

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2020
№ 8**

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

Registration number: ЭП № ФС77-73671 dd. 28.09.2018.

Up to 28 September, 2018 the Journal was called
"News of Southern Federal University. Pedagogical Science". ISSN: 2658-6983.
The Journal has been published since 1 June, 2007.

Founders:

Southern Federal University
Volga-Caucasian Department of the Russian Academy of Education

Editor in Chief

I.E. Kulikovskaya – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, head of Pre-school Education dpt. of Southern Federal University, Head of South-Russian Research and Educational Centre of Spiritually-Moral Education of Children and Youth of Southern Federal University

Deputy Chief Editors

G.A. Berulava – Psychology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Rector of International Innovation University

V.I. Mareev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Advisor of the Rector of Southern Federal University

International Editorial Board

I.V. Abakumova – Psychology Doctor (habil.), professor, correspondent member of RAE, Don State Technical University (Russia)

A.Yu. Belogurov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Russia)

S.I. Beryl – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko (Pridnestrovian Moldavian Republic)

N.M. Borytko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State University (Russia)

N.N. Veresov – Philosophy Doctor (habil.), professor, Monash University (Australia)

A.Ya. Danilyuk – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Moscow Pedagogical State University (Russia)

P.N. Ermakov – Biology Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Southern Federal University (Russia)

A.K. Kiklevich – Philology Doctor (habil.), professor, University of Warmia and Mazury (Poland)

M.V. Korepanova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

I.B. Kotova – Psychology Doctor (habil.), professor, corresponding member of RAE, International Innovative University (Russia)

V.T. Kudryavtsev – Psychology Doctor (habil.), professor, Moscow State Psychological and Pedagogical University (Russia)

A.K. Kusainov – Doctor-engineer of Germany, Pedagogics Doctor (habil.), professor, winner of the State Award of the Republic of Kazakhstan, president of Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Kazakhstan)

O.A. Omarov – Physical and Mathematical Sciences Doctor (habil.), professor, academician of RAE, Dagestan State University (Russia)

I.V. Robert – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Institute of Education Management of RAE (Russia)

A.I. Savenkov – Doctor of Pedagogics (habil.), Psychology Doctor (habil.), corresponding member of RAE, Moscow City Pedagogical University (Russia)

N.K. Sergeev – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, academician of RAE, Volgograd State Social and Pedagogical University (Russia)

V.V. Serikov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor, corresponding member of RAE, Institute of Strategy of Education Development of RAE (Russia)

Editorial Board

A.A. Andrienko – Candidate of Philology (PhD equivalent), associate professor (Rostov-on-Don)

A.G. Bermus – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

V.I. Bondin – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

T.I. Vlasova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

L.V. Goryunova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

N.K. Karpova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

G.V. Karantysh – Biology Doctor (habil.), associate professor (Rostov-on-Don)

A.M. Mendzheritsky – Biology Doctor (habil.), professor (Rostov-on-Don)

P.P. Pivnenko – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

E.I. Rogov – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

O.D. Fedotova – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

R.M. Chumicheva – Doctor of Pedagogics (habil.), professor (Rostov-on-Don)

The Journal is included in the List of Russian peer-reviewed scientific journals where main scientific results of theses for Degrees of Candidate of Science and Doctor of Science should be published (Date of inclusion edition in the List 01.12.2015, № 678)

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:

КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

**2020
№ 8**

МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ: КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ

Регистрационный номер: ЭЛ № ФС77-73671 от 28.09.2018.

До 28 сентября 2018 г. журнал назывался
«Известия Южного федерального университета. Педагогические науки». ISSN: 2658-6983.
Журнал издается с 1 июня 2007 г.

Учредители:

Южный федеральный университет
Поволжско-Кавказское отделение Российской академии образования

Главный редактор

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Южного федерального университета, директор Южно-Российского научно-образовательного центра духовно-нравственного воспитания детей и молодежи ЮФУ

Заместители главного редактора

Берулава Галина Алексеевна – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, ректор Международного инновационного университета

Мареев Владимир Иванович – доктор педагогических наук, профессор, советник ректора Южного федерального университета

Международная редакционная коллегия

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Донской государственный технический университет (Россия)

Белогуров Анатолий Юльевич – доктор педагогических наук, профессор, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (Россия)

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (Приднестровская Молдавская Республика)

Боритко Николай Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный университет (Россия)

Вересов Николай Николаевич – доктор философских наук, профессор, Университет Монаш (Австралия)

Данилюк Александр Ярославович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Московский педагогический государственный университет (Россия)

Ермаков Павел Николаевич – доктор биологических наук, профессор, академик РАО, Южный федеральный университет (Россия)

Киклевич Александр Константинович – доктор филологических наук, профессор, Варминско-Мазурский университет (Польша)

Корепанова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Котова Изабела Борисовна – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Международный инновационный университет (Россия)

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (Россия)

Кусаинов Аскарбек Кабыкенович – доктор-инженер Германии, доктор педагогических наук, профессор, лауреат Государственной премии Республики Казахстан, президент Академии педагогических наук Казахстана (Казахстан)

Омаров Омар Алиевич – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, Дагестанский государственный университет (Россия)

Роберт Ирэна Веньяминовна – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Институт управления образованием РАО (Россия)

Савенков Александр Ильич – доктор педагогических наук, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, Московский городской педагогический университет (Россия)

Сергеев Николай Константинович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Россия)

Сериков Владислав Владиславович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Институт стратегии развития образования РАО (Россия)

Редакционный совет

Андриенко Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Бондин Виктор Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Власова Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Горюнова Лилия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карпова Наталья Константиновна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Карантыш Галина Владимировна – доктор биологических наук, доцент (Ростов-на-Дону)

Менджерский Александр Маркович – доктор биологических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Пивненко Петр Петрович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Федотова Ольга Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Чумичева Раиса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор (Ростов-на-Дону)

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук
(дата включения издания в перечень 01.12.2015, № 678)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Марачковская О.Л.**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 27**Кирик В.А., Куликовская И.Э.**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРСАЙТА 33**Abakumova I.V., Godunov M.V., Grishina A.V.**

TRIALECTICAL APPROACH TO SENSE-MAKING STRATEGIES 40

Хангельдиева И.Г.ПОЗИТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ
ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ: ОПЫТ АДАПТАЦИИ ВИДЕОИГРЫ MINECRAFT 47**Горлова Н.А.**

О КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 56

Ван СюаньВОСПИТАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ЭТИКИ УЧИТЕЛЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КНР 64**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ****Савченков А.В., Уварина Н.В.**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ, ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ
В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 73**Шимичев А.С.**ТВОРЧЕСТВО КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 81**КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА****Лызь Н.А.**

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 87

Курушина О.В., Курушина О.В., Саакян Н.А.ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАСТОРМАЖИВАНИЮ РЕЧИ
У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ 93**Колодяжная Т.П., Петрова Е.В.**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ
С ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА 100

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Орлов А.А.

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ
С «СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТЬЮ» КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ 111

Берил С.И., Васильева Л.И.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ 117

Волбуева Т.Б.

АКТУАЛЬНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ: ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ 127

Кузина И.В., Лёвкина Е.В.,

Миронычева В.Ф., Федосеева Н.В.

ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ
«ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» 135

Халиуллина Л.Р.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ПО РАЗВИТИЮ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ 143

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Панкратова И.А.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ТЕЛЕСНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ
ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ 151

Худякова Т.Л., Гридяева Л.Н., Клепач Ю.В.

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ
ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ 158

НАШИ АВТОРЫ 163

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование» 170

GENERAL PEDAGOGICS, THE HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

Gukalenko Olga V., Tkach Lyubov T., Marachkovskaya Olga L. IMPLEMENTATION OF IDEAS E.V. BONDAREVSKAYA IN THE PROCESS OF FORMING THE PERSONAL AND CREATIVE ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS	27
Kirik Vladimir A., Kulikovskaya Irina E. DEVELOPING STUDENTS' PEDAGOGICAL CREATIVITY VIA EDUCATIONAL FORESIGHT	33
Abakumova Irina V., Godunov Mikhail V., Grishina Anastasia V. TRIALECTICAL APPROACH TO SENSE-MAKING STRATEGIES	40
Khangeldieva Irina G. POSITIVE PRACTICES OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL APPROACHES ABROAD AND IN RUSSIA: EXPERIENCES OF ADAPTATION OF THE MINECRAFT VIDEO GAME	47
Gorlova Natalia A. ON THE CONCEPT OF CONTINUITY OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL AND GENERAL EDUCATION	56
Wang Xuan DEVELOPING TEACHERS' ETHICS IN SECONDARY COMPREHENSIVE SCHOOLS IN CHINA	64

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Savchenkov Alexey V., Uvarina Natalia V. SPECIFIC FEATURES, POSITIVE AND NEGATIVE TRENDS IN MORAL INSTRUCTIONS IN SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS	73
Shimichev Alexey S. CREATIVITY AS A COMPONENT OF METHODOLOGICAL COMPETENCE OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER	81

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Lyz Natalia A. CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR INCLUSIVE HIGHER EDUCATION	87
Kurushina Olesya V., Kurushina Olga V., Saakyan Naira A. FEATURES OF SPEECH THERAPY ON SPEECH DISINHIBITION FOR CHILDREN WITH MOTOR ALALIA	93
Kolodyazhnaya Tatiana P., Petrova Ekaterina V. CORRECTIONAL WORK ON DEVELOPMENT OF MOTOR PRAXIS IN CHILDREN WITH DYSARTHIC DISORDERS IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BASED ON THE INTEGRATED APPROACH.....	100

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Orlov Alexander A.

TEACHING FUTURE TEACHERS TO INTERACT WITH A "NETWORK PERSONALITY"
AS AN OBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH 111

Beril Stepan I., Vasilieva Lyudmila I.

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION
AND SCIENCE AT A CLASSICAL UNIVERSITY IN TRANSNISTRIA 117

Volobueva Tatiana B.

