Vestnik Ufimskogo gosudarstvennogo neftyanogo tekhnicheskogo unifersiteta. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika [Bulletin USPTU. Science, education, economiy. Series economy], 2019, no. 2 (28), pp. 116–121.
 16. Soldatova G. U., Shlyapnikov V. N. [Digital competence of Russian school teachers]. In: Psihologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education], 2015, vol. 20, no. 4, pp. 5–18.
 17. Ajmaletdinov T., Bajmuratova L. R., Zajceva O. A., Imaeva G. R., Spiridonova L. V. Cifrovaya gramotnost' rossijskih pedagogov. Gotovnost' k ispol'zovaniyu cifrovyyh tekhnologiy v uchebnom processe [Digital literacy of Russian teachers. Readiness to use digital technologies in the educational process]. Moscow, NAFI Publ., 2019. 84 p.
 18. Paudel P. Online Education: Benefits, Challenges and Strategies during and after COVID-19 in Higher Education. In: International Journal on Studies in Education, 2021, vol. 3, no. 2, pp. 70–85.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Нескреба Тарас Анатольевич – старший преподаватель кафедры физического воспитания Донецкого государственного медицинского университета имени М. Горького;
e-mail: neskreba.taras@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Taras A. Neskreba – Senior lecturer of the Department of Physical Education of M. Gorky Donetsk State Medical University;
e-mail: neskreba.taras@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Нескреба Т. А. Исследование сформированности цифровой компетентности педагогов в условиях дистанционной образовательной среды // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 96–110
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-96-110

FOR CITATION

Neskreba T. A. Study of teachers digital competence development in a distance learning environment. In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 96–110
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-96-110

УДК 378.147:796.814

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-111-120

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЗМА У УЧАЩИХСЯ ВУЗОВ МВД РОССИИ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Петров К. Н.

*Владивостокский филиал Дальневосточного юридического института МВД России
690087, Приморский край, г. Владивосток, ул. Котельникова, д. 21, Российская Федерация*

Аннотация

Цель данного исследования – определение потенциала физической подготовки в формировании патриотизма у учащихся вузов МВД и установление соответствующих организационно-педагогических основ.

Методология и методы. междисциплинарный анализ научно-методической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ исследуемых проблем, теоретическое моделирование, методики диагностики ценностно-смысловой сферы личности и самооценки, анкетирование, беседа.

Результаты. Проведённое исследование позволило раскрыть специфику ценностных и эмоционально-психологических компонентов профессионально ориентированного патриотизма сотрудника полиции, а также сформулировать базовые положения об организационно-педагогических основах формирования патриотизма в процессе реализации различных видов физической подготовки в вузах МВД России.

Теоретическая и/или практическая значимость. Проведённое исследование позволяет дополнить ряд сложившихся в современной науке концепций относительно организационно-педагогических основ формирования патриотизма. Установлены ценностные и эмоционально-психологические компоненты профессионально ориентированного патриотизма сотрудника полиции. Определены критерии, позволяющие диагностировать сформированность патриотизма у учащихся вузов МВД. Установлен потенциал различных форм физической подготовки, реализуемых в учебных заведениях МВД России для формирования и укрепления патриотизма учащихся. Выявлены педагогические условия формирования патриотизма в процессе физической подготовки курсантов и слушателей вузов МВД и перспективы совершенствования данных условий. Результаты исследования могут быть положены в основу совершенствования соответствующих педагогических технологий и методик учебно-воспитательного процесса, реализуемых в образовательных организациях системы МВД.

Выводы. Чувство патриотизма служит важным элементом внутренней мотивации полицейского к добросовестному выполнению служебных задач по защите личности, общества и государства от различного рода противоправных посягательств. Существенный потенциал в формировании патриотизма содержат различные формы физической подготовки, реализуемые с учётом ведомственной специфики образовательной среды и будущей профессиональной деятельности учащихся вузов МВД.

Ключевые слова: патриотизм; физическая подготовка; сотрудники полиции; учебно-воспитательный процесс; организационно-педагогические условия

FORMATION OF PATRIOTISM AMONG STUDENTS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING

K. Petrov

*Vladivostok branch of Far East legal institute Ministry of Internal Affairs of Russia
ul. Kotelnikova, 21, Vladivostok, 21690087, Primorsky Krai, Russian Federation*

Abstract

Aim. The purpose of this study is to determine the potential of physical training in the formation of patriotism among students of universities of the Ministry of Internal Affairs and to establish appropriate organizational and pedagogical foundations.

Methodology and methods: interdisciplinary analysis of scientific and methodological literature, comparative analysis of the studied problems, theoretical modeling, diagnostic methods of the value-semantic sphere of personality and self-esteem, questionnaires, conversation.

Results. The conducted research made it possible to reveal the specifics of the value and emotional-psychological components of professionally oriented patriotism of a police officer, as well as to formulate basic provisions on the organizational and pedagogical foundations of patriotism formation in the process of implementing various types of physical training in universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

Theoretical and/or practical significance. The conducted research makes it possible to supplement a number of concepts that have developed in modern science regarding the organizational and pedagogical foundations of the formation of patriotism. The value and emotional-psychological components of professionally oriented patriotism of a police officer have been established. The criteria for diagnosing the formation of patriotism among students of the universities of the Ministry of Internal Affairs are defined. The potential of various forms of physical training implemented in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia for the formation and strengthening of students' patriotism has been established. The pedagogical conditions for the formation of patriotism in the process of physical training of cadets and students of universities of the Ministry of Internal Affairs and prospects for improving these conditions are revealed. The results of the study can be used as a basis for improving appropriate pedagogical technologies and methods of the educational process implemented in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs.

Conclusions. A sense of patriotism serves as an important element of the police officer's internal motivation to conscientiously perform official tasks to protect the individual, society and the state from various kinds of unlawful encroachments. Various forms of physical training, implemented taking into account the departmental specifics of the educational environment and the future professional activities of students of the universities of the Ministry of Internal Affairs, contain significant potential in the formation of patriotism.

Keywords: patriotism; physical training; police officers; educational process; organizational and pedagogical conditions

ВВЕДЕНИЕ

Современные геополитические реалии развития российской государственности, необходимость противодействовать враждебному внешнему

воздействию и обеспечивать суверенитет и национальную идентичность актуализируют обращение к теме патриотизма и его воспитания. Немаловажная роль в решении последней задачи отво-

дится системе образования, что отражено в действующем законодательстве¹ и программно-политических документах².

Особенно важное значение имеет задача формирования патриотических ценностей у граждан, связавших или планирующих связать свою профессиональную деятельность с государственной службой. Решение задач борьбы с преступностью и охраны общественного порядка, возложенных на полицию, предполагает наличие у стражей правопорядка чёткого набора нравственных ценностей. Служение Родине, готовность встать на защиту от противоправных посягательств своих соотечественников, уважительное отношение к гражданам и традициям своей страны предполагают наличие у полицейского развитого чувства патриотизма. В условиях развязанной против России информационной войны, патриотизм выступает внутренним стержнем сотрудника полиции, позволяет уверенно выполнять свои профессиональные обязанности.

Обязанность формирования патриотических ценностей у учащихся вузов МВД России закреплена на уровне ведомственных нормативных документов и организационно является частью морально-психологического обеспечения педагогической деятельности. Наряду с иными средствами воспитательного воздействия, существенный потенциал для формирования патриотизма содержит в себе физическая подготовка, различным формам которой уделяется значительное внимание в процессе профессионально-

го обучения будущих полицейских. Воспитание индивидуальных морально-волевых качеств, командного единства и уважения к сопернику тесно связаны с формированием таких основ патриотического чувства, как идентичность определённому социуму, гордость из-за своей принадлежности к нему и готовность выступить на его защиту. Учебные учреждения системы МВД характеризуются определённой спецификой образовательной среды, форм и методов реализуемой воспитательной работы. В этой связи актуальной научной задачей следует считать установление организационно-педагогических основ использования средств физической подготовки для формирования патриотизма у учащихся вузов МВД, с учётом вышеупомянутой специфики и будущей профессиональной деятельности выпускников.

Категория «патриотизм» широко представлена в исследованиях политологического, социологического, исторического и иного социогуманитарного характера [1; 11; 16; 17]. В современной педагогической науке различным аспектам формирования патриотизма посвящён достаточно большой объём публикаций [8; 12; 14]. Отдельный интерес, с учётом предмета нашего исследования, представляют работы, в которых исследовались взаимосвязи между воспитанием патриотизма и развитием ценностей культуры здоровьесбережения [9; 10], физической культуры и спорта [4; 6].

Различные проблемы формирования образовательного пространства вузов МВД и внедрения инновационных технологий неоднократно становились объектом научного внимания [15; 18; 19; 20]. Отдельный интерес с учётом специфики нашего исследования представляют педагогические исследования, посвящённые использованию возможностей физической культуры и спорта для формирования патриотизма обучающихся в условиях специфической образовательной среды военных и военизированных

¹ Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). URL: <http://pravo.gov.ru> (дата обращения: 06.10.2022); Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 31.12.2012. №53 (ч. 1). Ст. 7598.

² Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» // Собрание законодательства РФ. 14.11.2022. №46. Ст. 7977.

вузов [2; 5; 13]. При этом до настоящего времени тема развития патриотизма у учащихся образовательных организаций МВД посредством физической подготовки исследована фрагментарно [3]. В связи с чем полагаем, что в современной педагогической науке назрела необходимость комплексного исследования возможностей физической культуры и спорта в воспитании патриотизма у будущих стражей правопорядка, необходимых для этого педагогических условий и технологий, с учётом применимости последних к специфической среде образовательных организаций МВД.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель исследования – определение потенциала физической подготовки в формировании патриотизма у учащихся вузов МВД и установление соответствующих организационно-педагогических основ.

Цель исследования обусловила постановку и последовательное решение следующих научных задач:

- установление ценностных и эмоционально-психологических компонентов профессионально ориентированного патриотизма сотрудников полиции;
- установление критериев, позволяющих диагностировать сформированность патриотизма;
- выявление потенциала различных форм физической подготовки, реализуемых в учебных заведениях МВД России для формирования и укрепления патриотизма;
- установление педагогических условий формирования патриотизма в процессе физической подготовки курсантов и слушателей вузов МВД и определение путей совершенствования данных условий.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составили: основы культурологического (М. Г. Вохрышева, Г. И. Гайсина, А. А. Гре-

чихин) и аксиологического (Б. М. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква) подходов в обучении; исследования в области ценностно-смысловых ориентаций личности (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев); положения личностно-ориентированного подхода в педагогике (Н. А. Алексеев, В. А. Беликов, В. В. Сериков, И. С. Якиманская).

Для решения поставленных задач использовался комплекс общенаучных и специальных методов исследования: междисциплинарный анализ научно-методической литературы, сравнительно-сопоставительный анализ исследуемых проблем, теоретическое моделирование, методики диагностики ценностно-смысловой сферы личности и самооценки, анкетирование, беседа и т. д.

Организация исследования и ход работы

С учётом поставленных задач исследования была определена его структура, включающая несколько этапов. На первом этапе осуществлялся теоретический анализ и систематизация идей, научных концепций и педагогических методик, связанных с проблемой исследования, была установлена степень научной разработанности отдельных ее аспектов, определены цели, задачи и теоретико-методологические основы исследования.

В рамках второго этапа осуществлялось исследование содержательной составляющей категории «патриотизм», как системы ценностей в их специфике, связанной с воспитательной работой в системе МВД и формированием профессионально значимых качеств будущих сотрудников полиции.

Концепция патриотизма напрямую связана с проблемой идентичности, т. е. представлениями человека или социальной группы о своей принадлежности к определенной высшей общности (цивилизационной, политической, этнической, корпоративной и др.) и о своём месте в

системе общественных отношений, институтов и ценностей. Идентичность может быть составной, когда различные ее элементы органично сосуществуют друг с другом. Патриотизм является объединяющей идеологией, которая предполагает набор ценностей, идей, символов, разделяемых большинством. Их существование является результатом работы государственных и общественных институтов и социокультурного прогресса общества. Учитывая специфику основных направлений деятельности полиции – защита прав и интересов личности, общества и государства, патриотизм следует рассматривать как часть профессиональной культуры сотрудников, важный элемент внутренней трудовой мотивации.