RELEVANT PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS: PRODUCTIVE TRAINING..... 127

Kuzina Irina V., Levkina Elena V., Mironycheva Valentina F., Fedoseeva Natalia V.

WAYS TO INCREASE MOTIVATION FOR STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES
IN STUDENTS WHO MAJOR IN 'PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION 135

Khaliullina Lilia R.

ACTIVITIES OF UNIVERSITY TEACHERS ON THE DEVELOPMENT
OF FUTURE TEACHERS' RESEARCH THINKING..... 143

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY

Pankratova Irina A.

EFFICIENCY OF BODY-ORIENTED PSYCHOTHERAPY METHODS
IN PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF PROFESSIONAL BURNOUT 151

Khudyakova Tatiana L., Gridyaeva Lyudmila N., Klepach Yulia V.

SOME ASPECTS OF MOTIVATION FOR LEARNING
OF PRACTICING EDUCATION PSYCHOLOGISTS IN PROFESSIONAL RETRAINING..... 158

OUR AUTHORS 163

**Абакумова Ирина Владимировна,
Годунов Михаил Викторович,
Гришина Анастасия Васильевна**

**ТРИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД
К СТРАТЕГИЯМ
СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ**

Авторы предлагают исходя из проведенных ранее исследований полярного смыслообразования переходить к триалектическому изучению стратегий смыслообразования. Целью статьи является теоретическое обоснование перехода от дуальной к триадной модели смыслообразующих стратегий и их описание. Смыслообразующая стратегия определяет направление и качественное содержание генерируемого образа-смысла. Для более адекватного моделирования возможных стратегий, отражающих ключевые свойства личности, авторы считают целесообразным переходить на следующий – триалектический уровень рассмотрения смысловой системы. В такой триаде содержится гиподиадтивная, гипердиадтивная и преададтивная смыслообразующие стратегии. Предлагаемый подход позволяет выявлять личностный профиль, выступающий мультифакторной моделью возможных состояний ценностно-смысловой сферы переживающего субъекта. В плане моделирования поведения такой личностный профиль показывает направленность и качественные особенности смысловой регуляции.

**Берил Степан Иорданович,
Васильева Людмила Ивановна**

**РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ
УНИВЕРСИТЕТЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ**

В статье представлены некоторые особенности развития системы высшего педагогического образования и науки в классическом университете в Приднестровье. Прослеживается становление высшего педагогического образования в Приднестровской Молдавской Республике, рассматривается последовательная ориентация на российскую систему образования с полной интеграцией в российское научно-образовательное пространство. Отмечены основные принципы подготовки педагогических кадров: непрерывность и системность, научность, профессиональная направленность, социальная обусловленность и пр. Обозначены взаимосвязанные воспитательно-образовательные звенья непрерывного педагогического образования: допрофессиональная подготовка, профессиональная подготовка, послевузовское образование. В них намечены приоритетные направления: профориентационная работа, преемственность учебных планов среднего профессионального и высшего образования, соединение образовательного и исследовательского процессов, инновационная деятельность, научные структуры факультетов, социальная обусловленность образовательного процесса (распределение молодых специалистов), международная деятельность (мобильность студентов и преподавателей) и др.

Ван Сюань

**ВОСПИТАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ
ЭТИКИ УЧИТЕЛЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КНР**

Учителя общеобразовательных школ несут основную ответственность за общее образование и являются важными участниками процесса гражданского образования. Качество подготовки учителей и их квалификация напрямую влияют на результаты обучения. Быстрое экономическое развитие и реформа образования позволили системе базового образования Китая добиться значи-

тельного прогресса и достичь хороших результатов. Возникшая в китайском образовании проблема, которую необходимо решить в ближайшем будущем, – это как улучшить нравственное воспитание в общеобразовательных школах. Воспитание преподавательской этики учителей является важной предпосылкой правильного нравственного воспитания в общеобразовательных школах, поэтому в настоящее время и в будущем оно станет основным направлением подготовки китайских учителей и управления образованием Китая.

Волобуева Татьяна Борисовна

АКТУАЛЬНОЕ ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ: ПРОДУКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ

В статье актуализируется проблема продуктивного обучения, представляется и исследуется технология его использования в системе дополнительного профессионального образования. Целевая аудитория – педагоги, студенты и преподаватели педагогических образовательных организаций. Целью исследования является обоснование целесообразности модели продуктивного повышения квалификации учителей. Анализируются исторические предпосылки и труды педагогов по данному направлению. Аргументируется структура и содержание модели: особенности организации образовательного процесса, формы и методы работы слушателей и преподавателя, диагностика процесса, управление им. Выделены ключевые детерминанты продуктивного обучения: контент, методика, обучаемость, управление. Характеризуются этапы продуктивного повышения квалификации педагогов: пропедевтическая практика, аннотация, визуализация нового материала, репродуктивная практика, частично-поисковая практика, творческая мастерская, стажировка. Интегрируются системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, метапредметный, профессионально-культурологический подходы. Обучение организовывается по индивидуальным траекториям из представленных преподавателем модулей. В процессе обучения применяются интерактивные методы: веб-квест, моделирование, кейс-стади, ролевые игры, аквариум и др. Постоянно отслеживается успешность прохождения образовательных маршрутов. Для контроля используется рефлексия, самоанализ, игровые методы, элементы проектного и инновационного менеджмента. Педагогический продукт представляет собой комплекс развитых профессиональных компетенций, позволяющих эффективно использовать продуктивное обучение в педагогической практике. В портфолио многих слушателей появляются авторские продуктивные методики как адаптация полученных практических знаний и умений. Сравниваются характеристики традиционного и продуктивного повышения квалификации. Представлены преимущества использованной технологии.

Горлова Наталья Алексеевна

О КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается вопрос о необходимости разработки и использования концепции преемственности педагогического и общего образования, включающей стратегический и технологический аспекты подготовки педагога нового типа к образовательной практике. Освещается проблема согласования целей педагогического и общего образования, выделяются целевые ориентиры преемственности. Технологический аспект концепции преемственности представлен в виде универсальной модели подготовки студентов с первого курса к педагогической практике на основе интеграции учебно-профессиональной, научно-исследовательской и проектно-инновационной деятельности. Изложены некоторые результаты анкетирования студентов по окончании первого

курса Московского государственного областного университета, изучающих педагогику на основе инновационных квант-технологий. Делается вывод, что студенты, овладевшие квант-технологиями, смогут использовать их в школе для формирования у учащихся универсальных учебных действий и стратегий смыслового чтения.

**Гукаленко Ольга Владимировна,
Ткач Любовь Тимофеевна,
Марачковская Ольга Людвиговна**

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

В статье представлен опыт реализации практико-ориентированного обучения студентов, осваивающих педагогическую профессию, в поликультурном образовательном пространстве вуза. Методологической основой представленного подхода выступают концептуальные идеи личностно ориентированного образования Е.В. Бондаревской, ориентирующие на необходимость проектирования поликультурного содержания педагогического образования в контексте культуры и создания культурных сред, позволяющих обучающимся идентифицироваться в педагогической деятельности на основе приобретаемого опыта – когнитивного, деятельностного, творческой самореализации и эмоционально-ценностного отношения – с результатами, определяемыми образовательным и профессиональным стандартом. Практико-ориентированное обучение выступает в качестве одного из основных условий реализации проектируемого поликультурного содержания непрерывного педагогического образования, влияющего на процессы самоопределения, рефлексии, персонализации, и важным средством формирования и совершенствования идентичности студентов – культурной и профессиональной. Результаты экспериментального исследования подтверждают, что осваиваемые обучающимися трудовые умения соответствуют профилю подготовки и качественное их выполнение зависит от личностно-смыслового отношения к деятельности, уровня самоорганизации, формируемых в процессе освоения поликультурного содержания педагогического образования.

**Кирик Владимир Александрович,
Куликовская Ирина Эдуардовна**

**РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ФОРСАЙТА**

В статье раскрыты особенности процесса развития педагогической креативности у студентов Академии психологии и педагогики Южного федерального университета. Образовательный форсайт рассматривается как социальная технология, специфичный формат коммуникации, позволяющий участникам договориться по поводу образа будущего, а также, определив желаемый образ будущего, прийти к соглашению о действиях в его контексте. Содержанием образовательного форсайта явилась ранняя профориентация детей дошкольного возраста на основе «Атласа новых профессий». Проекты, разработанные преподавателями ЮФУ, студентами и воспитателями дошкольных образовательных организаций, ориентированы на практическое погружение детей в профессии будущего. Образовательный форсайт выступил пространством развития педагогической креативности студентов, которые приобрели опыт профессиональной деятельности, ориентированной на работу с будущим.

**Колодяжная Татьяна Павловна,
Петрова Екатерина Владимировна**

**КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
МОТОРНОГО ПРАКСИСА У ДЕТЕЙ
С ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ НАРУШЕНИЯМИ
В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ
КОМПЛЕКСНОГО ПОДХОДА**

В статье представлен современный взгляд на вопрос использования комплексного подхода в организации и проведении коррекционно-развивающей работы, которая направлена на развитие моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями.

**Кузина Ирина Валерьевна,
Лёвкина Елена Викторовна,
Миронычева Валентина Федоровна,
Федосеева Наталия Викторовна**

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН
У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ «ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»**

В статье рассматривается проблема мотивации изучения дисциплин педагогического цикла у студентов профиля «Психология и социальная педагогика», специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», низкий уровень интереса к которым вызван направленностью на формирование профессиональной позиции, теоретизацией содержания. В связи с этим целью являлся анализ путей и способов повышения у студентов мотивации изучения дисциплин педагогического цикла. В ходе экспериментальной деятельности со студентами I, II и IV курсов была реализована модель повышения мотивации изучения педагогических дисциплин в виде совокупности продуманных заданий, с использованием интернет-сервисов, приложений (learningapps.org, QR-генераторы и сканеры, генераторы кроссвордов, флеш-карт, лент времени и т.д.). Студенты самостоятельно, при консультирующей помощи педагога, разрабатывали и проводили мероприятия друг для друга. Результаты проведенного эксперимента показали повышение уровня мотивации студентов в 1,5 раза. Предложенные пути и способы мотивации могут быть адаптированы к преподаванию и других учебных предметов.