Высшим уровнем патриотизма следует считать чувство идентичности, основанное на традиционных ценностях российской цивилизации как единого политического, социального и культурного пространства, исторически сложившегося на Евразийском континенте. Данный уровень предполагает преданность традициям и гордость историей отечественной государственности, чётко сформированную внутреннюю потребность защищать интересы государства и общества в процессе будущей профессиональной деятельности. Следующим уровнем следует считать этнокультурный патриотизм, предполагающий любовь и преданность своей национальной группе. Россия является многонациональной страной, в образовательных организациях МВД обучаются курсанты и слушатели различных национальностей, в том числе представители зарубежных стран. В этой связи важное значение имеет воспитание национального патриотизма, включающего чувство уважения ко всем народам, населяющим не только нашу страну, но и мир в целом. Категорически недопустимо перерастание позитивных чувств гордости за свой народ в ксенофобию и иные экстремистские настроения на национальной почве [7]. Третий уровень па-

триотизма сотрудника полиции основан на осознании корпоративной идентичности, принадлежности к своей профессиональной группе, знании истории органов внутренних дел, гордости за свой коллектив и его достижения, осознании своей роли в решении социально важных задач борьбы с преступностью и охраны общественного порядка.

Таким образом, формирование профессионально ориентированного чувства патриотизма сотрудника полиции должно происходить на основе различных форм идентичности, таких как цивилизационная, этнокультурная и корпоративная. В содержательном плане сформированная культура патриотизма включает такие ценности как уважение традиций и обычаев российского и других народов, гордость за достижения страны, осознание своей профессиональной роли в обеспечении стабильного функционирования государственных и социальных институтов, уважение к памяти предков, в том числе внесших значительный вклад в развитие органов внутренних дел, проявивших героизм при выполнении служебно-оперативных задач.

Третий этап исследования включал установление критериев сформированности профессионально ориентированного чувства патриотизма у учащихся образовательных организаций МВД, которые одновременно могут быть использованы не только для его оценки, но и в качестве целей, реализуемых в процессе воспитательной работы.

Когнитивный критерий определяет уровень патриотически ориентированного знания. Его показатели включают:

– знание истории собственной семьи (особенно важно, когда профессия стража правопорядка является семейной традицией), органов внутренних дел и своего подразделения в частности, региона проживания и страны в целом. Важную роль здесь имеют знания о традициях, достижениях, героических подвигах предков;

– понимание таких терминов, как «Отечество», «патриотизм», «патриот», «служебный долг», «служение Отечеству», «законность», «защита Отечества»;

– понимание уникального места и роли российской цивилизации, особого пути развития отечественного государства и общества.

Ценностный критерий характеризует степень сформированности системы внутренних, психологических убеждений и установок личности. Его сформированность предполагает чувство сопричастности с традициями и ценностями своей страны, малой Родины, профессии, семьи, ощущение неразрывной связи с ними, гордость из-за своей принадлежности к ним.

Мотивационный критерий отражает уровень патриотического настроения учащегося, обуславливающий его решения и поступки в качестве гражданина, сотрудника полиции, члена трудового коллектива и семьи. Сформированный уровень мотивации предполагает:

– наличие устойчивого интереса к истории страны и органов внутренних дел как важного элемента её государственности, к актуальным проблемам современного этапа общественно-политического развития;

– готовность выполнять свой гражданский и служебный долг, активно участвовать в работе по борьбе с преступностью и охране общественного порядка.

Деятельностный критерий проявляется через социальную активность учащегося: его участие в общественных событиях и официальных мероприятиях патриотической направленности, фактический вклад в общую работу коллектива, индивидуальные достижения в служебно-оперативной деятельности.

Четвёртый этап исследования включал установление психолого-педагогического потенциала физической подготовки будущих полицейских в решении задачи формирования у них патриотизма.

Работа по формированию у учащихся образовательных организаций МВД патриотических ценностей должна осуществляться с учётом особенностей реализуемых образовательных программ, специфики профессиональной подготовки, распорядка дня и организации внеучебной деятельности (совместное проживание в общежитии, несение службы в нарядах и др.), половозрастными и иными характеристиками.

Важной особенностью профессиональной подготовки полицейских является большое внимание развитию компетенций физической подготовленности, включающих определённый уровень развития таких качеств как сила, скорость, ловкость, выносливость, а также владение боевыми приёмами борьбы. Последние включают навыки защитных действий и приемов задержания правонарушителя. Ведомственные образовательные программы предусматривают достаточно большое число занятий по физической подготовке. В рамках воспитательной работы осуществляется привитие учащимся вузов МВД ценностей здорового образа жизни, физической культуры и спорта.

Потенциал аудиторной и внеаудиторной работы в данной сфере может быть эффективно использован в целях формирования и укрепления патриотизма учащихся по следующим направлениям:

1. Эффективной формой патриотического воспитания является проведение спортивных праздников и соревнований, приуроченных к историческим датам, связанным с событиями общероссийского, регионального или профессионального характера, а также в память сотрудников полиции, проявивших героизм при защите правопорядка. Данные мероприятия должны сопровождаться соответствующей разъяснительной работой, направленной на получение учащимися информации об отмечаемом событии, личности героев.

2. Совместные занятия физической культурой и спортом способствуют командному сплочению учащихся, формированию у них чувства единства, идентичности своему коллективу. В интернациональных коллективах они формируют чувство взаимного уважения, единства в рамках единого Отечества. Существенный потенциал в плане воспитания патриотизма имеет гордость, связанная с спортивными победами, достигнутыми в соревнованиях межведомственного, регионального, общероссийского и международного характера. Однако важно, чтобы спортивные мероприятия осуществлялись с грамотным воспитательным сопровождением, не допускающим возникновения на соревновательной почве вражды по этническому, религиозному, социальному или иному признаку между участниками. Идейной основой спортивных мероприятий должно быть чувство взаимоуважения внутри команд и к сопернику.

3. Формирование ценностей здорового образа жизни должно сочетаться с ознакомлением учащихся с биографией сотрудников органов внутренних дел, внёсших существенный вклад в развитие ведомственного спорта и (или) проявивших героизм на службе, опираться на их опыт, пример. Крепкое здоровье и хорошее физическое развитие являются обязательной частью готовности сотрудника полиции к выполнению своих служебных задач, защиты граждан и Отечества, в том числе в экстремальных условиях контртеррористических и военных операций.

Реализация соответствующих задач воспитательной работы в специфических условиях ведомственного вуза МВД предполагает наличие следующих педагогических условий:

- наличие идейно-нравственного компонента в процессе физической подготовки;

- активное использование профессиональных и спортивных традиций органов внутренних дел в организации учеб-

ных занятий по физической подготовке и проведении спортивных мероприятий;

- положительный пример здорового образа жизни, ответственного выполнения служебных обязанностей и любви к Родине со стороны курсовых командиров, профессорско-преподавательского состава и иных сотрудников вуза;

- использование воспитательного воздействия, направленного на соединение ценностей здоровья, физической культуры и спорта с формированием профессиональной мотивации учащихся к защите государства и общества от противоправных посягательств. Данное воздействие должно охватывать все формы физической подготовки курсантов и слушателей (утренняя зарядка, учебные занятия, самостоятельная физическая подготовка, участие в спортивных мероприятиях и др.). Данная работа должна строиться с учётом возможностей современных образовательных технологий, их внедрением в учебно-воспитательный процесс.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты исследования позволяют дать ответ на обозначенную в начале публикации цель:

1) патриотизм следует рассматривать как часть профессиональной культуры сотрудников полиции, важный элемент внутренней трудовой мотивации к реализации возложенных правоохранительных задач. Содержательно сформированная культура патриотизма строится на ценностях цивилизационного, этнокультурного и корпоративного характера и выражается психологически в чувстве идентичности с соответствующими социальными общностями, гордости из-за этой принадлежности, внутренней сопричастностью к достижению стоящих перед ними задач;

2) диагностика сформированности профессионально ориентированного чувства патриотизма осуществляется с

применением когнитивного, ценностного, мотивационного и деятельностного критериев, которые одновременно могут быть использованы не только для его оценки, но и в качестве целей, реализуемых в процессе воспитательной работы;

3) потенциал различных форм физической подготовки будущих полицейских может быть эффективно использован в целях формирования и укрепления у них патриотизма. Соответственно, важным становится обеспечение необходимых педагогических условий, включающих: внедрение в процесс физической подготовки идейно-нравственного компонента, использование профессиональных и спортивных традиций органов внутренних дел, положительный пример командиров и преподавателей, использование современных информационно-образовательных технологий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённый анализ позволил сделать вывод, что патриотизм учащихся вузов МВД является обязательным условием формирования их профессиональной культуры. Чувство патриотизма

служит важным элементом внутренней мотивации полицейского к добросовестному выполнению служебных задач по защите личности, общества и государства от различного рода противоправных посягательств. Существенный потенциал в формировании патриотизма содержат различные формы физической подготовки, реализуемые с учетом ведомственной специфики образовательной среды и будущей профессиональной деятельности учащихся вузов МВД. Однако эффективность исследуемого направления воспитательной работы тесно зависит от правильно организованной совместной работы руководящего, профессорско-преподавательского состава, строевых командиров и иных сотрудников вуза. Перспективным направлением исследований ведомственной педагогики следует считать теоретическую разработку и практическую апробацию инновационных технологий, форм и методов физической подготовки курсантов и слушателей, включающих патриотическое воспитательное воздействие.

Дата поступления в редакцию 15.11.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеенко А. А., Наливайко К. В. Патриотическое воспитание студенческой молодёжи: социологический анализ // Среднерусский вестник общественных наук. 2023. Т. 18. №3. С. 177–197.
2. Аралова Е. В., Положенцева И. В. К вопросу о патриотическом воспитании молодёжи в казачьем образовании // Ценности и смыслы. 2019. №4 (62). С. 136–144.
3. Бобровский В. А., Бобровский А. В., Мошков М. К. Основные формы патриотического воспитания молодежи, занимающейся единоборствами и ориентированной на службу в ОВД // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2018. №2 (73). С. 80–82.
4. Будцын И. В., Скитневский В. Л., Языкова Н. А. Патриотизм как категория воспитания в процессе занятий физической культурой и спортом // Физическая культура в школе. 2020. №3. С. 51–57.
5. Бурмистрова К. М. Описание программы психологического сопровождения развития патриотизма курсантов ФСИН России в условиях образовательного процесса // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2021. №7 (197). С. 423–427.
6. Ван Г., Дан Ц. История спортивного патриотизма // Вопросы истории. 2022. №12-1. С. 142–149.
7. Данакари Р. А. Патриотизм и дружба народов как базисные детерминанты российской цивилизации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 4: История. Регионоведение. Международные отношения. 2019. Т. 24. №5. С. 193–204.
8. Дроздова В. П., Матис В. И. Методологические подходы социально-культурной деятельности к проблеме патриотического воспитания подростков // Проблемы современной науки и образования. 2021. №2 (159). С. 25–28.

9. Кокаева И. Ю. Значение ГТО в формировании культуры здоровья обучающихся // Современные технологии в образовании. 2019. №19. С. 97–101.
10. Ногина Е. В. Организация физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы в вузе // Инновации. Наука. Образование. 2021. №46. С. 1861–1865.
11. Павленко А. В. Патриотизм в системе высших ценностей современного общественного сознания // Наука и образование. 2020. Т. 3. №2. С. 394.
12. Печерцева О. Н., Танаева З. Р. Современные технологии спортивно-патриотического воспитания детей и подростков // Человек. Спорт. Медицина. 2021. Т. 21. № S1. С. 80–85.
13. Прокопенко В. В., Цирульников Н. Н. Патриотическое воспитание курсантов военного института войск национальной гвардии в процессе физической подготовки // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2019. №2 (7). С. 26–32.
14. Пупырёв И. А. Структурно-содержательный аспект патриотических ценностей студентов // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023. №15. С. 15–22.
15. Ямова К. А., Розенфельд А. С. Образовательная среда в формировании мотивационно-волевой сферы курсантов юридических вузов МВД России // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2019. №3 (169). С. 283–287.
16. Сикевич З. В., Федорова А. А. Границы русского патриотизма (опыт нереактивного и классического исследования) // Социологические исследования. 2021. №6. С. 134–146.
17. Филатов А. М. Изучение истории патриотических идей как необходимое условие военно-патриотического воспитания // Военный академический журнал. 2022. №1 (33). С. 99–108.
18. Хуснетдинов Г. Р. Образовательная среда вуза МВД России как один из элементов формирования профессиональных качеств сотрудников органов внутренних дел // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2020. №3. С. 141–145.
19. Frost T. B. The case for international police cooperation on training issues // Policing in Central and Eastern Europe. 1997. №7. P. 330–334.
20. Hout J. W., Cheng-Ta Yang, Townsend J. T. Modeling individual differences in perceptual decision making. Lausanne: Frontiers Media SA, 2017. 140 p.