**Курушина Олеся Владимировна,
Курушина Ольга Владимировна,
Саакян Наира Айкарамовна**

**ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ
РАБОТЫ ПО РАСТОРМАЖИВАНИЮ РЕЧИ У
ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ**

Статья посвящена проблеме изучения дизонтогенеза речевого развития дошкольников, а именно такой речевой патологии, как алалия. Кратко представлен механизм моторной алалии, описана структура дефекта. Охарактеризованы нарушения речевого и неречевого развития при диагностике ребенка с моторной алалией. Описаны направления работы по растормаживанию речи у данной категории детей на примере конкретного ребенка. Приведены выводы по результатам обследования и представлена краткая программа коррекционно-развивающей работы по растормаживанию речи дошкольника с моторной алалией.

Лызь Наталья Александровна

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья представляет концептуальный взгляд на инклюзивное образование, в котором обеспечены условия для эффективного освоения профессиональной образовательной программы и личностно-профессионального развития как студентам с инвалидностью и ОВЗ, так и одаренным, талантливым и всем обучающимся. Понимаемое в таком широком смысле инклюзивное высшее образование предполагает трансформацию ценностно-смыслового, содержательно-технологического, материально-технического и пространственно-архитектурного аспектов образовательного пространства вуза. В статье рассмотрены ценностно-смысловые и содержательно-технологические основы инклюзивного высшего образования. Гуманистическая цель образования, восприятие каждого человека с позиции уникальности и самоценности, взаимоадаптация вуза и обучающихся, активизация личностных механизмов профессионального развития студентов – основные ценностно-смысловые ориентиры, позволяющие сделать высшее образование инклюзивным и развивающим для всех обучающихся. Содержательно-технологический аспект инклюзивного высшего образования в качестве основы включает пять взаимосвязанных составляющих: вариативность образовательных программ и индивидуализация образовательных траекторий, качественное информационно-образовательное пространство, инновационные образовательные технологии, комплексное сопровождение обучающихся, универсальный дизайн образовательных ресурсов.

Орлов Александр Андреевич

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С «СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТЬЮ» КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье представлены методологические основания исследования проблемы проектирования научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью». Раскрыты основные проблемы междисциплинарных научных исследований – методологические, организационные, информационные. Дана характеристика основных междисциплинарных понятий исследования: «сетевая личность», образовательная динамика «сетевой личности», педагогическое взаимодействие. Их трактовка осуществляется на основе трансдисциплинарного подхода, который позволяет совместить границы между дисциплинарными аспектами характеристик понятий и выстроить их системное описание. В понятии «сетевая личность» представлены мотивационно-ценностные, когнитивные, коммуникативные и поведенческие особенности обучающихся, возникающие под влиянием дигитализации человеческой жизнедеятельности в современную эпоху.

Панкратова Ирина Анатольевна

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ТЕЛЕСНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Статья посвящена проблеме психологической коррекции профессионального выгорания педагогов методами телесно-ориентированной психотерапии. Описываются результаты проведенного эксперимента. Профессиональное выгорание в сфере профессий типа «человек – человек» является частой проблемой и влечет снижение эффективности работы педагога. Автором была разработана и апробирована программа психологической коррекции профессионального выгорания

педагогов с использованием методов телесно-ориентированной психотерапии. Проведенное исследование достоверно доказывает, что проделанная работа в рамках программы по коррекции профессионального выгорания педагогов-психологов с использованием методов телесно-ориентированной психотерапии позволила значительно снизить уровень профессионального и эмоционального выгорания педагогов-психологов.

**Савченков Алексей Викторович,
Уварина Наталья Викторовна**

**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ,
ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ
ТЕНДЕНЦИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Воспитательная работа для среднего профессионального образования становится все более актуальной и значимой. К специфическим особенностям организации воспитательной деятельности в организациях СПО мы отнесли: профессиональную направленность воспитательного процесса; ориентацию воспитательного процесса на самовоспитание; необходимость профессиональной социализации обучающихся; компенсацию недостатков семейного воспитания; возможность привлечения наставников к воспитательному процессу. К положительным тенденциям в воспитательной деятельности в организациях СПО мы отнесли: постепенное повышение интереса к ней, внедрение инновационных средств воспитательной деятельности, проведение воспитательных мероприятий совместно с предприятиями и организациями – сетевыми партнерами, вариативность современных воспитательных технологий и т.д. К отрицательным тенденциям относятся: низкий уровень внимания со стороны руководства организаций СПО к воспитательной деятельности и мотивации ее осуществления как у педагогов, так и у обучающихся, превращение воспитательного процесса в вынужденную деятельность, лишенную ценностного смысла, и т.д. По результатам исследования можно сделать вывод, что необходимо разрабатывать современную систему подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО с учетом выявленной специфики и современных тенденций.

Халиуллина Лилия Ринатовна

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ
ПО РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО
МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ**

В постоянно меняющихся условиях от учителей-практиков требуется владение специфическими компетенциями. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что на данном этапе развития общества особо ценными являются когнитивные компетенции, навыки мышления высокого порядка, среди которых особая роль принадлежит развитому исследовательскому мышлению. Недостаточная изученность сущности понятия «исследовательское мышление», а также способов его развития у будущих учителей позволяет нам сформулировать цель работы: изучить опыт работы преподавателей вузов по развитию исследовательского мышления у студентов. Для достижения данной цели были использованы такие методы теоретического исследования, как анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, метод изучения и обобщения передового педагогического опыта отечественных и зарубежных ученых-практиков, преподавателей вузов по развитию исследовательского мышления у будущих учителей, которые позволили объединить опыт работы различных педагогов-практиков и выявить способы, подходы, принципы и задачи, способствующие развитию исследовательского мышления студентов.

Хангельдиева Ирина Георгиевна**ПОЗИТИВНЫЕ ПРАКТИКИ
ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ПОДХОДОВ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ:
ОПЫТ АДАПТАЦИИ ВИДЕОИГРЫ MINECRAFT**

Статья посвящена актуальным вопросам новых образовательных моделей, подходов и технологий. В ней представлены две концепции отношения к профессии учителя, которые существуют в западной и отечественной футурологии и философии образования (М. Каку, Н. Эпштейн). Обозначены два сценария развития современной цивилизации – оптимистический и пессимистический – с точки зрения соотношения органического и неорганического, естественного и искусственного в дальнейшей эволюции человечества и роли педагогического образования в развитии позитивного сценария общественной жизни. Дана характеристика поколенческого разрыва «учитель – ученик», «преподаватель – студент», указаны его основные типы: ментальный, мировоззренческий, технологический. Представлены статистические данные относительно возрастного статуса российских учителей школ и преподавателей вузов. В связи с этим подчеркивается разноуровневая оснащенность современными технологиями, с одной стороны, учителей и преподавателей, с другой – и представителей поколения центениалов, которые часто увлечены геймификацией. Данное увлечение успешно адаптировано в западной педагогической практике с целью переосмыслить традиционные модели обучения и их обновление за счет инновационных ресурсов, существующих в известных видеоиграх. Приведен конкретный пример использования в качестве инновационного образовательного ресурса и одновременно средства обучения популярной компьютерной игры Minecraft в зарубежной практике, в результате чего у обучающихся формируются устойчивые мультидисциплинарные связи, важные метапредметные навыки.

**Худякова Татьяна Леонидовна,
Гридяева Людмила Николаевна,
Клепач Юлия Владимировна****ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ
УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ
ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ**

В статье дается анализ теоретических подходов к выделению различных аспектов учебной мотивации, рассматриваются результаты эмпирического исследования, целью которого стало изучение специфических особенностей мотивации учебной деятельности практических психологов образования в процессе профессиональной переподготовки. Авторы отмечают, что актуальность исследования обусловливается активным развитием дополнительного профессионального образования, которое предполагает обращение к проблеме учебной мотивации взрослых людей, уже имеющих профессию. Проведенное исследование показало необходимость учета особенностей мотивации учебной деятельности в процессе разработки и реализации программ профессиональной переподготовки.

Шимичев Алексей Сергеевич**ТВОРЧЕСТВО КАК КОМПОНЕНТ
МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена вопросу развития творческого компонента методической компетентности учителя иностранного языка. Актуальность заявленной проблемы обусловлена современным состоянием развития образования, а также

социальным заказом на подготовку творческих, деятельных педагогов. Целью статьи является обоснование необходимости творческого подхода к совершенствованию методического мастерства учителя. В работе анализируется структурный состав методической компетенции, рассматриваются теоретические основания выделения творческого компонента в ее структуре. Отмечается положительный потенциал использования заданий, развивающих кругозор, память, воображение, методическое мышление учителей в процессе самосовершенствования. Делается вывод о том, что творческий компонент методической компетентности учителя иностранного языка является ключевым звеном профессионально-педагогического развития и совершенствования личности педагога, создает условия развития творческих способностей в области как иноязычной, так и методической подготовки.

**Abakumova Irina V., Godunov Mikhail V.,
Grishina Anastasia V.**

TRIALECTICAL APPROACH
TO SENSE-MAKING STRATEGIES

Key words: meaning; notional sphere; sense-making; sense-making strategy; triplicity; hypo-adaptive strategy; hyper-adaptive strategy; pre-adaptive strategy.

Elaborating on the previously conducted studies into polar model of sense-making, the authors propose a trialectic model of the way meanings are born. The purpose of this article is to provide theoretical grounds for transition from the dual to trinal model of sense-making strategies and their description. The sense-making strategy determines the direction and quality content of the generated image-meaning. The authors find it expedient to consider trialectic level of the system of senses for more adequate modeling of possible strategies that reflect the key traits of a personality. The above mentioned triad contains hypo-adaptive, hyper-adaptive and pre-adaptive sense-making strategies. The proposed approach enables to identify a personal profile that acts as a multifactor model of possible states of value-notional sphere of an experiencing subject. In terms of modeling behavior patterns, a personal profile of such kind reveals the main direction and principal features of sense-making regulation.

Beril Stepan I., Vasilieva Lyudmila I.

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF HIGHER
PEDAGOGICAL EDUCATION AND SCIENCE
AT A CLASSICAL UNIVERSITY IN TRANSNISTRIA

Key words: higher pedagogical education in Transnistria, continuity, scientific character, professional focus, social conditioning, innovative activity, international activity, academic mobility.

The article gives a short review to development of the system of higher pedagogical education and science at a classical university in Transnistria. The authors dwell on the early stages of higher pedagogical education in the Pridnestrovian Moldavian Republic, stating a consistent orientation towards the Russian education system with full integration into the Russian scientific and educational space. The main principles of training pedagogical personnel are noted, such as: continuity and consistency, scientific nature, professional focus, social conditioning, etc. The authors also describe interconnected educational stages of continuous pedagogical education: pre-vocational training, vocational training, and postgraduate education. They refer to the priority areas: career guidance work, continuity of the curricula of secondary vocational and higher education, right balance of teaching and research, innovation, research facilities of faculties, social conditioning of the academic process (distribution of young specialists), international activities (mobility of students and teachers).

Gorlova Natalia A.

ON THE CONCEPT OF CONTINUITY
OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL
AND GENERAL EDUCATION

Key words: strategic and technological aspects, target orientations, "new type" of a teacher, children of a new type of consciousness, universal nature of education, universal nature of the teacher training model, innovative "quant" technologies.

The article discusses the need to develop and use the Concept of continuity of professional pedagogical and general education which includes strategic and technological aspects of preparing a 'new type' of a teacher for education system. The author highlights the problem of coordinating the goals of professional pedagogical education and general education and specifies the key objectives of continuity. The technological aspect of the Concept of continuity is presented in the form of a universal model of training students for pedagogical practice from their first year, based on the integration of educational-professional, scientific-research and innovative project activities. The article presents some results of a survey conducted in Moscow Regional State University at the end of freshmen's first year. These students study pedagogy via innovative "quant" technology that they can employ in school to develop pupils' universal learning actions and strategies for meaningful reading.

Gukalenko Olga V., Tkach Lyubov T., Marachkovskaya Olga L.

IMPLEMENTATION OF IDEAS
E.V. BONDAREVSKAYA IN THE PROCESS
OF FORMING THE PERSONAL AND CREATIVE
ACTIVITY OF FUTURE TEACHERS

Key words: training future teachers, personality-focused education, practice-oriented training, identity, multicultural space of the university.

The authors of the article share the experience of implementing practice-oriented teaching with students who master a teaching profession in the multicultural educational space of the university. Conceptual ideas of personality-focused education by E.V. Bondarevskaya lay the methodological background for the presented approach, focusing on the need to design the multicultural content of pedagogical education in the context of culture and the creation of cultural environment. It allows students to identify themselves with teaching based on the acquired experience of different types: cognitive, activity, creative self-realization and emotional-value relations with the results determined by educational and professional standards. Practice-oriented training is one of the main conditions for implementation of the multicultural content of continuous pedagogical education which affects self-determination, reflection, personalization and is an important means of forming and improving the identity of students, both cultural and professional. The results of the experimental study confirm that professional skills mastered by students correspond to their major while quality of their performance depends on personal attitude to the activity, the level of self-organization formed in the process of mastering the multicultural content of pedagogical education.

Khaliullina Lilia R.

ACTIVITIES OF UNIVERSITY TEACHERS
ON THE DEVELOPMENT OF FUTURE
TEACHERS' RESEARCH THINKING

Key words: research thinking, teachers, students, experience.

In constantly changing settings, practicing teachers have to possess specific competencies. Analysis of psychological and pedagogical literature indicates that at this stage of the societal development, cognitive competencies, high-order thinking skills, as well as the developed teachers' research thinking are especially valuable. Insufficient knowledge of the essence of the concept 'research thinking' and the ways of its development in future teachers enable the author to state the aim of the work: to study experience of university teachers in development of students' research thinking. To achieve the objective, the author resort to such methods of theoretical research as, analysis of psychological-pedagogical literature on the topic

of research, method of study and generalization of the advanced pedagogical experience of national and foreign practicing university teachers on development of future teachers' research thinking which made it possible to combine the work experience of various practicing teachers and identify ways, approaches, principles and tasks that contribute to the development of students' research thinking.

Khangeldieva Irina G.

POSITIVE PRACTICES OF INNOVATIVE
PEDAGOGICAL APPROACHES ABROAD
AND IN RUSSIA: EXPERIENCES
OF ADAPTATION OF THE MINECRAFT
VIDEO GAME

Key words: teacher training, traditional and innovative models of teacher education, generation Z, generational gap, innovative resources and educational tools, gamification of education, video game "Minecraft" in education, multidisciplinary and metasubject skills.

The article is devoted to topical issues of new educational models, approaches, and technologies. It presents two concepts of attitude to the profession of a teacher which exist in Western and Russian futurology and philosophy of education (by M. Kaku and N. Epstein). The author describes two scenarios for the development of modern civilization: optimistic and pessimistic considered from the point of view of the ratio between the organic and inorganic, natural and artificial in the further evolution of mankind and the role of pedagogical education in the development of a positive scenario of social life. The author dwells on the characteristics of generation gap between a teacher and a student and its main types: mental, ideological, and technological. Statistical data on the age rate of Russian schoolteachers and university lecturers are presented. In this regard, the author highlights the technological gap between modern teachers and representatives of the generation of centennials who are often passionate about gamification. This hobby has been successfully adapted in Western pedagogical practice to rethink traditional teaching models and update them via resorting to innovative video games. The article presents a prime example of using the popular computer game Minecraft as an innovative educational resource in foreign practice, as a result of which students develop stable multidisciplinary connections and important metasubject skills.

**Khudyakova Tatiana L.,
Gridyaeva Lyudmila N.,
Klepach Yulia V.**

SOME ASPECTS OF MOTIVATION
FOR LEARNING OF PRACTICING EDUCATION
PSYCHOLOGISTS IN PROFESSIONAL
RETRAINING

Key words: learning activity, motivation, professional retraining, psychology of education.

The article discusses some aspects of motivation for learning of practicing educational psychologists in professional retraining. The article starts with analysis of theoretical approaches to various aspects of academic motivation, discusses the results of an empirical study considering specific features of motivation for learning of practical education psychologists in the process of professional training. The authors note the relevance of the study due to active development of additional professional education which involves addressing the problem of educational motivation of adults who already have a profession. Groups of students

on the professional retraining course 'Pedagogy and psychology' took part in the study and, as a control group, students of the program of professional retraining and advanced training of auditors No. 12 of Voronezh State University. The age of participants is 28–51. As a result of the statistical analysis, the hypothesis of the study was partially confirmed. The study showed the need to take into account the features of motivation for learning while developing and implementing professional retraining programs.

Kirik Vladimir A., Kulikovskaya Irina E.

DEVELOPING STUDENTS' PEDAGOGICAL
CREATIVITY VIA EDUCATIONAL FORESIGHT

Key words: pedagogical creativity, educational foresight, Southern Federal University.

The article is devoted to development of pedagogical creativity of students from Academy of Psychology and Pedagogics of Southern Federal University. Educational foresight is considered as a social technology, a specific format of communication that enables participants to agree on the image of the future, and thus, having determined the desired image of the future, come to an agreement on actions to implement it. As for the content of educational foresight, the authors refer to early career guidance for preschool children based on the Atlas of new professions. Projects developed by SFedU teachers, students and teachers of pre-school educational organizations are focused on practical immersion of children in the professions of the future. Educational foresight is a space for development of pedagogical creativity of students who have gained experience in professional activities focused on work with the visions into future.

Kolodyazhnaya Tatiana P., Petrova Ekaterina V.

CORRECTIONAL WORK ON DEVELOPMENT
OF MOTOR PRAXIS IN CHILDREN WITH
DYSARTHIC DISORDERS IN PRESCHOOL
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS BASED
ON THE INTEGRATED APPROACH

Key words: motor praxis, preschool children, dysarthric disorders, development.

The article presents a modern view on the use of the integrated approach to organization and conduct of correctional and developmental work aimed at development of motor praxis in children with dysarthric disorders.

**Kurushina Olesya V., Kurushina Olga V.,
Saakyan Naira A.**

FEATURES OF SPEECH THERAPY
ON SPEECH DISINHIBITION
FOR CHILDREN WITH MOTOR ALALIA

Key words: speech therapy, general speech underdevelopment, non-speaking children, speech development, ontogenesis, motor alalia, preschool age.

The article presents research findings of study into dysontogenesis of speech development in preschool children, namely, such speech pathology as alalia. The article provides brief description to mechanism of motor alalia and the defect

structure. Disorders of speech and non-speech development in the diagnosis of a child with motor alalia are characterized. The authors share experience of work on speech disinhibition with this group of children. Conclusions are given based on the results of the survey and a short program of correctional and developmental work on disinhibition of speech of a preschool child with motor alalia is presented.

**Kuzina Irina V., Levkina Elena V.,
Mironycheva Valentina F., Fedoseeva Natalia V.**

**WAYS TO INCREASE MOTIVATION
FOR STUDYING PEDAGOGICAL DISCIPLINES
IN STUDENTS WHO MAJOR
IN 'PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
EDUCATION'**

Key words: motivation, major, specialty, interest,
Internet services, mobile applications.