REFERENCES

1. Alekseenok A. A., Nalivajko K. V. [Patriotic education of student youth: sociological analysis]. In: Srednerusskij vestnik obshchestvennyh nauk [Central Russian Bulletin of Social Sciences], 2023, vol. 18, no. 3, pp. 177–197.
2. Aralova E. V., Polozhenceva I. V. [On the issue of patriotic education of youth in Cossack education]. In: Cennosti i smysly [Values and meanings], 2019, no. 4 (62), pp. 136–144.
3. Bobrovskij V. A., Bobrovskij A. V., Moshkov M. K. [Basic forms of patriotic education of youth involved in martial arts and oriented towards service in the police department]. In: Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah [Psychopedagogy in law enforcement agencies], 2018, no. 2 (73), pp. 80–82.
4. Budcyn I. V., Skitnevskij V. L., Yazykova N. A. [Patriotism as a category of education in the process of physical culture and sports]. In: Fizicheskaya kul'tura v shkole [Physical culture at school], 2020, no. 3, pp. 51–57.
5. Burmistrova K. M. [Description of the program of psychological support for the development of patriotism of cadets of the Federal Penitentiary Service of Russia in the conditions of the educational process]. In: Uchyonye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta [Academic Notes of the University named after P. F. Lesgaft], 2021, no. 7 (197), pp. 423–427.
6. Van G., Dan C. [History of sports patriotism]. In: Voprosy istorii [Questions of history], 2022, no. 12-1, pp. 142–149.
7. Danakari R. A. [Patriotism and friendship of peoples as basic determinants of Russian civilization]. In: Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 4: Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya [Bulletin of Volgograd State University. Episode 4: History. Regional studies. International relationships], 2019, vol. 24, no. 5, pp. 193–204.
8. Drozdova V. P., Matis V. I. [Methodological approaches to social and cultural activities to the problem of patriotic education of adolescents]. In: Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya [Problems of modern science and education], 2021, no. 2 (159), pp. 25–28.
9. Kokaeva I. Yu. [The importance of GTO in the formation of a culture of health among students]. In: Sovremennye tekhnologii v obrazovanii [Modern technologies in education], 2019, no. 19, pp. 97–101.

10. Nogina E. V. [Organization of physical culture, health and sports work at a university]. In: Innovacii. Nauka. Obrazovanie [Innovations. The science. Education], 2021, no. 46, pp. 1861–1865.
11. Pavlenko A. V. [Patriotism in the system of highest values of modern public consciousness]. In: Nauka i obrazovanie [Science and education], 2020, vol. 3, no. 2, p. 394.
12. Pecherueva O. N., Tanaeva Z. R. [Modern technologies of sports and patriotic education of children and adolescents]. In: Chelovek. Sport. Medicina [Man. Sport. Medicine], 2021, vol. 21, no. S1, pp. 80–85.
13. Prokopenko V. V., Cirul'nikov N. N. [Patriotic education of cadets of the Military Institute of National Guard Troops in the process of physical training]. In: Vestnik Sankt-Peterburgskogo voennogo instituta vojsk nacional'noj gvardii [Bulletin of the St. Petersburg Military Institute of National Guard Troops], 2019, no. 2 (7), pp. 26–32.
14. Pupyr'ov I. A. [Structural and content aspect of students' patriotic values]. In: Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya [Humanitarian Research. Pedagogy and psychology], 2023, no. 15, pp. 15–22.
15. Ryamova K. A., Rozenfel'd A. S. [Educational environment in the formation of the motivational-volitional sphere of cadets of law schools of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: Uchyonye zapiski universiteta im. P. F. Lesgafta [Scientific notes of the University named after P. F. Lesgaft], 2019, no. 3 (169), pp. 283–287.
16. Sikevich Z. V., Fedorova A. A. [Boundaries of Russian patriotism (experience of non-reactive and classical research)]. In: Sociologicheskie issledovaniya [Sociological studies], 2021, no. 6, pp. 134–146.
17. Filatov A. M. [Studying the history of patriotic ideas as a necessary condition for military-patriotic education]. In: Voennyj akademicheskij zhurnal [Military academic journal], 2022, no. 1 (33), pp. 99–108.
18. Husnetdinov G. R. [The educational environment of the university of the Ministry of Internal Affairs of Russia as one of the elements of the formation of professional qualities of employees of internal affairs bodies]. In: Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts], 2020, no. 3, pp. 141–145.
19. Frost T. B. The case for international police cooperation on training issues. In: Policing in Central and Eastern Europe, 1997, no. 7, pp. 330–334.
20. Houpt J. W., Cheng-Ta Yang, Townsend J. T. Modeling individual differences in perceptual decision making. Lausanne, Frontiers Media SA Publ., 2017. 140 p.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Петров Константин Николаевич – кандидат технических наук, доцент, профессор кафедры «Тактико-специальной, огневой и физической подготовки» Владивостокского филиала Дальневосточного юридического института МВД России;
e-mail: kostik_petrov_68@bk.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Konstantin N. Petrov – Cand. Sci. (Technical Sciences), Assoc. Prof., Professor of the “Department of Tactical-special, fire and physical training” of Far Eastern law Institute of the Ministry of internal Affairs of Russia, Vladivostok branch;
e-mail: kostik_petrov_68@bk.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Петров К. Н. Формирование патриотизма у учащихся вузов МВД России в процессе физической подготовки // Московский педагогический журнал. 2024. №2. С. 111–120
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-111-120

FOR CITATION

Petrov K. N. Formation of patriotism among students of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the process of physical training. In: Moscow Pedagogical Journal. 2024, no. 2, pp. 111–120
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-111-120

УДК 378.141

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-121-129

ПУТИ ЭФФЕКТИВИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРЕДВЫЕЗДНОЙ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ К КУЛЬТУРНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

Романенко Н. М., Гоу Тао

Московский государственный институт международных отношений (университет)

МИД Российской Федерации

119454, г. Москва, пр-т Вернадского, д. 76, Российская Федерация

Аннотация

Цель исследования. На основании частотно встречающихся социокультурных и образовательных адаптационных трудностей китайских студентов предложить эффективные пути повышения качества предвыездной адаптации рассматриваемой категории учебных мигрантов.

Методология и методы. Основное содержание статьи заключается в анализе частотно проявляющихся адаптационных трудностей китайских студентов. На основе выявленных посредством метода анализа научной и научно-методической литературы аргументов, автором статьи предлагается описание содержания элективного курса «Я еду в Россию учиться» (метод моделирования), который нацелен на минимизацию возможных проблем китайских обучающихся, препятствующих их успешному вхождению в иноязычную, инокультурную, иноакадемическую среду. Кроме того, в работе используются такие методы, как анализ, синтез, сравнение и систематизация.

Результаты. В ходе исследования установлено, что студенты из Китайской Народной Республики представляют собой своеобразную «группу риска» в ходе адаптации к российским реалиям, поскольку обладают рядом устойчивых национально детерминированных личностных характеристик и установок, препятствующих их эффективной интеграции в российскую образовательную и культурную среду. Автором подчёркивается необходимость реализации комплексного подхода в организации предвыездной адаптации китайских обучающихся, предлагаются пути и средства предупреждения возможных адаптационных трудностей учебных мигрантов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая ценность исследования заключается в уточнении понятия «предвыездная адаптация». Описанные в статье пути эффективизации процесса предвыездной адаптации китайских студентов могут оказаться востребованными в практике работы специалистов и педагогов, занимающихся вопросами адаптации потенциальных учебных мигрантов.

Выводы. Развитие института предвыездной адаптации иностранных студентов, отправляющихся зарубеж с целью получения высшего образования, должно носить системный и комплексный характер, поддерживающийся на государственном уровне, поскольку такая деятельность, проводимая на пропедевтическом уровне, способствует предупреждению трудностей вхождения инофона в иные социокультурные и академические условия.

Ключевые слова: высшее образование, адаптация, адаптационные трудности, предвыездная адаптация, культурно-образовательная среда вуза, китайские студенты

WAYS OF EFFICIENCY OF THE PROCESS OF PRE-DEPARTURE ADAPTATION OF CHINESE STUDENTS TO THE CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF RUSSIAN UNIVERSITIES

Romanenko N., Gou Tao

Moscow State Institute of International Relations (University)

Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

pr-t Vernadskogo, 76, Moscow, 119454, Russian Federation

Abstract

Aim of the study is to propose effective ways to improve the quality of pre-departure adaptation of the considered category of educational migrants based on the frequently occurring socio-cultural and educational adaptation difficulties of Chinese students.

Procedure and methods. The main content of the article lies in the analysis of the frequently manifested adaptation difficulties of Chinese students. Based on the scientific and scientific-methodical literature identified through the method of analysis, the author of the article proposes a description of the content of the elective course "I'm going to Russia to study" (simulation method), which is aimed at minimizing the possible problems of Chinese students that prevent them from successfully entering a foreign language, foreign culture, foreign academic Wednesday. In addition, the work uses such methods as analysis, synthesis, comparison, and systematization.

Results. The study found that students from the People's Republic of China represent a kind of "risk group" during adaptation to Russian realities, since they have several stable nationally determined personal characteristics and attitudes that prevent their effective integration into the Russian educational and cultural environment. The author emphasizes the need to implement an integrated approach to organizing the pre-departure adaptation of Chinese students and suggests ways and means to prevent possible adaptation difficulties for educational migrants.

Theoretical and/or practical significance. The theoretical value of the study lies in clarifying the concept of "pre-departure adaptation". The ways described in the article to improve the process of pre-departure adaptation of Chinese students may be in demand in the practice of specialists and teachers involved in the adaptation of potential educational migrants.

Conclusions. The development of the institution of pre-departure adaptation of foreign students going abroad for the purpose of obtaining higher education should be systemic and comprehensive, supported at the state level, since such activities, carried out at the propaedeutic level, help to prevent the difficulties of foreigners entering other socio-cultural and academic conditions.

Keywords: higher education, adaptation, adaptation difficulties, pre-departure adaptation, cultural and educational environment of the university, Chinese students

ВВЕДЕНИЕ

Современная система высшего образования настроена на развитие экспорта образования. Традиционно одной из самых многочисленных групп иностранных студентов, прибывающих для прохождения образовательных программ университетов России, становятся студенты из Китая¹. Интерес представителей китай-

ской нации к российскому образованию поддерживается его финансовой доступностью, а также высоким академическим имиджем русской высшей школы среди населения КНР, территориальной близостью стран, поддержкой российско-китайских связей в области образования на государственном уровне, устойчивым

¹ Министерство науки и высшего образования Российской Федерации (от 18 января 2022).

URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/?ELEMENT_ID=46158 (дата обращения: 14.01.2024).

ростом экономических связей между странами [1, с. 50–51; 5, с. 100; 12, с. 7].

Вследствие большого процента студентов, прибывающих для обучения в вузы РФ из Китая, профессорско-преподавательский состав российских университетов обнаруживает приоритетную задачу в обеспечении поддержки данной категории иностранных обучающихся в процессе их культурной и академической интеграции, что выражается, в частности, в высокой публикационной активности авторов, имеющих в фокусе своего исследовательского внимания проблемы адаптации студентов именно из КНР [9; 10; 11; 15]. Ввиду того, что китайские студенты зачастую минимизируют свой предвыездной период [17, с. 1601], ограничиваясь оформлением документов, в поле их внимания в недостаточной степени попадают вопросы и прогнозируемые трудности культурной и академической адаптации, неизбежно возникающие по прибытию в принимающую сторону [20, с. 43]. И в этом заключается основное противоречие, положенное в основу настоящего исследования, состоящее в недостаточной степени осведомлённости учебных мигрантов из Китая о культурно-образовательных особенностях российских вузов (что и определяет их положение в «группе риска» адаптационных процессов особенно на начальных этапах, когда инофоны находятся в ситуации переживания «культурного шока» [2, с. 13; 19, с. 39]), и им необходима плодотворная реализация стратегии предвыездной адаптации китайских обучающихся в оптимизированном формате (в силу небольшого по временной протяжённости предынтеграционного периода). Следовательно, назревает острая необходимость в разработке и внедрении конкретных мер по обеспечению процесса предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российской высшей школы.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования

Цель настоящей статьи – рассмотреть возможные пути эффективизации процесса предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов.