The article deals with the problem of motivation for studying the disciplines of the pedagogical cycle by students who major in 'Psychology and social pedagogy', specialty 'Pedagogy and psychology of deviant behavior'. According to the paper, the low level of interest is caused by the focus on the formation of a professional position and purely theoretical content. In this regard, the goal of the research is to analyze ways and means of increasing students' motivation to study the disciplines of the pedagogical cycle. In the course of experimental activities with of the 1st, 2nd and 4th-year students, a model for increasing motivation to study pedagogical disciplines was implemented in the form of a set of well-thought-out tasks, using Internet services and applications (learningapps.org, QR generators and scanners, crossword puzzle generators, flash cards, time tapes, etc.). Students independently, following teacher's advice, worked out and arranged activities for each other. The results of the experiment showed an increase in the rate of students' motivation by 1.5 times. The proposed ways and methods of increasing motivation can be adapted to teaching other academic subjects.

Lyz Natalia A.

**CONCEPTUAL FRAMEWORK
FOR INCLUSIVE HIGHER EDUCATION**

Key words: inclusive education, students, teachers, personal and professional development.

The article presents a conceptual view on inclusive education which provides conditions for effective development of a professional educational program and personal and professional development for both students with disabilities and special needs, as well as gifted, talented and ordinary students. Understood in such a broad sense, inclusive higher education involves the transformation of the value-notional, content-technological, material-technical and spatial-architectural aspects of the educational space of a university. The article considers the value-notional and content-technological foundations of inclusive higher education. The humanistic goal of education, perception of each person from the position of uniqueness and self-worth, mutual adaptation of the university and students, activation of personal mechanisms of professional development of students are the main value guidelines that make higher education inclusive and developing for all students. The content and technology aspect of inclusive higher education as a basis includes five inter-related components: variability of educational programs and individualization of educational trajectories, high-quality information and educational space, innovative educational technologies, comprehensive support of students, universal design of educational resources.

Orlov Alexander A.

TEACHING FUTURE TEACHERS TO INTERACT
WITH A "NETWORK PERSONALITY" AS AN
OBJECT OF SCIENTIFIC RESEARCH

Key words: methodology, network personality, interdisciplinary research, pedagogical interaction, educational dynamics, 'Trojan learning'.

The article presents the methodological background for designing scientific and methodological support for training future teachers to conduct pedagogical interaction with a 'network personality'. The author reveals the key issues of an interdisciplinary research, such as methodological, organizational, and informational. The main interdisciplinary concepts of the research are defined: network personality, educational dynamics of network personality, pedagogical interaction. Their interpretation is based on the trans-disciplinary approach that enables to merge the boundaries between the disciplinary aspects of concepts and elaborate a systematic description of them. The concept 'network personality' refers to motivational, value, cognitive, communicative and behavioral features of students that arise under the influence of digitalization of human life in the modern era.

Pankratova Irina A.

EFFICIENCY OF BODY-ORIENTED
PSYCHOTHERAPY METHODS
IN PSYCHOLOGICAL CORRECTION
OF PROFESSIONAL BURNOUT

Key words: psychological correction, teacher, professional burnout, emotional burnout, body-oriented psychotherapy.

The article is devoted to psychological correction of professional burnout of teachers using the methods of body-oriented psychotherapy. The article describes the results of the experiment. Burnout in the field of human-to-human professions is a frequent problem which leads to a significant decrease in teacher's work efficiency. The author has worked out and tested a program for psychological correction of professional burnout for teachers with the use of methods from body-oriented psychotherapy. To prove the effectiveness of the created program, the author selected an appropriate diagnostic toolkit that includes the following methods: diagnostics of emotional burnout of personality by V.V. Boyko, questionnaire of burnout by C. Maslach, diagnostics of the risk of emotional burnout syndrome (by B. Potter). The research carried out by the author proves that the work done within the framework of the program to correct the professional burnout of educational psychologists using the methods of body-oriented psychotherapy has significantly reduced the level of professional and emotional burnout among education psychologists.

**Savchenkov Alexey V.,
Uvarina Natalia V.**

SPECIFIC FEATURES, POSITIVE
AND NEGATIVE TRENDS IN MORAL
INSTRUCTIONS IN SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Key words: moral instruction in secondary vocational educational organizations, specifics of moral education, professional focus, professional socialization, mentoring.

Moral education for secondary vocational institutions is becoming more relevant and significant. According to the paper, specific features of moral instruction in vocational schools include: professional focus of the academic process; reliance on self-education; need for professional socialization of students; compensation for the shortcomings of family education; the possibility of attracting mentors to the educational process. Among the positive trends in educational activities in the organizations of vocational schools, the authors mention: gradual increase in interest to it, introduction of innovative means of moral instruction, conducting instruction together with enterprises and organizations, network partners, variability of modern educational technologies, etc. Negative trends include: low level of attention on the part of management of vocational training organizations to moral education and poor motivation for implementing changes on the part of teachers and students, transformation of instruction into a forced activity devoid of value component. Based on the results of the study, the authors come to the conclusion that it is necessary to develop a modern system of training future teachers for ethical education in vocational training organizations, taking into account the identified specifics and current trends.

Shimichev Alexey S.

**CREATIVITY AS A COMPONENT
OF METHODOLOGICAL COMPETENCE
OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

Key words: foreign language teacher's professional competence, methodological competence, methodological skill, teacher's creativity.

The article deals with creative component of the methodological competence of a foreign language teacher. The author considers the issue under study to be relevant due to the current state of education system and existing social demand for training creative and active teachers. The main purpose of the article is to substantiate the need for a creative approach to improving teachers' methodological skills. The paper analyzes the structure of the methodological competence and gives outline to theoretical foundations for identifying its creative component. The author sees positive potential of using creative tasks that broaden teachers' outlook, develop memory, imagination, methodological thinking during self-improvement. It is concluded that the creative component of the methodological competency of a foreign language teacher is the key stage in professional pedagogical development and teacher's personal growth. It creates favorable conditions for further development of creative abilities both in the field of foreign language and methodological preparation.

Volobueva Tatiana B.

**RELEVANT PROFESSIONAL DEVELOPMENT
FOR TEACHERS: PRODUCTIVE TRAINING**

Key words: professional development, productive training, technology, listeners, teachers, competences.

The article is devoted to productive learning. The author presents and explores the technology of its use in the system of additional professional education. The paper is aimed at teachers, students and lecturers of pedagogical educational organizations. The purpose of the research is to prove the feasibility of a model of productive professional development for teachers. The article opens with historical prerequisites and works of teachers in this area. Then the author describes the structure and content of the model: organization of academic process, forms and methods of students and teachers work, diagnostics and management of the process. The author identifies the

key determinants of productive learning: content, methodology, learning skills and management. According to the paper, stages of productive professional development of teachers include the following ones propaedeutic practice, abstracting, visualization of new material, reproductive practice, semi-searching practice, creative workshops and internship. The model integrates system-activity, competence-based, learner-centered, meta-subject and professional-cultural approaches. Training is organized according to individual trajectories and comprises certain modules presented by a teacher. Interactive methods, such as web quests, simulations, case study, role-playing games, aquarium, etc. are used in teaching. Meanwhile, educational routes are constantly monitored. Reflection, introspection, game methods, elements of project and innovation management are used for control. The results are analyzed. The pedagogical product is a complex of developed professional competencies that allow effective use of productive training in pedagogical practice. According to the article, portfolios of many listeners include newly elaborated productive methods that are born as a result of adaptation of the acquired practical knowledge and skills. Finally, the author compares characteristics of traditional and productive professional development, presenting the advantages of the used technology.

Wang Xuan

**DEVELOPING TEACHERS' ETHICS
IN SECONDARY COMPREHENSIVE
SCHOOLS IN CHINA**

Key words: general education in China, teachers' ethics, teacher training, school education management.

Teachers of comprehensive schools bear the main responsibility for general education and are important stakeholders in the civic educational process. The quality of teacher training and their qualifications directly influence learning outcomes. Rapid economic development and education reforms have enabled China's general education system to make significant progress and achieve good results. The problem that has arisen in Chinese education and needs to be resolved in the near future is how to improve moral instruction in comprehensive schools. Developing teachers' ethics is an important prerequisite for correct moral education in general comprehensive schools, therefore, now and in the future, it is bound to become the main focus of Chinese teacher training and Chinese education management.

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ
И ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Марачковская О.Л.** Реализация идей Е.В. Бондаревской в процессе формирования личностно-творческой деятельности будущих педагогов
- **Кирик В.А., Куликовская И.Э.** Развитие педагогической креативности студентов в процессе образовательного форсайта
- **Abakumova I.V., Godunov M.V., Grishina A.V.** Trialectical approach to sense-making strategies
- **Хангельдиева И.Г.** Позитивные практики инновационных педагогических подходов за рубежом и в России: опыт адаптации видеоигры Minecraft
- **Горлова Н.А.** О концепции преемственности педагогического и общего образования
- **Ван Сюань** Воспитание преподавательской этики учителей общеобразовательных школ КНР

УДК 37.013

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-27-32

**Гукаленко О.В.,
Ткач Л.Т.,
Марачковская О.Л.**

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ Е.В. БОНДАРЕВСКОЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНО- ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Ключевые слова: подготовка будущего педагога, личностно ориентированное образование, практико-ориентированное обучение, идентичность, поликультурное пространство вуза.

Актуальность исследования проблемы подготовки будущего педагога обусловлена необходимостью учета поликультурности социума и формирования способности к установлению межкультурного диалога в условиях поликультурного пространства образовательной среды. В проведенном ранее исследовании «Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении» (2002) нами была разработана модель поликультурно ориентированного педагога в виде проблемного портрета и сформулированы основные пути и условия ее реализации в ходе образовательного процесса. Для современного педагога основополагающими остаются его профессиональные характеристики: компетентность, коммуникабельность, способность к целесообразным педагогическим действиям в нестандартных ситуациях и т.д. Также было установлено, что для их выработки необходимо соответствующее содержание педагогического образования.

В качестве основных приоритетов разработки поликультурного содержания педагогического образования нами намечены следующие направления (Борисенков, Гукаленко, 2019; Борисенков и др., 2018):

- работа по совершенствованию этнической идентичности;
- создание условий для развития культурной идентичности;
- развитие профессионально-педагогической идентичности будущих педагогов;
- становление компетенций, обеспечивающих выполнение задач педагогической деятельности и правил межкультурного общения в поликультурной среде.

Для реализации данных направлений педагогический процесс в вузе необходимо выстраивать с учетом принципа поликультурности на основе

внедрения этнорегионального компонента в содержание образования и технологий профессионально ориентированного обучения, позволяющих студентам осознанно идентифицироваться в культуре и профессии.

Концептуальное положение, выдвинутое Е.В. Бондаревской в контексте личностно ориентированного подхода, состоит в осознании того, что важны «личностные смыслы учения», нужны «не отдельные умения и навыки, а индивидуальные способности, самостоятельная учебная деятельность и жизненный опыт личности». Ученый считает, что следует «содержание с уровня значений перевести на уровень личностных смыслов, чтобы оно воспринималось учащимися как социальная, нравственная, эстетическая или другая какая-либо ценность» (Бондаревская, 2000, с. 103). Явным противоречием продолжает оставаться объективная потребность современной школы в учителе, обладающем высоким уровнем культуры (профессиональной, методологической и др.), имеющем четкую гражданскую и личностную позицию, и реальное состояние готовности учителей к работе в поликультурном социуме, которая характеризуется преимущественно низким и достаточным уровнем.

Положение, выдвинутое Е.В. Бондаревской, выступает в качестве методологического основания нашего исследования «Проектирование поликультурного содержания непрерывного педагогического образования». Мы убеждены, что для его освоения студентам необходимо предоставлять свободу выбора в условиях объективных ограничений, создавать ситуации успеха, использовать приемы активизации познавательной и творческой деятельности, что соответствует концептуальным подходам личностно ориентированного образования поликультурного типа (Гукаленко, 2003).

Реализация обозначенных позиций происходит в Приднестровском государственном университете в ходе освоения учебных дисциплин, внеаудиторной работы, консалтингового сопровождения самостоятельной работы студентов путем применения практико-ориентированных технологий обучения, адекватных профилю подготовки обучающихся, с использованием метода проектов.

Используемый нами деятельностно-творческий подход (Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперин, А.М. Новиков, В.Н. Пустовойтов, В.И. Слободчиков, А.В. Хуторской и др.) к проектированию процесса формирования готовности будущих педагогов к выполнению заданных стандартами педагогических функций «определяет необходимость овладения ими всеми компонентами культуры педагогической деятельности в процессуальном (целеполагание – целевыполнение) и в видовом аспектах (в ней должны быть достаточно выражены познавательный, ценностно-ориентировочный, преобразовательный, коммуникативный и эстетический компоненты)» (Новиков, 2000) и предполагает становление субъектного опыта обучающихся, адекватного их профессионально-педагогической деятельности в ходе образовательной деятельности, выступает одним из основных условий эффективности педагогического процесса в вузе, а также направлен на идентификацию в культуре педагогической деятельности, что достигается через применение различных контекстных средств, форм, технологий, методов и приемов работы.

Реализации данного подхода и приобщению будущего педагога к культуре профессионально-педагогической деятельности способствует использование в педагогическом процессе разработанной нами технологии «Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддерж-

ке преподавателя» (Ткач, 2011). Учебная технология основана на необходимости неоднократного обращения студентов к ранее изученному материалу с постоянно меняющимися мотивами их деятельности, постепенном переводе ее из внешней во внутреннюю (Ткач, 2009б).

Настоящее исследование носит лонгитюдный характер. В ходе исследования неоднократно вносились изменения в учебные планы, профили подготовки, реализуемые кафедрой дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента, но обозначенный подход к проектированию содержания учебных дисциплин, способам его освоения остается актуальным, так как получаемые результаты регулярно проводимых диагностических процедур и отзывы работодателей свидетельствуют о достаточно высоком уровне результативности. Для определения динамики получаемых результатов используется диагностика сформированности ценностно-содержательного, деятельностно-творческого, мотивационно-потребностного компонентов готовности студентов к педагогической деятельности, которые характеризуются уровнем поликультурной грамотности, творческим подходом к деятельности, положительным отношением к поликультурным ценностям и уровнем мотивации педагогической деятельности.

Моделирование образовательного пространства вуза в соответствии с принципом поликультурности предполагает создание сред, обеспечивающих для обучающихся условия, стимулирующие проявление и реализацию собственных потенциальных возможностей. Наличие и разнообразие культурной среды, по мнению ученых, выступает в качестве условия развития обучающихся, площадкой для приобретения ими опыта деятельности, культуросообразного поведения, эффективным инструментом оказания помощи в культурной само-

идентификации (Бондаревская, Карпова, 2000; Борисенков и др., 2018).

В качестве одного из средств формирования педагогической культурной среды мы рассматриваем специализированные кабинеты в вузе, в которых моделируется образовательное пространство, максимально приближенное к условиям организаций образования, представлены аналоги элементов культурной среды образовательных учреждений города, региона.

Для изучения блока дисциплин «Педагогика среднего профессионального образования» и «Технологии среднего профессионального образования», которые осваивали будущие преподаватели дошкольной педагогики и психологии, создан кабинет педагогики профессионального образования, в котором студенты приобретают умение организовывать работу в специализированном кабинете (обязательные дежурства), создают библиотеку учебно-методической литературы, разрабатывают конспекты учебных занятий и проводят пробные лекции вдвоем (совместно с преподавателем), проектируют и организуют разнообразные формы внеаудиторной работы сначала на факультете, а в период педагогической практики адаптируют их в кураторские часы для студентов педагогического колледжа.

Приобщение студентов к поликультурным ценностям также осуществляется в ходе проектирования и реализации тематических кураторских часов: «Что за прелесть эти сказки», «Страна волшебная – Любовь», «Дороги Пушкина» и др. Ко Дню учителя в течение трех лет нами провильась серия круглых столов: «Какой педагог нам нужен», «Педагог вчера, сегодня, завтра...», «В педагоге должно быть все прекрасно».

Для чтения дисциплин художественно-эстетического цикла «Теория и методика художественного труда» создан кабинет художественного труда и изобра-

зительного творчества. В содержание работы кабинета включена организация факультативной самостоятельной работы, направленной на углубленное изучение специальных курсов. Формированию художественной культуры студентов способствовало создание студенческого научного общества (СНО) «Талант», в которое вошли студенты разных курсов и, соответственно, с различным уровнем подготовки (Ткач, 2002). Освоение содержания дисциплин художественно-эстетического цикла осуществляется на основе теории П.Я. Гальперина и Н.Ф. Талызиной о поэтапном формировании умственных действий (Гальперин, 2005). Изложение материала происходит в следующей последовательности: практические навыки работы с различными материалами → понятие о деятельности → содержание и организация художественного труда детей дошкольного возраста → особенности руководства детской деятельностью.

Педагогическое управление деятельностью студентов основывается на дифференцированном подходе (Tomlinson, 1999; Tulbure, 2013) с учетом их субъектного опыта, подчинено задачам развития креативности и формирования поликультурной направленности личности. Дифференциация сложности заданий определяется уровнем подготовленности студентов, например: I курс – краткие сообщения по теме практического занятия, участие в подготовке выставки; II курс – выступление с рефератом на мини-конференции; III курс – осуществление сравнительного анализа художественных промыслов народов, проживающих на территории Приднестровья; IV курс – выступления на научной конференции студентов по результатам экспериментального исследования в ходе выполнения курсовых и дипломных работ, защита проектов, направленных на освоение различных областей искусства.

Для ознакомления с разнообразными средствами выразительности при создании рисунков используется технология освоения художественных текстов в поликультурном педагогическом образовании.

Особенностью реализации технологий практико-ориентированного обучения в процессе изучения дисциплины «Семейная педагогика и домашнее воспитание» (Ткач, 2009а) выступает то, что промежуточная аттестация обязательно включает деловую игру по выбору студентов с выполнением ролей родителей и специалистов организации образования, а также подготовку портфолио с материалами для организации работы по повышению педагогической культуры родителей. В деловой игре они демонстрируют свою готовность к взаимодействию с семьей: трудовые умения по консультированию родителей, обобщению опыта семейного воспитания, осуществлению разнообразных форм сотрудничества организации образования с родителями, результаты выполнения исследовательских заданий.

Специализированные кабинеты выступают для студентов в качестве стартовой площадки перед выходом в организации образования для самостоятельного проведения разнообразных видов педагогической деятельности, а также дискуссионной площадки для становления их личностно-смысловой позиции при решении различных педагогических задач.

Реализации принципа поликультурности в развитии образовательной среды факультета, формированию способности студентов к анализу и учету разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия способствовало включение в основную профессиональную образовательную программу по педагогическому и психолого-педагогическому направлениям учебной дисциплины «Поликультурное

образование». Структурным компонентом программы курса является образовательный проект «Народоведение Приднестровья» (Гукаленко и др., 2018).

Реализация принципа поликультурности в проектной деятельности направлена на предоставление студентам права выбора. Они свободны в выборе темы дидактического проекта, форм представления систематизированных материалов, в проявлении индивидуальности и творчества при их оформлении и т.д. Для преподавателя это учет индивидуальных особенностей обучающихся и в соответствии с ними распределение видов деятельности – по степени активности, нагрузки, ответственности и др.