Для достижения данной цели автором работы решается ряд задач, среди которых:

- проанализировать научную литературу по вопросу сущности адаптационных затруднений китайских обучающихся;
- представить обобщённый перечень интеграционных трудностей, возникающий у студентов из КНР на начальных этапах обучения в высших школах РФ;
- обосновать эффективность проведения элективного курса «Я еду в Россию учиться» в качестве средства, оптимизирующего процесс предвыездной адаптации китайских учебных мигрантов;
- оформить список методических рекомендаций, способствующих эффективизации процесса предупреждения адаптационных трудностей китайских студентов уже на пропедевческом уровне (в период нахождения в этносреде).

Методология и методы исследования

Исследование опирается на созданные российскими и китайскими педагогами труды, затрагивающие аспекты организации мер по преодолению китайскими студентами интеграционных трудностей. Среди общенаучных методов в работе используются сравнительно-сопоставительный метод, метод анализа и моделирования.

Организация исследования и ход работы

На начальном этапе автором работы проанализирована существующая научно-методическая литература по вопросам адаптации китайских студентов (как на прединтеграционном этапе, так и в первый год обучения в российских вузах), выявлены основные интеграционные

трудности, возникающие у обучающихся из КНР в процессе вхождения в иные культурные, социальные и академические условия. Вторым этапом стала разработка элективного содержания элективного курса «Я еду в Россию учиться», предназначенного для прохождения учебными мигрантами в рамках внеаудиторной деятельности в китайском университете.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ научной литературы, касающейся аспектов адаптации китайских студентов в среде российских вузов, показал, что основные затруднения, которые испытывают учебные мигранты из КНР на первоначальном этапе вхождения в иноакадемические условия, а также в «общественно-аксиологическую парадигму иной страны» [7, с. 72–73] заключаются в том, что студенты из Китая:

- отмечают *языковые трудности*, причём как на бытовом, так и на академическом уровне (даже при условии овладения программой подготовительного курса, где изучается только русский язык, в том числе и для специальных целей) [4, с. 350]. Кроме того, исследователями подчёркивается, что использование русского языка (особенно в тех обстоятельствах, когда инофон обладает низкой языковой подготовкой) представляет для китайского студента «стресс-фактор», что искусственно ограничивает поле его коммуникации [14, с. 188];

- указывают на *трудности приобщения к академическим особенностям* российских высших школ, поскольку системы образования рассматриваемых стран хоть в целом и имеют схожую структуру [1, с. 48], всё же применяемые педагогические технологии, а также дидактическоеобразие (зачастую отсутствие специализированных учебников и учебных пособий, ориентированных на иностранную аудиторию [14, с. 188], недостаточность визуального представления учебного материала

[8, с. 183]), высокий темп обучения [13, с. 330] кажутся студентам из КНР непривычными, что влияет на их внутренний психологический комфорт и, как следствие, на уровень мотивации к овладению выбранной профессией;

- фиксируют наличие *бытовых трудностей*, связанных с обустройством общежитий для иностранных студентов, а также проблему питания, климатические условия [6, с. 126].

Следует отдельно отметить национально детерминированные личностные характеристики китайских обучающихся, отчасти препятствующие их эффективному и быстрому приспособлению к обновлённым культурно-образовательным реалиям принимающей стороны (в нашем случае России). Природная скромность, замкнутость, нерешительность и неуверенность в себе и собственных силах [16, с. 26] накладывают отпечаток на мотивацию данной категории студентов к самостоятельному приобщению к социокультурным реалиям страны пребывания и учёбы через коммуникацию с носителями и сокурсниками – представителями иных национальностей, хотя преодоление интеграционных трудностей требует от инофона определённых активных действий, т. к. волнение и психологический дискомфорт могут перерасти в ощущение одиночества и фрустрации [18, с. 39].

В целом, исследователями отмечается, что все указанные выше адаптационные трудности китайским обучающимся удаётся преодолеть в процессе освоения учебных программ российских вузов: приобретается «коммуникабельность и профессиональная мотивация» как итог работы интеграционных механизмов, накапливается социальный капитал в «новом социокультурном пространстве» [3, с. 136]. Однако, с нашей точки зрения, качественно организованная предвыездная адаптация китайских учебных мигрантов может уже на пропедевческом уровне способствовать минимизации вышеобозначенных интеграционных затруднений.

Ввиду того, что предвыездной период оказывается непродолжительным, специалисту по адаптации важно использовать потенциал внеаудиторной деятельности для реализации стратегии предвыездной подготовки образовательных мигрантов. Одним из средств эффективизации данного процесса оказывается внедрение в практику работы со студентами специализированных элективных курсов, одним из которых может стать цикл занятий «Я еду учиться в Россию».

Актуальность данного элективного курса обусловлена недостаточностью дидактического сопровождения предвыездной адаптации китайских обучающихся вузов, планирующих образовательную миграцию в Россию.

Целью элективного курса «Я еду учиться в Россию» является формирование представлений о принимающей стороне у студентов КНР, включая ознакомление с особенностями культурно-образовательной среды российских университетов.

Лекционная часть элективного курса ориентирована на информирование китайских обучающихся о некоторых аспектах жизни в России и структурно представляет собой цикл лекций о климате государства («Природные условия России»); о субъектах РФ (специалист обращает особое внимание на те города, куда непосредственно отправляются китайские обучающиеся (эта часть оказывается адаптивной, т. е. содержание лекции трансформируется с учётом расположения избранных студентами вузов) («Города России»); об условиях жизни студенческой молодёжи («Бытовые условия проживания»); о нюансах русской кухни («Русская кухня»). Данные лекции нацелены на предупреждение бытовых трудностей, с которыми, по свидетельствам китайских обучающихся, они зачастую сталкиваются в России.

На минимизацию академических трудностей ориентирована лекция «Мой университет», освещающая основные

формы преподавания в российских университетах (лекция, практическое занятие, лабораторная работа, семинар и т. д.) с обязательным указанием характера деятельности обучающихся. Кроме того, в рамки рассматриваемой лекции входит информация о закономерностях выполнения заданий для самостоятельной работы, демонстрируются особенности пользования вузовской библиотекой, предлагается ознакомиться с учебниками и учебными пособиями для подготовительного курса. В процессе монолога специалиста по адаптации используются видеофрагменты: видеозаписи открытых занятий по русскому языку как иностранному, а также специальным дисциплинам с иностранными студентами. Таким образом, обучающиеся из КНР могут получить возможность сопоставления китайской и российской традиции преподавания, формируя внутреннюю готовность к эффективному функционированию в качестве полноправного субъекта образовательных отношений.

Подчеркнём, что использование во время лекционного курса мнений студентов, которые уже находятся на территории и РФ и обучаются в российских университетах, их советы и рекомендации в несколько раз повышает эффективность проводимой специалистом работы по предвыездной адаптации. Это могут быть письменные источники (эссе, письмо другу), видеообращение, при условиях наличия выхода в сеть Интернет возможна непосредственная коммуникация с «опытными» соотечественниками. Здесь важен акцент на необходимость изучения русского языка, поскольку даже минимально сформированная языковая база позволит студентам из КНР осуществлять коммуникацию с русскими преподавателями и другими людьми, участвующими в организации жизнедеятельности обучающихся (работники общежития, столовой, библиотеки и т. д.).

По итогам проведения лекции педагогу важно организовать этап рефлексии

по результатам информирования. Формы работы могут быть разнообразны: письменные (эссе, развернутый ответ на вопрос и т. д.), устные (беседа, дискуссия, обмен мнениями (конференция) и т. п.

В круг предполагаемых результатов освоения элективного курса является формирование готовности потенциальных учебных мигрантов к преодолению трудностей адаптации, которые неизбежно возникнут в первое время пребывания в непривычных условиях жизни и учёбы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, китайские студенты, определяемые практикующими педагогами в «группу риска» по протеканию адаптационных процессов в первое время нахождения в культурно-образовательной среде российского вуза, действительно, нуждаются в особом подходе к организации хода приобщения, вхождения в инокультурные и иноакадемические условия. При условии, что ещё в период пребывания на родине (в КНР) учебные мигранты пройдут специализированную подготовку к предстоящей долгосрочной поездке, что зачастую игнорируется обучающимися в силу максимально сжатых сроков предвыездного периода, многие из частотных обнаруживающихся проблем, препятствующих эффективной и быстрой интеграции инофонов в обновлённые реалии, представляется возможным предупредить и минимизировать. Информирование, проводимое на опережение, способствует формированию готовности студентов к скорейшему преодолению трудностей адаптации. Эффективизация данного процесса осуществляется за счёт:

– подробных и обстоятельных лекционных занятий, затрагивающих аспекты бытовой и академической жизни иностранных студентов в России;

– использования информационно-коммуникационных и цифровых технологий для повышения объёма наглядности на лекционных занятиях с учебными мигрантами, придания занятиям практической ценности посредством возможности получения информации «из первых уст» от своих соотечественников, уже обладающих опытом учёбы в России;

– акцентирования внимания студентов на необходимости изучения русского языка и культуры с целью минимизации адаптационных трудностей, стимулируя их самостоятельную познавательную активность;

– обязательного включения в лекционное изложение информации об особенностях жизни и учёбы в РФ этапа рефлексии, когда студент получает возможность проанализировать услышанные сведения, осознать их ценность для себя лично, оценить уровень их применимости в реальных условиях пребывания в другом государстве.

Перспективами дальнейших научных изысканий в области организации предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов становится разработка игр и тренингов, призванных помочь учебным мигрантам уже на пропедевтическом уровне смоделировать реальные ситуации учёбы и жизни в России, снять психологическое напряжение, неизбежно возникающее при проникновении в непривычные условия, выявить ряд психолого-педагогических условий, способствующих предупреждению интеграционных трудностей обучающихся из КНР.

Дата поступления в редакцию 18.09.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Гаврилов П. С. Иностранные студенты в российских вузах: проблемы адаптации (на примере китайских студентов) // Поиск: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2021. №3 (86). С. 47–56.

2. Дугина Г. А., Малых О. А. Исследование международной академической мобильности в Китае в контексте трудностей межкультурной адаптации // Вестник Московского государственного педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. №2 (56). С. 8–22. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.56.2.01.
3. Думнова Э. М., Муха В. Н. Лингвокультурная адаптация мигрантов в условиях образовательной миграции в Россию // Гуманитарный вектор. 2022. Т. 17. №2. С. 131–142. DOI: 10.21209/1996-7853-2022-17-2-131-142.
4. Дышин А. В., Демина Д. Ю. Социокультурная адаптация студентов из китайской Народной Республики в российских вузах (на примере ДВФУ) // Заметки учёного. 2021. №5–1. С. 348–352.
5. Злобина Ю. И. Социоинтеграция китайских студентов на трансграничной территории: проблемы адаптации // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2021. Т. 2. №10. С. 99–106.
6. Леденева В. Ю., Абдуллаев Р. С., Гусейнова Л. Д. Факторы социокультурной адаптации иностранных студентов из Азербайджана и Китая в российских вузах // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №10. С. 118–134. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134.
7. Лю Ш. Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. №5 (109). С. 72–78. DOI: 10.24158/spp.2023.5.9.
8. Надинов Р. Е. Проблемы адаптации китайских студентов в российских учебных заведениях (на примере ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет») // Перекрёстки истории. Актуальные проблемы исторической науки: материалы XIV Всероссийской научной конференции / Астрахань, 17 мая 2018 года / под ред. Е. Г. Тимофеевой. Астрахань: Астраханский государственный университет, 2018. С. 182–183.
9. Новикова И. А., Новиков А. Л., Шляхта Д. А. «Шкала аккультурации к России» для китайских студентов: адаптация и психометрическая проверка // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18. №4. С. 801–824. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-801-824.
10. Овчинникова М. В. Проблемы академической адаптации китайских студентов в российских вузах и пути их решения // Вестник Тульского государственного университета. Серия: Современные образовательные технологии в преподавании естественнонаучных дисциплин. 2020. №1 (19). С. 18–21.
11. Рыбакова М. В., Иванова Н. А. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы // Социально-гуманитарные знания. 2022. №3. С. 410–417. DOI: 10.34823/SGZ.2022.3.51823.
12. Се Ч., Чжан Ц. Восприятие России современной китайской студенческой молодёжью // Мир русскоговорящих стран. 2020. №2 (4). С. 5–25. DOI: 10.20323/2658-7866-2020-2-4-5-25.
13. Столетова Е. К., Пахомова Е. П. К проблеме академической адаптации иностранных учащихся подготовительных факультетов и отделений (на примере вьетнамских и китайских учащихся): некоторые трудности, способы их преодоления, дидактические рекомендации // Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сборник статей / Москва, 06–07 сентября 2017 года / под ред. М. Н. Русецкой. Москва: Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, 2017. С. 329–334.
14. У Тин. Адаптация китайских студентов в российских вузах: проблемы, пути решения // Образование и право. 2020. №11. С. 187–190. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-11128.
15. Фан М. Адаптация китайских студентов в зависимости от культурно-просветительской деятельности // Вестник педагогических наук. 2021. №4. С. 16–22.
16. Шептура А. В., Крупнов А. И. Соотношение уверенности и адаптивности у китайских студентов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2014. №2. С. 24–28.
17. Fan F., Shuyi Zh., Tariq E. Role of prior intercultural learning in Chinese university students' cross-cultural adaptation // Pertanika: Social sciences & Humanities. 2020. №28 (3). P. 1599–1619.
18. Ren P., Mao S. Factors affecting the cultural adaptation of Chinese students in Uppsala University // Thesis Department of Business Studies Uppsala University (Spring Semester of 2017). Uppsala: Uppsala university, 2017. 76 p.