Стимулирование творческого поиска студентов, направленного на изучение и присвоение ими поликультурных ценностей на основе самостоятельной исследовательской деятельности, рассматривается нами в качестве эффективного способа открытия смыслов педагогической профессии, всестороннего личностного развития средствами учебной дисциплины.

Основная цель образовательного проекта «Народоведение Приднестровья» состоит в освоении, сохранении и распространении студентами культуры народов Приднестровья, в самостоятельной конверсии ими (переработка, обогащение) теоретического знания учебной дисциплины в профессионально значимые умения и навыки. Образовательный проект является открытым. Это означает возможность не только выбрать тему учебного проекта из предложенных, но и сформулировать ее самостоятельно, исходя из личных интересов, способностей, специальных умений и предпочтений. Так, нами были реализованы дидактические проекты: «Народные игры», «Хлеб всему голова», «Моя малая Родина», «Сказки народов Приднестровья». В 2016/2017 учебном году студенты работали в ди-

дактических проектах «Экологическая тропа Приднестровья» (систематизация материалов природоведческого характера) и «Традиции народов Приднестровья» (разработка сценария посиделок). В 2017/2018 учебном году разработана квест-игра «Путешествие в мир народного творчества». В 2018/2019 учебном году были осуществлены выпуски устных журналов «Педагог в мире культуры» и «Педагог в мире народного танца». В первом полугодии 2019/2020 учебного года нами реализован дидактический проект «Народная кукла: музей куклы» и тематическая выставка «Куклы-обереги», а во втором полугодии мы готовим третий выпуск устного журнала «Педагог в мире этнической культуры». Особенностью работы студентов является то, что они сами находят способы применения наработанного материала в дальнейшей профессиональной деятельности. Например, иллюстрирование страниц устного журнала сопровождается показом и практическими действиями студентов по выполнению заданий, дидактических игр, которые могут быть использованы в работе с детьми дошкольного возраста.

В настоящее время в содержание работы кабинета «Педагогический менеджмент» включен проект «Сопровождение и поддержка профессионального саморазвития будущего педагога организации дошкольного образования в вузе» (А.А. Неделкова). Ожидаемый результат его реализации состоит в повышении личностной и педагогической культуры участников. Деятельность преподавателей, участвующих в проекте, направлена на создание и реализацию программ сопровождения профессионально-личностного саморазвития студентов, а будущие педагоги могут моделировать программу собственного саморазвития и реализовывать ее при помощи и поддержке наставников.

Современные вызовы и проблемы, обусловленные происходящими изме-

нениями, выдвигают необходимость поиска новых подходов к поликультурному образованию будущих педагогов на основе реализации практико-ориентированного обучения и принципа поликультурности. Внедрение основ поликультурного образования в онлайн-формате предполагает обеспечение студентов инструктивно-методическими материалами, развивающими познавательную активность и способность к самообразованию, что, безусловно, содействует повышению качества подготовки будущего педагога.

Литература

1. *Бондаревская Е.В.* Теория и практика личностно ориентированного образования. Ростов н/Д: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 2000.
2. *Бондаревская Е.В., Карпова Н.К.* Становление и развитие национальной школы в России // Инновационная школа. 2000. № 1. С. 78–89.
3. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В.* Поликультурное образование – новая педагогическая парадигма // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург, 2019. С. 59–74.
4. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Пустовойтов В.Н.* Поликультурное воспитательное пространство вуза как среда формирования гражданственности и патриотизма // Педагогика. 2018. № 2. С. 44–51.
5. *Гальперин П.Я.* Введение в психологию: учеб. пособие. М.: Университет: Моск. психол.-соц. ин-т, 2005.
6. *Гукаленко О.В.* Поликультурное образование: теория и практика. Ростов н/Д: изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 2003.
7. *Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Панова Л.Д.* Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности в поликультурном образовательном пространстве. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3. С. 153–163.
8. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000.
9. *Ткач Л.Т.* Взаимодействие с семьей. Готов ли будущий педагог к нему? // Дошкольное воспитание. 2009а. № 2. С. 123–126.
10. *Ткач Л.Т.* Какой педагог нам нужен? // Дошкольное воспитание. 2009б. № 9. С. 101–107.
11. *Ткач Л.Т.* Погружение в профессионально-педагогическую деятельность через культуру при поддержке преподавателя // Образовательные технологии. 2011. № 1. С. 117–121.
12. *Ткач Л.Т.* Подготовка будущего педагога к деятельности в поликультурном образовательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2002.
13. *Tomlinson, C.A.*, 1999. Mapping a route toward a differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57 (1): 12.
14. *Tulbure, C.*, 2013. The effects of differentiated approach in higher education: an experimental investigation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76: 832–836.

Reference

1. *Bondarevskaya, E.V.*, 2000. Theory and practice of personality-focused education. Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov State Pedagogical University. (rus)
2. *Bondarevskaya, E.V. and N.K. Karpova*, 2000. Early days and development of the national school in Russia. *Innovative School*, 1: 78–89. (rus)
3. *Borisenkov, V.P. and O.V. Gukalenko*, 2019. Multicultural education – a new pedagogical paradigm. In: *The conceptual framework of pedagogy and education* (pp. 59–74). Yekaterinburg. (rus)
4. *Borisenkov, V.P., O.V. Gukalenko and V.N. Pustovoytov*, 2018. Multicultural educational space of the university as setting for developing citizenship and patriotism. *Pedagogy*, 2: 44–51. (rus)
5. *Galperin, P.Ya.*, 2005. Introduction to psychology: textbook. Moscow: Moscow Psychological and Sociological Institute. (rus)
6. *Gukalenko, O.V.*, 2003. Multicultural education: theory and practice. Rostov-on-Don: Publishing house of Rostov State Pedagogical University. (rus)
7. *Gukalenko, O.V., L.T. Tkach and L.D. Panova*, 2018. Preparation of future teachers for professional activity in a multicultural educational space. *National and foreign pedagogy*, 1 (3): 153–163. (rus)
8. *Novikov, A.M.*, 2000. Russian education in the new era. *Paradoxes of heritage, vectors of development*. Moscow: Egves. (rus)
9. *Tkach, L.T.*, 2009(a). Interaction with the family. Is the future teacher ready for it? *Preschool Education*, 2: 123–126. (rus)
10. *Tkach, L.T.*, 2009(b). What kind of teacher do we need? *Preschool Education*, 9: 101–107. (rus)
11. *Tkach, L.T.*, 2011. Immersion into professional and pedagogical activity through culture with the support of a teacher. *Educational technology*, 1: 117–121. (rus)
12. *Tkach, L.T.*, 2002. Preparation of a future teacher for activity in a multicultural educational institution: Candidate's Thesis in Pedagogics. Rostov-on-Don. (rus)
13. *Tomlinson, C.A.*, 1999. Mapping a route toward a differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57 (1): 12.
14. *Tulbure, C.*, 2013. The effects of differentiated approach in higher education: an experimental investigation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 76: 832–836.

УДК 378.18

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-33-39

**Кирик В.А.,
Куликовская И.Э.**

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ФОРСАЙТА

Ключевые слова: педагогическая креативность, образовательный форсайт, Южный федеральный университет.

В настоящее время происходят инновационные события в системе высшего педагогического образования. Академия психологии и педагогики Южного федерального университета включилась в исследование перспективных практик подготовки педагогов. Форсайт-сессии с преподавателями структурных подразделений ЮФУ, реализующих программы подготовки педагогов, позволили разработать программу развития Академии психологии и педагогики, представить видение стратегических академических единиц, траекторию модернизации системы педагогического образования многопрофильного университета. Разработанная в процессе одной из форсайт-сессий концепция развития педагогического образования представлена в коллективной монографии «Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития». В шестом разделе монографии раскрыты основные положения концепции развития педагогического образования в ЮФУ. Нами сформулирована миссия педагогического образования в ЮФУ: реализация новой философии педагогического образования – открытость международным научным трендам и инновационным образовательным практикам; ориентированность профессиональной подготовки обучающихся на вызовы современного и будущего мира (Педагогическое образование..., 2020).

В соответствии с миссией обозначены и стратегические цели:

- подготовка (переподготовка, повышение квалификации) конкурентоспособных педагогических кадров на основе культурно-профессионального профиля будущего педагога, включающего методологическую, педагогическую, цифровую, коммуникативную и личностную

культуру, готовых к профессиональной инновационной деятельности, ориентированной на благо человека, семьи, России и мира;

- обновление ресурсов ЮФУ в контексте современных глобальных вызовов и опережающего формата педагогического образования.

Сформулированные стратегические цели и смыслы будущей педагогической деятельности существенно трансформируют содержание, формы, технологии работы со студентами. Реализуются прорывные технологии педагогического образования: все чаще используются IT-инструменты – онлайн-курсы, игровые форматы обучения, онлайн-инструменты совместной работы, образовательные социальные сети, – позволяющие индивидуализировать и адаптировать образовательный процесс с учетом широкого спектра параметров, а также получать и анализировать данные об образовательной активности обучающихся, принимать решения на их основе.

Одной из инновационных форм образования явилась форсайт-сессия в работе со студентами. Форсайт ориентирован на работу с будущим, которое может представляться с точки зрения разных подходов:

- экстраполяция – распространение выводов, сделанных на основе настоящих и/или прошлых состояний явления или процесса, на их будущее (предполагаемое) состояние;
- стратегирование – практика, которая определяет, чем будет заниматься организация; умение предвидеть будущее – многоуровневая деятельность с альфой стратегии (подальфа возможностей) и далее с определением предприятия в части целеполагания (motivational model);
- футурология – прогнозирование будущего, в том числе путем экс-

траполяции существующих технологических, экономических или социальных тенденций либо предсказания будущих тенденций; это учение о будущем применительно к историческому и социальному времени;

- фантастика – жанр и творческий метод в художественной литературе, кино, изобразительном и других формах искусства, характеризуемый использованием фантастического допущения, «элемента необычайного», нарушением границ реальности, принятых условностей.