19. Tan Ch. Journey to the West. The experience of Chinese international students' sociocultural, academic and psychological adaptations in Spain. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2018. 201 p.
20. Wang D. The Cross-Cultural Academic Adaptation of Chinese Students in an American University: Academic Challenges, Influential Factors and Coping Strategies // Research in Social Sciences. 2022. №5 (1). P. 43–53.

REFERENCES

1. Gavrilov P. S. [Foreign students in Russian universities: problems of adaptation (on the example of Chinese students)]. In: Poisk: Politika. Obshchestvovedenie. Iskustvo. Sociologiya. Kul'tura [Search: Politics. Social Science. Art. Sociology. Culture], 2021, no. 3 (86), pp. 47–56.
2. Dugina G. A., Malyh O. A. [Study of international academic mobility in China in the context of difficulties of intercultural adaptation]. In: Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogika i psihologiya [Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology], 2021, no. 2 (56), pp. 8–22. DOI: 10.25688/2076-9121.2021.56.2.01.
3. Dumnova E. M., Muha V. N. [Linguistic and cultural adaptation of migrants in the conditions of educational migration to Russia]. In: Gumanitarnyj vektor [Humanitarian vector], 2022, vol. 17, no. 2, pp. 131–142. DOI: 10.21209/1996-7853-2022-17-2-131-142.
4. Dyshin A. V., Demina D. Yu. [Sociocultural adaptation of students from the People's Republic of China in Russian universities (using the example of FEFU)]. In: Zametki uchyonogo [Notes of a scientist], 2021, no. 5–1, pp. 348–352.
5. Zlobina Yu. I. [Social integration of Chinese students in cross-border territory: problems of adaptation]. In: Social'naya integraciya i razvitie etnokul'tur v evrazijskom prostranstve [Social integration and development of ethnic cultures in the Eurasian space], 2021, vol. 2, no. 10, pp. 99–106.
6. Ledeneva V. Yu., Abdullaev R. S., Gusejnova L. D. [Factors of sociocultural adaptation of foreign students from Azerbaijan and China in Russian universities]. In: Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia], 2022, vol. 31, no. 10, pp. 118–134. DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-118-134.
7. Lyu Sh. [Dominant factors and problems of self-affirmation of Chinese students in the Russian-language educational environment]. In: Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika [Society: sociology, psychology, pedagogy], 2023, no. 5 (109), pp. 72–78. DOI: 10.24158/spp.2023.5.9.
8. Nadinov R. E. [Problems of adaptation of Chinese students in Russian educational institutions (on the example of FSBEI HE "Astrakhan State University")]. In: Timofeeva E. G., ed. [Perekryostki istorii. Aktual'nye problemy istoricheskoy nauki: materialy XIV Vserossijskoj nauchnoj konferencii / Astrakhan', 17 maya 2018 goda]. Astrakhan, Astrakhan State University Publ., 2018, pp. 182–183.
9. Novikova I. A., Novikov A. L., Shlyahha D. A. [Acculturation scale to Russia" for Chinese students: adaptation and psychometric testing]. In: Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika [Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Psychology and pedagogy], 2021, vol. 18, no. 4, pp. 801–824. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-801-824.
10. Ovchinnikova M. V. [Problems of academic adaptation of Chinese students in Russian universities and ways to solve them]. In: Vestnik Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii v prepodavanii estestvennonauchnyh disciplin [Bulletin of Tula State University. Series: Modern educational technologies in teaching natural sciences], 2020, no. 1 (19), pp. 18–21.
11. Rybakova M. V., Ivanova N. A. [Adaptation of Chinese students in Russian universities: some problems]. In: Social'no-gumanitarnye znaniya [Social and humanitarian knowledge], 2022, no. 3, pp. 410–417. DOI: 10.34823/SGZ.2022.3.51823.
12. Se Ch., Chzhan C. [Perception of Russia by modern Chinese students]. In: Mir russkogovoryashchih stran [World of Russian-speaking countries], 2020, no. 2 (4), pp. 5–25. DOI: 10.20323/2658-7866-2020-2-4-5-25.
13. Stoletova E. K., Pahomova E. P. [On the problem of academic adaptation of foreign students of preparatory faculties and departments (using the example of Vietnamese and Chinese students): some difficulties, ways to overcome them, didactic recommendations]. In: Ruseckaya M. N., ed. Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan: sbornik statej / Moskva, 06–07 sentyabrya 2017 goda [Current issues in the implementation

- of educational programs in preparatory schools faculties for foreign citizens: collection of articles / Moscow, September 06–07, 2017]. Moscow, State Institute of Russian Language named after A. S. Pushkin Publ., 2017, pp. 329–334.
14. U Tin. [Adaptation of Chinese students in Russian universities: problems, solutions]. In: *Obrazovanie i pravo* [Education and Law], 2020, no. 11, pp. 187–190. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-11128.
 15. Fan M. [Adaptation of Chinese students depending on cultural and educational activities]. In: *Vestnik pedagogicheskikh nauk* [Bulletin of Pedagogical Sciences], 2021, no. 4, pp. 16–22.
 16. Sheptura A. V., Krupnov A. I. [Correlation of confidence and adaptability among Chinese students]. In: *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Psihologiya i pedagogika* [Bulletin of the Russian Peoples' Friendship University. Series: Psychology and pedagogy], 2014, no. 2, pp. 24–28.
 17. Fan F., Shuyi Zh., Tariq E. Role of prior intercultural learning in Chinese university students' cross-cultural adaptation. In: *Pertanika: Social sciences & Humanities*, 2020, no. 28 (3), pp. 1599–1619.
 18. Ren P., Mao S. Factors affecting the cultural adaptation of Chinese students in Uppsala University. In: *Thesis Department of Business Studies Uppsala University (Spring Semester of 2017)*. Uppsala, Uppsala university Publ., 2017. 76 p.
 19. Tan Ch. Journey to the West. The experience of Chinese international students' sociocultural, academic and psychological adaptations in Spain. Madrid, Universidad Autónoma de Madrid Publ., 2018. 201 p.
 20. Wang D. The Cross-Cultural Academic Adaptation of Chinese Students in an American University: Academic Challenges, Influential Factors and Coping Strategies. In: *Research in Social Sciences*, 2022, no. 5 (1), pp. 43–53.
-

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Романенко Надежда Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО (университет) МИД России;
e-mail: rimn4@yandex.ru

Гоу Тао – аспирант кафедры педагогики и психологии МГИМО (университет) МИД России;
e-mail: 614105410@qq.com

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Nadezda M. Romanenko – Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of MGIMO (University) Ministry of Foreign Affairs of Russia;
e-mail: rimn4@yandex.ru

Gou Tao – Postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of MGIMO (University) Ministry of Foreign Affairs of Russia;
e-mail: 614105410@qq.com

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Романенко Н. М., Гоу Т. Пути эффективизации процесса предвыездной адаптации китайских студентов к культурно-образовательной среде российских вузов // *Московский педагогический журнал*. 2024. №2. С. 121–129
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-121-129

FOR CITATION

Romanenko N. M., Gou T. Ways to improve the process of pre-departure adaptation of Chinese students to the cultural and educational environment of Russian universities. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2024, no. 2, pp. 121–129
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-121-129

УДК 378.147

DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-130-143

МЕТОДИКА ВЫДЕЛЕНИЯ КОМПОНЕНТОВ СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ АРХИТЕКТОРА

Топчий И. В.*Московский архитектурный институт (государственная академия)**107031, г. Москва, ул. Рождественка, д. 11/4, к. 1, стр. 4, Российская Федерация*

Аннотация

Цель. Описание методики выделения состава компонентов содержания социально-коммуникативной компетенции (СКК) будущего архитектора, учитывающей различия в психолого-педагогических подходах на этапах архитектурной подготовки. Формирование данной компетенции проводится с помощью практико-ориентированного ситуационного подхода, с учётом психолого-педагогических различий и методов формирования профессионального мастера в условиях сложившейся системы архитектурного обучения.

Методология и методы. Методология данного исследования строится на совокупности общенаучных методов (анализе, синтезе, классификации, систематизации, обобщении), методе «привязки» ситуаций социально-коммуникативных ситуаций к психолого-педагогическим этапам системы архитектурного образования.

Результаты. Исследование обосновывает логически связанную последовательность действий: анализ целей обучения будущих зодчих на каждом этапе; подбор социально-коммуникативных ситуаций из архитектурной практики, наиболее полно отвечающих целям каждого этапа и моделируемых с помощью разных форм научно-образовательной деятельности; определение состава субъектов образовательного взаимодействия на каждом этапе и барьеров в коммуникациях; определение компонентов содержания СКК исходя из состава умений, требуемых для преодоления коммуникационных барьеров. Опирается на ранее выделенные типы коммуникативных ситуаций в архитектурной практике и связывая разные типы с психолого-педагогическими этапами обучения архитектурному проектированию. В развитии данного исследования планируется провести детализацию каждого компонента содержания для разработки методики оценки степени сформированности СКК и программы дополнительного профессионального образования для преподавателей высших школ архитектуры по формированию СКК у студентов.

Теоретическая и/или практическая значимость. Теоретическая значимость данного исследования заключается в самой постановке цели и планируемых результатах, а именно – определении взаимосвязанных целей и коммуникационных барьеров, характерных для этапов непрерывного архитектурного образования, которые предполагается использовать при разработке и проведении констатирующего и формирующего экспериментов. Практическая значимость данного исследования заключается в создании условий для внедрения в практику подготовки будущих зодчих методической системы формирования социально-коммуникативной компетенции архитекторов.

Выводы. Алгоритм выделения компонентов содержания социально-коммуникативной компетенции строится на сопоставлении коммуникативных подходов в предпроектной и проектной практики с психолого-педагогическими этапами подготовки будущих архитекторов. Достоверность методики достигается за счёт исследования опыта архитектурной практики и апробиро-

ванных методов профессионального обучения. Ключевыми идеями выделения компонентов содержания данной компетенции являются учет интересов и особенностей мышления всех групп субъектов коммуникаций, стремление к преодолению коммуникационных барьеров для выработки взаимоприемлемых решений в архитектурно-градостроительном проектировании.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетенция архитектора, субъекты научно-образовательных коммуникаций, психолого-педагогические этапы обучения архитекторов, методика выделения компонентов содержания компетенции

METHODOLOGY FOR IDENTIFYING COMPONENTS OF THE CONTENT OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF AN ARCHITECT

I. Topchiy

Moscow institute of architecture

ul. Rozhdestvenka, 11, Moscow, 107031, Russian Federation

Abstract

Aim. The purpose of this article is to describe the methodology for distinguishing the composition of the components of the content of the social and communication competence (SCC) of the future architect, taking into account differences in psychological and pedagogical approaches at the stages of architectural training. The formation of this competence is carried out with the help of a practice-oriented situational approach, taking into account psychological and pedagogical differences and methods of forming professional skills in the conditions of the current system of architectural training.

Methodology and methods. The methodology of this research is based on a set of general scientific methods (analysis, synthesis, classification, systematization, generalization), the method of "linking" situations of social and communicative situations to the psychological and pedagogical stages of the architectural education system.

Results. The study substantiates a logically related sequence of actions: analysis of future architects' learning objectives at each stage; selection of social and communication situations from architectural practice that most fully meet the objectives of each stage and are simulated using different forms of scientific and educational activities; determination of the composition of subjects of educational interaction at each stage and communication barriers; determination of the SCC content components based on the composition of skills required to overcome communication barriers. It is based on the previously identified types of communicative situations in architectural practice and linking different types with the psychological and pedagogical stages of teaching architectural design. In the development of this study, it is planned to detail each content component in order to develop a methodology for assessing the degree of SCC formation and a program of additional professional education for teachers of higher schools of architecture to form SCC among students.

Theoretical and/or practical significance. The theoretical significance of this study lies in the very setting of the goal and the planned results, namely, the definition of interrelated goals and communication barriers characteristic of the stages of continuous architectural education, which are supposed to be used in the development and conduct of ascertaining and formative experiments. The practical significance of this research lies in creating conditions for the introduction into practice of training future architects of a methodological system for the formation of social and communicative competence of architects.

Conclusions. The algorithm for identifying the components of the content of social and communicative competence is performed by comparing the communicative approaches in pre-design and project practice with the psychological and pedagogical stages of training future architects. The reliability of

the methodology is achieved through the study of the experience of architectural practice and proven methods of professional training. The key ideas for highlighting the components of the content of this competence are taking into account the interests and peculiarities of thinking of all groups of communication subjects, striving to overcome communication barriers to develop mutually acceptable solutions in architectural and urban planning design.

Keywords: socio-communicative competence of an architect, subjects of scientific and educational communications, psychological and pedagogical stages of training architects, methodology for identifying components of the content of competence

ВВЕДЕНИЕ

Необходимость совершенствования системы профессионального обучения архитекторов обучения обосновывается необходимостью учёта динамичных социально-культурных представлений об архитектуре, происходящих вследствие научно-технического и социально-экономического прогресса, повышению требований к уровню профессиональной подготовки архитекторов. Умение взаимодействовать с различными социальными группами, становится для будущего архитектора частью профессионального мастерства, а социально-коммуникационная компетенция (СКК), понимаемая как умение воспринимать актуальные представления общества об архитектуре в процессе социально-культурных коммуникаций – компонентом профессионального обучения архитекторов.

Целью данного исследования является выделение компонентов содержания СКК и их детализация.

Для реализации заявленной цели решаются следующие задачи:

- выделить группы субъектов, взаимодействующих между собой в образовательных и научных целях на разных психолого-педагогических этапах подготовки будущих архитекторов; определить мотивы и цели взаимодействия, факторы, ограничивающие коммуникации;

- выделить и описать компоненты содержания социально-коммуникационной компетенции архитектора – умения, требующиеся для преодоления коммуникационных барьеров на каждом этапе обучения будущих архитекторов.

Для выделения компонентов содержания СКК используются общенаучные методы исследования. А именно:

- метод сознательного абстрагирования, акцентирующий внимание на наиболее существенных характеристиках процессов формирования СКК: не учитываются индивидуальные характеристики отдельных субъектов коммуникаций, различия в их когнитивных и личностных качествах, таких как творческая и социальная активность, вовлечённость в деятельность творческих союзов, научных и общественных организаций, семейные традиции и т. п.; не учитываются и различия в стратегических целях вуза, дифференцирующих подходы к формированию основных образовательных программ, такие как степень зависимости стратегий вузов и архитектурных школ от социально-культурного, географического, демографического и экономического состояния региона, потребности рынка труда в архитектурно-строительных кадрах;

- метод сравнительного анализа мотивации субъектов – участников научно-образовательного взаимодействия для выявления коммуникационных барьеров, учитывающий различия в их целях взаимодействия и особенностях менталитета;

- метод интеграции новых знаний, полученных в результате исследования для достижения поставленной цели;

- метод «привязки» ситуаций социально-коммуникативных ситуаций, формирующих социально-коммуникативную компетенцию к психологическим харак-

теристикам этапов профессионального обучения будущих архитекторов [12].

Основанием исследования являются педагогические теории, обосновывающие методы формирования компетенций будущих специалистов:

- педагогические теории практико-ориентированного ситуационного обучения, указывающие на возможность приобретения необходимых компетенций в процессе участия в специально созданных научно-образовательных ситуациях и получения социально-коммуникативного опыта, были обоснованы в работах А. Н. Леонтьева, И. В. Топчий, Н. В. Фомина, Ш. Т. Халилловой и др. авторов [14; 16; 17; 18];

- технологии личностно-ориентированного обучения были обоснованы и предложены к практической реализации в работах Е. В. Бондаревской, В. В. Серикова, Е. С. Якиманской и др.; развиваются в работах Ю. Н. Борисовой, Т. В. Гришиной и др. [1; 2];

- научные подходы к формированию индивидуального творческого метода архитектора были обоснованы в исследованиях Ю. И. Кармазина, И. Г. Лежавы, А. П. Кудрявцева и др. [4], продолжают в современных исследованиях архитекторов и педагогов (О. А. Кольстет, И. А. Мироновой и др. авторов [5; 8]) и были реализованы в практике обучения архитектурному проектированию в российских школах архитектуры;

- анализ явлений современной архитектурной практики, обусловленный социально-культурными трансформациями общественной жизни, был выполнен в исследованиях ведущих специалистов в сфере архитектуры, в том числе Г. В. Есаулова, К. В. Кияненко, Д. О. Швидковского и др. [3; 9; 22], которые послужили теоретической базой при разработке федеральных государственных стандартов в области архитектуры уровней «бакалавр» и «магистр»;

- психолого-педагогические исследования в области архитектуры, обосно-

вывающие последовательность и этапы формирования профессионального мастерства архитекторов, были выполнены в 1980–1990-х годах; они не теряют свою актуальность. Классификация целей обучения позволила распределить единую систему подготовки зодчих на четыре последовательных этапа¹;

- методы проектирования содержания профессионального обучения в контексте компетентного подхода разрабатывались в работах Э. Ф. Зеера, А. М. Новикова, Л. Б. Эрштейна и др., и развивается в научно-исследовательской деятельности многих авторов, в том числе, М. И. Алдошной, С. М. Марковой, В. В. Матвеева и др.² [6; 7];

- эффективность командной работы при обучении архитектурному проектированию, использование общественно-профессиональных коммуникаций в предпроектных исследованиях и при реализации проектов, включая анализ и способы преодоления коммуникационных барьеров, их анализ в исследованиях большого числа отечественных и зарубежных учёных, включая британского социолога М. Макдональда, североамериканского архитектора Г. Саноффа [25], чилийского архитектора А. Аравена и др. [19; 20; 23; 26].

Дидактические основания и подходы к построению социально-коммуникативной компетенции архитектора, включая компоненты содержания данной компетенции, не рассматривались.

Архитектура является частью материально-художественной культуры, обеспечивая условия для жизнедеятельности людей. Практика показывает, что различные представления людей об окружающем пространстве, его художественно-функциональных и других качествах,

¹ Степанов А. В., Иванова Г. И., Нечаев Н. Н. Архитектура и психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт. 355 с.

² Алдошина М. И. Современные проблемы науки и образования: учебное пособие для вузов. М.: Издательство Юрайт, 2023. 182 с.

могут быть источником социальных конфликтов. Для предотвращения спорных ситуаций в архитектуре, инициирующих конфликты, в статье 5.1 Градостроительного кодекса РФ содержится требование о необходимости проведения публичных обсуждений и слушаний по архитектурным проектам. На гармонизацию общественных отношений и укрепление единства российской нации средствами культуры нацеливает и стратегия Государственной культурной политики РФ.

Идейно-философским основанием данной работы служат гуманистические принципы и ценности в образовании, эвристические теории, модели и методы профессионального обучения; педагогическая теория и методы ситуационного образования. Методами исследования является анализ научной литературы, содержащей результаты теоретических практических исследований по данной теме, синтез новых знаний, их классификация и структурирование в соответствии с заявленными целью и задачами.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Субъекты научно-образовательных отношений в системе профессионального обучения архитекторов. Анализ современных подходов к организации образовательных «территорий», используемых в обучении будущих архитекторов, показал, что спецификой организации образовательной деятельности высших школ архитектуры является расширение образовательной среды за счёт включения городского пространства, обладающего ценными средствами образования – архитектурными объектами, а также за счёт возможности привлечения представителей разных социальных групп города для оценки архитектурных проектов [13]. Работа опирается на исследование социально-культурных практик в архитектуре, обладающих разнообразием коммуникационных подходов в архитектуре: профориентационным,

компаративным, презентационным, импрессионистским, инновационным, воспитательным, краудфандинговым, маркетинговым, корпоративным, моделирование которых в процессе обучения позволит сформировать ССК архитектора [15].

С точки зрения психолого-педагогические цели в иерархической системе обучения архитектуре можно выделить четыре последовательных этапа: мотивационно-предметный, продуктивно-теоретический, креативно-практический и концептуальный. Системным фактором является постепенное усложнение объектов проектирования – от абстрактных плоскостных и объёмно-пространственных композиций до разработки многофункциональных комплексов и проектов планировки территорий. Четыре стандарта профессионального образования обучения на уровнях «бакалавр» и «магистр» по направлению «Архитектура» (ФГОС 3++), существующие в настоящее время: «Архитектура», «Реконструкция и реставрация архитектурного наследия», «Дизайн архитектурной среды», «Градостроительство», имеют сходные дидактические принципы, отвечающие сложившимся методам подготовки будущих зодчих, сложившимся за почти трёхсотлетнюю историю отечественной школы архитектуры¹.

Для определения компонентов содержания ССК рассмотрим особенности взаимодействия групп субъектов коммуникации на каждом этапе, выделяя факторы эффективности и существующие барьеры.

Выделение компонентов содержания ССК исходя из целей, мотивации и барьеров коммуникаций между субъектами научно-образовательного взаимодействия. На первом этапе обучения, охватывающем первые два года обучения и два-три года композиционно-художественного

¹ Федеральные образовательные стандарты (3++) по направлению «Архитектура». URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/7> (дата обращения: 15.10.2023).

ственной довузовской подготовки, именуемым мотивационно-предметным, в круг субъектов научно-образовательных коммуникаций входят две социальные группы: будущие абитуриенты и студенты начальных курсов, целью которых является вхождение в состав профессионального архитектурного сообщества. И группой архитекторов и преподавателей, в силу своей педагогической или общественной деятельности, заинтересованные пополнении состава профессионального сообщества из числа талантливой молодёжи. Вхождение будущих абитуриентов и студентов в состав профессионального сообщества сопровождается трансформацией их менталитета, переход из бытового в профессиональный. Мотивация абитуриентов и студентов к взаимодействию с профессиональной академической средой обосновывается теорией социальной коммуникации и строится на различных личных интересах: творческом, карьерном, солидарном, потребительском. *Выделим в качестве цели освоения СКК на первом этапе профессиональную идентификацию студентов.*

Задачи, стоящие перед обучающимися на первом этапе профессионального обучения, определяют следующий состав коммуникационных ситуаций, участвующих в формировании СКК:

- профориентационная ситуация характеризуется передачей информации об архитектурной профессии, её разнообразии, тенденциях, требованиях к архитектору; роли на рынке труда и месту в строительной сфере экономики, расширяющем и дифференцирующим представлении об архитектурной деятельности;

- презентационная ситуация, при которой происходит демонстрация результатов своей интеллектуальной деятельности (проектов, рисунков, моделей, чертежей) и их оценка на предмет соответствия их требованиям к художественно-визуализационным навыкам архитектора;

- компаративная ситуация, обеспечивающая условия для сравнения результатов интеллектуальной деятельности будущих архитекторов архитектурных объектов, формирует художественный вкус, чувство гармонии и другие некогнитивные характеристики, отличающие профессиональную ментальность архитектора;

- художественно-семантическая ситуация позволяет выработать профессиональные подходы к пониманию художественно-семантических и композиционных свойств объемно-пространственных форм;

На втором этапе обучения перед студентами ставится цель научиться проектировать архитектурные объекты, обладающие различными функциональными и конструктивными особенностями. В проектной практике в состав авторского коллектива таких объектов включаются смежные специалисты – инженеры, конструкторы, технологи, художники, экономисты и др. Разнообразие методов архитектурного проектирования сложных объектов моделирует разнообразие условий, задач, творческих методов архитектора.

Студенты учатся командной работе и, как архитекторы-практики, делят между членами авторского коллектива моральную и правовую ответственность за архитектурный проект. На практике членов коллектива авторов удобно именовать «профессиональными» субъектами архитектурной деятельности, отделив их от других субъектов (заказчиков, критиков, инвесторов, представителей общественности и т. д.), влияющих на принятие проектного решения, но не несущих за это правовую ответственность – «непрофессиональных» участниках архитектурно-градостроительной деятельности [14].

Состав субъектов представителей смежных специальностей зависит от условий проектирования и может значительно меняться за счёт привлечения к предпроектным исследованиям специалистов узких специализаций. Косвенно

но состав авторского коллектива указывает на состав междисциплинарных «полей» архитектуры, влияющих на архитектурное проектирование: инженерно-конструкторского, технологического, социального, экономического, экологического, правового, художественно-стилистического. Мотивация студентов к взаимодействию в междисциплинарной научно-образовательной среде базируется на их стремлении к поиску индивидуального творческого стиля в условиях увеличивающегося числа и разнообразия «полей», используемых в архитектурном творчестве.

Принадлежность смежных специалистов к разным профессиональным группам определяет различия в ментальности и ценностных приоритетах. Что несёт угрозу несогласованности действий и появления конфликтов интересов. С другой стороны, эти же качества могут стать и источником новых, оригинальных решений, способствовать внедрению новшеств в строительную сферу. Повысить уровень экологичности, комфорта, безопасности архитектуры. Определим цель – СКК на втором этапе как умение работать в междисциплинарной команде, инвестируя своё профессиональное мышление в зависимости от условий взаимодействия [10].

Рассматривая подходы к научно-образовательным коммуникациям на втором этапе, отметим, повторяются социально-коммуникационные ситуации первого этапа, но на первый план выходят научно-образовательные коммуникации, помогающие найти свой творческий почерк и решить конкретные проектные задачи. Выделим приоритетные ситуации:

– импрессионистская ситуация решает задачу впечатлить зрителей оригинальным художественно-стилистическим проектным решением, сопровождает большинство презентационных ситуаций, отличаясь акцентом на использовании разнообразных средств и приёмов художественной выразительности (на-

пример, макеты из сена, вязанные из пряжи чертежи и т. д.), при которой могут быть использованы новые направления в искусстве, привлекающие внимание не к сути объекта, а к способу его изображения;

– инновационная ситуация решает задачу внедрения инженерно-технических и технологических строительных инноваций, тестирует новые инженерно-конструкторские и технологические строительные решения для художественной выразительности архитектуры, комфорта, экологической устойчивости и безопасности архитектуры.

Третий этап обучения СКК приходится на период завершения обучения на уровне «бакалавр» и начало вхождения в самостоятельную проектную практику, которая продолжается от одного года до двух лет. На данном этапе студенты должны иметь достаточный коммуникативный опыт для самостоятельной организации и проведения социально-культурных практик, быть знакомыми с компаративным, презентационным, художественно-семантическим, инновационным и импрессионистским подходами к научно-образовательным коммуникациям для того, чтобы продемонстрировать готовность к самостоятельной проектной работе.

Опыт ведущих архитектурных школ Европы и Северной Америки указывает, что задача обретения самостоятельности будущим архитектором решается целенаправленными действиями по развитию лидерских качеств, вовлечению в программы профессионального волонтерства и участием студентов в социально-культурных практиках проектных бюро. Умение выявлять проблемы в архитектуре и предлагать способы их решения может быть решена в рамках восстановительного подхода.

Восстановительный подход в архитектуре практиках подразумевает участие проектировщиков в социально-культурных коммуникациях между представи-

телями внутренней и внешней образовательной среды университета с целью реконструкции пространства города и обеспечения устойчивого развития антропогенной среды.

Коммуникационные барьеры в процессе социально-культурного взаимодействия могут возникать в связи с различиями в интересах отдельных социальных групп, в т. ч. различий в понимании задач и перспектив архитектуры у профессиональных участников архитектурной деятельности (студентов и профессиональных архитекторов) и непрофессиональных участников (представителей городских социумов). Поскольку студенты не несут ответственность за организацию социально-культурных коммуникаций, то в их задачи входит предотвращение социальных конфликтов и нахождение взаимоприемлемого решения. Разнообразие ситуаций в проектировании акцентирует внимание на приобретение навыков самообучения и самоорганизации и умении решать коммуникационные конфликты.

Четвёртый этап архитектурного обучения именуется креативно-практическим и совпадает с периодом обучения в магистратуре. К обучению на нём допускаются лица, обладающие степенью «бакалавр» и имеющие опыт профессиональной работы. В процесс профессионального обучения включаются большие доли научно-исследовательской работы, а новые проектные задачи могут включать организационные и экономические проектные технологии в соответствии с индивидуализацией траектории обучения. Магистры архитектуры располагают вариативными траекториями обучения, использования научно-исследовательских методов, тематики и объектов проектирования, способов оценки результатов¹. Целью взаимодействия студентов с го-

родским социумом является приобретение опыта предпроектных исследований в социокультурной среде.

Рассмотрим характер социально-коммуникационных подходов и определим возможные барьеры в коммуникациях между участвующими субъектами в новых ситуациях социальных коммуникаций:

- краудфандинговая ситуация – моделируется метод архитектурного проектирования, при котором ответственность за принятие проектных решений и финансирование проекта распределяется между многими субъектами, в том числе жителями города. В образовании такая ситуация создаётся с помощью деловых игр;

- маркетинговая ситуация – подразумевает привлечение жителей города к исследованию рынка проектных услуг в архитектуре; в образовании создаётся с помощью деловых игр;

- корпоративная ситуация – направлена на освоение методов социального взаимодействия при принятии управленческих решений в проектной компании с учётом реакции внешней среды; может быть создана в процессе деловых игр;

В отличие от предыдущего этапа, организация и управление социально-культурным сотрудничеством с представителями внешнего социума проводится студентами самостоятельно, благодаря чему ими приобретается опыт создания и управления устойчивыми социально-пространственными экосистемами. Экосистемный подход к коммуникациям в архитектуре подразумевает умение прогнозировать и организовывать длительную социально-культурную жизнь архитектурного объекта в городе, наделяя его необходимыми образами, функциями, тем самым обеспечивая устойчивость развития пространственной среды, становится «якорем» городской жизни и частью городской культуры [21; 24]. Коммуникационные барьеры при организации экосистемы возникают вследствие про-

¹ Янковская Ю. С. Архитектурное проектирование и исследования в магистратуре: учебное пособие. Екатеринбург: Архитектон, 2014. 52 с.

тиворечий между интересами разномасштабных социальных групп, ошибках в постановке целей взаимодействия, нарушении динамики развития и связи между отдельными элементами экосистема.

В табл. 1 представлены различия в составе субъектов научно-образовательного взаимодействия при формировании СКК в системе профессионального обучения будущих архитекторов,

Таблица 1 / Table 1

Цели и противоречия научно-образовательного взаимодействия в системе архитектурного образования в РФ / Goals and contradictions of scientific and educational interaction in the system of architectural education in the Russian Federation

Этапы	Субъекты коммуникаций	Цель, мотивация	Барьеры коммуникаций
1) мотивационно-предметный (довузовская подготовка)	будущие абитуриенты), студенты 1–2 годы обучения	профессиональная ориентация в архитектуре, приобретение основ профессионального мышления архитектора	противоречие между бытовым мышлением и художественно-визуализационными умениями абитуриентов (студентов) и преподавателей (архитекторов)
	преподаватели вуза-архитекторы	выбор приемников в профессии	
2) продуктивно-теоретический	студенты 3–4 годов обучения	приобретение опыта продуктивной проектной работы	несовпадение приоритетов в субъектов проектной команды, между консервативным и инновационными подходами к проектированию
	преподаватели вуза – архитекторы, смежные специалисты	передача проектного опыта предшествующих поколений	
3) креативно-практический	студенты 5–6 годов обучения	формирование индивидуального творческого стиля	многообразие мнений и возможностей во внедрении архитектурно-строительных инноваций
	преподаватели вуза – архитекторы, смежные специалисты	пополнение строительного сектора экономики конкурентоспособными кадрами	
	жители администрация города, архитектурные критики, другие эксперты	желание участвовать в принятии решений и реализации проектов городского строительства	конфликты интересов в пространственном развитии города у разных социальных групп

4) концептуальный	студенты 6–7 годов обучения (магистратура)	стремление к профессиональному, карьерному развитию, творческой реализации	конфликты между личными, профессиональными, региональными и глобальными интересами в обеспечении пространственного развития территорий
	преподаватели вуза-архитекторы, смежные специалисты	стремление к самореализации и профессиональному признанию; желание развивать карьеру;	
	жители администрация города, архитектурные критики, другие эксперты	желание участвовать в принятии решений и реализации проектов городского строительства	

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Предложенный метод выделения компонентов содержания СКК подразумевает задачи преодоления коммуникационных барьеров, возникающих в различных социально-коммуникационных практиках архитектуры. Он может быть рассмотрен в рамках междисциплинарного подхода. В качестве содержательной основы используется опыт архитектурной практики; в качестве способа освоения компетенции – педагогический метод ситуативного обучения. Разделение единой системы обучения архитекторов на этапы производилось на основании психологических механизмов формирования профессионального сознания, предложенных российским психологом Н. Н. Нечаевым [9]; при выделении компонентов содержания СКК – на современные концепции социальных и межличностных коммуникаций, представленные в работах по психологии архитектуры¹ и специалистов в сфере социального управления и права [11]. Для обсуждения предлагается тематика программ дополнительного обучения для преподавателей высших

школ архитектуры, не обладающих достаточным количеством педагогических знаний, опыта ситуационного обучения, психологии коммуникаций и способы оценки уровня сформированности СКК у студентов.

На основании проведённого исследования можно сделать *следующие выводы*:

– причиной коммуникационных социально-культурных научно-образовательных барьеров является различия в образе мышления и интересах групп субъектов коммуникаций;

– состав субъектов научного-образовательного взаимодействия зависит от психолого-педагогических целей и этапов системы профессионального обучения будущих архитекторов;

– на мотивационно -предметном (первом) этапе СКК коммуникационные барьеры возникают из-за разницы между бытовым стилем мышления у абитуриентов и студентов начальных курсов и профессиональным стилем мышления у преподавателей-архитекторов; преодоление данного барьера производится в процессе профориентационных, презентационных, компаративных, семантических образовательных ситуаций, в процессе которых вырабатываются следующие группы умений: умение вы-

¹ Шилин В.В. Архитектура и психология. Краткий конспект лекций. Н. Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2011. С. 17–18.

являть профессиональную траекторию развития, учитывающую индивидуальные интеллектуальные способности потребности рынка труда в архитектуре; умение демонстрировать свои способности к архитектуре и готовность войти в профессиональное сообщество; умение определять и выделять профессиональные особенности с помощью художественно-визуализационных навыков; умение преобразовывать эмоционально-чувственное восприятие архитектуры в аналитико-преобразующее (предметное, целостное, структурное, осмысленное, полимодальное, целенаправленное);

– на продуктивно-теоретическом (втором) этапе коммуникационные барьеры возникают вследствие расширения состава групп субъектов взаимодействия, включения в их число преподавателей представителей смежных с архитектурой специальностей; различия в профессиональных приоритетах создают барьеры в коммуникациях, к которым добавляются различия в консервативном и инновационном менталитетах преподавателей; научно-образовательные ситуации формирования ССК формируют следующие умения: умение использовать результаты инновационной деятельности специалистов смежных с архитектурой профессий для выражения архитектурного замысла; умение впечатлить зрителей оригинальным художественно-стилистическим проектным решением;

– на креативно-практическом (третьем) этапе формируются лидерские качества и вырабатывается умение самостоятельно определять места приложения профессиональных компетенций архитектора и умение определять реакцию общества на архитектурно-градостроительные проекты, включая проекты реконструкции антропогенной среды;

– на концептуальном (четвертом) этапе студенты в состоянии ставить цели, налагающие организационную и экономическую ответственность за проектирование и последующую реализацию проекта; формируются следующие умения: умение организовывать процесс реализации архитектурно-градостроительного решения с использованием крауд-технологий; умение исследовать рынок труда в архитектуре; умение формировать корпоративный стиль, этику и трудовые взаимоотношения внутри проектного бюро, способствующие его эффективной работе.

Развитие данного исследования предполагается в направлении детализации выделенных компонентов ССК, разработке шкалы оценивания степени сформированности ССК на разных этапах профессионального архитектурного образования; проведение констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов.

Дата поступления в редакцию 15.09.2023

ЛИТЕРАТУРА

1. Борисова Ю. Н. Формирование профессиональных проектных компетенций будущих архитекторов при изучении культурологии: автореф. ... канд. пед. наук. Орёл, 2021. 24 с.
2. Гришина Т. В., Шайхутдинов Т. Ф., Хабибуллин Ф. Ш. Формирование принципов личностно-ориентированного обучения современных архитекторов на основе культурологического подхода // Казанский педагогический журнал. 2023. №2 (157). С. 105–109.
3. Есаулов Г. В. Архитектурная наука и образование: векторы развития // Academia. Архитектура и строительство. 2016. №2. С. 5–12.
4. Кармазин Ю. И. Творческий метод архитектора: введение в теорию и методологию. Воронеж: Издательство Воронежского государственного университета, 2005. 493 с.
5. Кольстет О. А. Концептуальная модель поэтапного формирования индивидуального творческого метода архитектора // Научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. 2016. №117 (03). С. 3–16.

6. Маркова С. М., Наркозиев А. К. Методика исследования содержания профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2019. Т. 7. №1. С. 2.
7. Матвеев В. В., Анненкова А. А. Развитие коммуникативной компетенции специалистов социально-культурной сферы при проектировании образовательных квест-комнат // Концепт. 2023. №5. С. 2–12.
8. Миронова И. А. Образцов П. И. Технология обучения как способ формирования индивидуального творческого стиля деятельности у студентов архитекторов и градостроителей в вузе // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2020. №6 (1). Р. 26–40.
9. Нечаев Н. Н. Моделирование как творчество: методологические и психологические основы формирования профессиональной проектной деятельности // Вестник московского государственного лингвистического университета. 2009. №563. С. 3–34.
10. Сериков В. В., Топчий И. В. Оценка будущими архитекторами процесса становления их инверсивно-коммуникативной компетенции // Образование и общество. 2023. №2 (139). С. 78–94.
11. Тихомиров Ю. А., Нанба С. Б., Цомартова Ф. В. Социальная концепция права: новый подход // Теоретические проблемы российского права и государственности. 2014. Т. 2. №8. С. 32–37.
12. Топчий И. В. Социально-коммуникативные условия инверсии профессиональных «полей» архитектуры // Ценности и смыслы. 2023. №1 (83). Р. 30–46.
13. Топчий И. В. Территории объектно-субъектных образовательных коммуникаций в архитектуре // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 2. №4 (86). С. 28–39.
14. Топчий И. В. Ситуационное обучение средствам визуализации // Учёные записки Орловского государственного университета. 2020. №2 (87). С. 235–241.
15. Топчий И. В. Субъекты архитектурно-градостроительной деятельности // Архитектура и современные информационные технологии. 2016. №3 (36). URL: <http://marhi.ru/AMIT/2016/3kvart16/topchiy/abstract.php> (дата обращения: 20.01.2023).
16. Фомин Н. В. Дидактические аспекты методики ситуационного обучения экономике // Наука и школа. 2013. №6. С. 134–139.
17. Халилова Ш. Т. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. №2 (5). С. 142–148.
18. Швидковский Д. О. Пути развития российской архитектуры // Пространство и время. 2013. №1 (11). С. 103–116.
19. Abdullah F., Azmin A. K., Salleh N. H. Developing Graduates' Collaboration Skill Based on Islamic Perspective through Integrated Multi-Disciplinary Course in the Built Environment // International Journal of Social Science and Humanity. 2014. Vol. 4. №2. P. 117–121.
20. Han J., Park D., Hua M. Is group work beneficial for producing creative designs in STEM design education? // The International Journal of Technology and Design Education. 2022. №32. P. 2801–2826.
21. Haruka K. Preservation and Continuation of “Local Ecosystems”: The Case of Tokyo's Public Baths // Storia Urbana. 2022. №1. P. 169–186.
22. Kiyanenko K. Conceptualization of client ‘needs’ in architectural theory and practice // History and Theory of Modern Architecture. 2022. №48. P. 30–39.
23. Prado C., Cushing K., Figueroa E. The confidence to speak: Measuring impacts of a community leadership program on community leadership skills and self-identification // Community Development. 2021. №53 (3). P. 2–20.
24. Sabiescu. A., Charatzopoulou K. The Museum as Ecosystem and Museums in Learning Ecosystems // Museum Experience Design. Springer Series on Cultural Computing. Cham: Springer, 2018. 323 p.
25. Sanoff H. Seeing the Environment: An Advocacy Approach. Cornell: University of Cornell, 1975. 108 p.
26. Sheng Zh. Crowdfunding and Architectural Practice. A Testing Ground for Homestay-Hotel in China // Open Edition Journal. 2020. №1. URL: <http://journals.openedition.org/ardeth> (дата обращения: 15.10.2023).

REFERENCES

1. Borisova Yu. N. Formirovanie professional'nyh proektnyh kompetencij budushchih arhitektorov pri izuchenii kul'turologii: avtoref. ... kand. ped. nauk [Formation of professional design competencies of future architects in the study of cultural studies: abstract of Cand. Sci. thesis]. Oryol, 2021. 24 p.

2. Grishina T. V., Shajhutdinov T. F., Habibullin F. Sh. [Formation of principles of personality-oriented training of modern architects based on a cultural approach]. In: Kazanskij pedagogicheskij zhurnal [Kazan Pedagogical Journal], 2023, no. 2 (157), pp. 105–109.
3. Esaulov G. V. [Architectural science and education: vectors of development]. In: Academia. Arhitektura i stroitel'stvo [Academia. Architecture and construction], 2016, no. 2, pp. 5–12.
4. Karmazin Yu. I. Tvorcheskij metod arhitekтора: vvedenie v teoriyu i metodologiyu [The creative method of the architect: an introduction to theory and methodology]. Voronezh, Voronezh State University Publishing House, 2005. 493 p.
5. Kol'stet O. A. [Conceptual model of the phased formation of an individual creative method of an architect]. In: Nauchnyj zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta [Scientific journal of the Kuban State Agrarian University], 2016, no. 117 (03), pp. 3–16.
6. Markova S. M., Narkoziev A. K. [Methodology for studying the content of vocational education]. In: Vestnik Mininskogo universiteta [Bulletin of Minin University], 2019, vol. 7, no. 1, p. 2.
7. Matveev V. V., Annenkova A. A. [Development of communicative competence of specialists in the social and cultural sphere in the design of educational quest rooms]. In: Koncept [Concept], 2023, no. 5, pp. 2–12.
8. Mironova I. A., Obrazcov P. I. [Teaching technology as a way to form an individual creative style of activity among students of architects and urban planners at a university]. In: Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya [Scientific result. Pedagogy and psychology of education], 2020, no. 6 (1), pp. 26–40.
9. Nechaev N. N. [Modeling as creativity: methodological and psychological foundations for the formation of professional project activities]. In: Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Bulletin of the Moscow State Linguistic University], 2009, no. 563, pp. 3–34.
10. Serikov V. V., Topchij I. V. [Assessment by future architects of the process of developing their inverse-communicative competence]. In: Obrazovanie i obshchestvo [Education and Society], 2023, no. 2 (139), pp. 78–94.
11. Tihomirov Yu. A., Nanba S. B., Comartova F. V. [Social concept of law: a new approach]. In: Teoreticheskie problemy rossijskogo prava i gosudarstvennosti [Assessment by future architects of the process of developing their inverse-communicative competence], 2014, vol. 2, no. 8, pp. 32–37.
12. Topchij I. V. [Social and communicative conditions for inversion of professional “fields” of architecture]. In: Cennosti i smysly [Values and meanings], 2023, no. 1 (83), pp. 30–46.
13. Topchij I. V. [Territories of object-subject educational communications in architecture]. In: Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and foreign pedagogy], 2022, vol. 2, no. 4 (86), pp. 28–39.
14. Topchij I. V. [Situational training in visualization tools]. In: Uchyonye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta [Scientific notes of the Oryol State University], 2020, no. 2 (87), pp. 235–241.
15. Topchij I. V. [Subjects of architectural and urban planning activities]. In: Arhitektura i sovremennye informacionnye tekhnologii [Architecture and modern information technologies], 2016, no. 3 (36). Available at: <http://marhi.ru/AMIT/2016/3kvart16/topchij/abstract.php> (accessed: 20.01.2023).
16. Fomin N. V. [Didactic aspects of the methodology of situational teaching of economics]. In: Nauka i shkola [Science and school], 2013, no. 6, pp. 134–139.
17. Halilova Sh. T. [Technology for constructing situational tasks in the content of practical training]. In: Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika [Domestic and foreign pedagogy], 2012, no. 2 (5), pp. 142–148.
18. Shvidkovskij D. O. [Ways of development of Russian architecture]. In: Prostranstvo i vremya [Space and Time], 2013, no. 1 (11), pp. 103–116.
19. Abdullah F., Azmin A. K., Salleh N. H. Developing Graduates' Collaboration Skill Based on Islamic Perspective through Integrated Multi-Disciplinary Course in the Built Environment. In: International Journal of Social Science and Humanity, 2014, vol. 4, no. 2, pp. 117–121.
20. Han J., Park D., Hua M. Is group work beneficial for producing creative designs in STEM design education? In: The International Journal of Technology and Design Education, 2022, no. 32, pp. 2801–2826.

21. Haruka K. Preservation and Continuation of “Local Ecosystems”: The Case of Tokyo's Public Baths. In: *Storia Urbana*, 2022, no. 1, pp. 169–186.
22. Kiyanenko K. Conceptualization of client ‘needs’ in architectural theory and practice. In: *History and Theory of Modern Architecture*, 2022, no. 48, pp. 30–39.
23. Prado C., Cushing K., Figueroa E. The confidence to speak: Measuring impacts of a community leadership program on community leadership skills and self-identification. In: *Community Development*, 2021, no. 53 (3), pp. 2–20.
24. Sabiescu. A., Charatzopoulou K. The Museum as Ecosystem and Museums in Learning Ecosystems. In: *Museum Experience Design. Springer Series on Cultural Computing*. Cham, Springer Publ., 2018. 323 p.
25. Sanoff H. *Seeing the Environment: An Advocacy Approach*. Cornell, University of Cornell Publ., 1975. 108 p.
26. Sheng Zh. Crowdfunding and Architectural Practice. A Testing Ground for Homestay-Hotel in China. In: *Open Edition Journal*, 2020, no. 1. Available at: <http://journals.openedition.org/ardeth> (accessed: 15.10.2023).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Топчий Ирина Владимировна – кандидат архитектуры, директор подготовительных курсов Московского архитектурного института (государственной академии);
e-mail: top@marhi.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Irina V. Topchy – Cand. Sci. (Architecture), Director of the Preparatory Department of the Moscow Architectural Institute (State Academy);
e-mail: top@marhi.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Топчий И. В. Методика выделения компонентов содержания социально-культурной компетенции архитектора // *Московский педагогический журнал*. 2024. №2. С. 130–143
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-130-143

FOR CITATION

Topchiy I. V. Methodology for identifying the components of the content of the socio-cultural competence of an architect. In: *Moscow Pedagogical Journal*. 2024, no. 2, pp. 130–143
DOI: 10.18384/2949-4974-2024-2-130-143



МОСКОВСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2024. № 2

Над номером работали:

Литературный редактор В. А. Кулакова

Переводчик А. Ю. Назарова

Компьютерная вёрстка – Б. В. Булгаков

Корректор В. М. Пастарнак

Адрес редакции:

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А, офис 98

тел. (495) 780-09-42 (доб. 6101)

e-mail: info@vestnik-mgou.ru

www.mpjournal.ru

Формат 70x108/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура "Minion Pro".

Тираж 500 экз. Усл. п. л. 9, уч.-изд. л. 11,75.

Подписано в печать: 31.05.2024 г. Дата выхода в свет: 27.06.2024 г. Заказ № 2024/05-07.

Отпечатано в Государственном университете просвещения

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А