Образовательный форсайт является социальной технологией, специфичным форматом коммуникации, позволяющим участникам договориться по поводу образа будущего, а также, определив желаемый образ будущего, прийти к соглашению о действиях в его контексте (Foresight as a strategic..., <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/capacitybuilding/global-centre-for-public-service-excellence/Foresight.html>).

Апробация технологии форсайта осуществлялась в работе со студентами, обучающимися по профилю «Дошкольное образование». При подготовке на кафедре дошкольного образования была поставлена цель: развитие педагогической креативности студентов в процессе знакомства детей дошкольного возраста с профессиями будущего. Значимость педагогической креативности будущих педагогов определяется тем, что сама профессия направлена на разработку, изобретение и реализацию новых технологий, форм и средств образования детей. Образование детей дошкольного возраста ориентировано в будущее, поэтому воспитателю необходимо обращаться к исследованиям, раскрывающим особенности мира, в котором будут жить,

работать и созидать современные дети.

Форсайт-сессия послужила тем пространством, в котором развивалась педагогическая креативность студентов. Это объясняется базовыми принципами форсайта:

- будущее зависит от прилагаемых усилий, а значит, его можно создать;
- будущее не проистекает из прошлого, но зависит от решений участников и стейкхолдеров – оно вариативно;
- к будущему можно подготовиться или подготовить будущее таким, каким мы его хотим видеть, но предсказать достоверно будущее практически невозможно.

Характеристиками педагогической креативности являются:

- генерация оригинальных идей, отличающихся от общепринятых;
- гибкость решений в ситуациях неопределенности;
- мобильность переключений с одной идеи на другую и их интеграция;
- метафоричность: работа в необычном контексте, знаково-символическое культуросообразное содержание дошкольного образования;
- формирование и реализация творческой стратегии педагогической деятельности – определение целей образовательной деятельности на основе мировых вызовов, использование разных источников информации о передовом опыте образования детей, реформирование инновационных практик относительно интересов и потребностей детей.

Содержание процесса развития педагогической креативности студентов основывалось на «Атласе новых профессий», разработанном учены-

ми Агентства стратегических инициатив и Московской школы управления «СКОЛКОВО» (Атлас новых профессий 3.0, 2020). Масштабное исследование «Форсайт компетенций 2030» выявило востребованные профессии в различных отраслях экономики. В «Атласе» раскрыты представления о тех возможных профессиях, которые возникнут в ближайшей и отдаленной перспективе, например таких, как эксперт персонифицированной медицины, урбанист-эколог, оператор роботизированных систем, инженер-технолог рециклинга летательных аппаратов, сетевой юрист, геймификатор здоровых пищевых привычек, космобиолог, проектировщик жизненных циклов космических систем и многие другие.

В основе «Атласа» лежит метод Skills Technology Foresight, который представляет собой особый вид «мозгового штурма», в ходе которого определяются тенденции развития отраслей экономики и запросы рынка. Похожие исследования проводятся в Ирландии, Бразилии, Канаде, США и других странах. «Атлас» приоткрывает завесу тайн будущего, в котором меняется не только мир профессий, но и отношение людей друг к другу и самим себе. И в этом главный пафос «Атласа»: креативный, ответственный, свободный профессионал становится тем человеком, который позитивно меняет окружающее.

В ходе профессионального дискурса на основе принципов и фронтальных научных тематик на кафедре дошкольного образования был разработан сценарий форсайта, спроектированный таким образом, чтобы обеспечить максимально гибкие траектории развития педагогической креативности обучающихся. Студенты входят в профессиональное пространство, наполненное ценностями и смыслами образования

детей, которые будут самореализовываться в середине XXI в. Одним из важнейших направлений самореализации является профессиональный выбор, обуславливающий успешность человека в социальной жизни. Именно поэтому учеными кафедры были проанализированы компетенции, которые будут необходимы детям в их будущей профессиональной деятельности, и определены профессии будущего, выступившие содержательной основой форсайта. Прогнозирование профессий, с которыми знакомятся сегодняшние дошкольники, – это значимая компетенция педагогов (Заллялиева, Шафикова, 2016; Иванова, Виноградова, 2019; Кондрашов, 2004; Концепция..., 2014; Крулехт, 2003; Куликовская, Панов, 2018; Куликовская и др., 2020; Kulikovskaya et al., 2019). Целью такого прогнозирования является опережающее образование ребенка, создание для него условий приобретения социокультурного опыта и профессиональных проб.

Форсайт-сессия «Лаборатория PROF1. Профессии будущего современным детям» состоялась в «Точке кипения» Южного федерального университета. Единые смыслы созидания пространства погружения детей в мир профессий будущего были обозначены в процессе взаимодействия студентов, ученых кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики ЮФУ и представителей образовательных организаций Ленинского района г. Ростова-на-Дону. Ленинский район выступил экспериментальной площадкой, на которой разрабатываются технологии в контексте рынка НТИ EduNet. Каждая из организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, представила свою визитную карточку – направления инновационной деятель-

ности, творческий потенциал сообщества, достижения и победы коллектива в профессиональных конкурсах.

Работодатели-эксперты совместно с учеными кафедры в процессе форсайт-сессии определили следующие надпрофессиональные навыки, необходимые креативным педагогам:

- системное мышление;
- межотраслевая коммуникация;
- мультиязычность и мультикультурность;
- управление проектами;
- клиентоориентированность;
- бережливое производство;
- экологическое мышление;
- программирование/робототехника;
- искусственный интеллект;
- работа с людьми;
- работа в условиях неопределенности;
- навыки художественного творчества.

В процессе форсайта были утверждены руководители и составы проектных групп:

- эксперт по здоровой одежде – к.п.н., доц. Л.В. Абдульманова;
- арт-оценщик – к.п.н., доц. И.В. Житная;
- проектировщик детской робототехники – ст. преп. Д.А. Лебедев;
- тренер творческих состояний – к.психол.н., доц. А.А. Левшина;
- science-художник – ст. преп. А.В. Лысенко;
- куратор коллективного творчества – к.п.н., доц. И.Е. Ромахова;
- игромастер – ст. преп. Н.Е. Черноиванова;
- менеджер космотуризма – д.п.н., профессор Н.Е. Татаринцева;
- дизайнер виртуальных миров – к.психол.н., доц. А.А. Левшина;
- парковый эколог – ст. преп. Н.Е. Черноиванова;
- личный тьютор по эстетическому развитию – ст. преп. А.В. Лысенко;

- тайм-менеджер – к.п.н., доц. Т.С. Шевченко;
- управленец детскими R&D – к.п.н., доц. С.А. Дудникова;
- архитектор трансмедийных продуктов – к.п.н., доц. И.И. Лосева.

Встречный поток проектного пространства Южного федерального университета и образовательных организаций, реализующих образовательные программы дошкольного образования, позволил на форсайте проявить педагогическую креативность участников при определении:

- названия проекта;
- состава проектной группы;
- цели проекта;
- этапов проекта;
- ожидаемого продукта.

Итогом образовательного форсайта явились контуры проектов, которые обсуждались с детьми дошкольного возраста и были уточнены, дополнены, расширены различными аспектами, предложенными участниками проектных групп. Проектный интенсив предполагал совместную креативную деятельность стейкхолдеров дошкольного образования – детей, их родителей / законных представителей, педагогов образовательных организаций, реализующих программы дошкольного образования, студентов и преподавателей кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики ЮФУ.

Приведем пример проекта, реализованного в дошкольной образовательной организации. Профессиональная проба «Тайм-менеджер» – специалист по эффективному использованию и распределению личного и общего времени. Его основной задачей является оптимизация распределения времени с учетом появляющихся новых технологических возможностей и потребностей личности или коллектива.

Цель проекта: развитие способности ребенка оптимально распределять личное и общее время в процессе профессиональной пробы.

Задачи:

1. Развивать у ребенка умения изучать интересы и способности других людей.
2. Формировать у ребенка способность эффективно распределять и координировать возможности других детей для конкретных событий.
3. Развивать у детей умение творчески взаимодействовать в коллективе.
4. Воспитывать пунктуальность, ответственность и умение распределять время – свое и общественное.

Ожидаемый результат проекта:

1. Научная статья «Современный ребенок и время».
2. Подарки к Новому году сотрудникам, родителям и детям детского сада.

Дорожная карта проекта представлена следующими этапами:

I. Проблемно-поисковый этап.

1. Определение темы и проблемы будущего времени.
2. Синтез идей для формирования навыков будущей профессии.
3. Изучение информации о будущей профессии, анализ современных исследований по проблематике проекта.
4. Распределение детей по командам с помощью педагога, постановка задач для детей.
5. Проведение детского совета на темы: «Какое время вокруг нас»; «Кто такой тайм-менеджер».
6. Беседы в кругу на темы: «Время работы и время отдыха человека»; «Почему праздник называется Новым годом?».
7. Экскурсия детей в «Джоуль Парк с целью расширения представлений о времени.

II. Процессуально-деятельностный этап.

1. Просмотр и обсуждение мультфильмов.
2. Презентация «Чем измеряем время».
3. Создание детьми «карты желаний» под руководством тайм-менеджера.

III. Корпоративно-рефлексивный этап.

1. Организация мероприятия «День добрых и волшебных подарков».
2. Съемка процесса дарения в предновогоднем музыкальном зале.
3. Анализ детьми и сотрудниками ДОО достигнутых результатов.
4. Награждение тайм-менеджеров грамотами-дипломами и участников команд шоколадными медалями.
5. Обсуждение педагогами и родителями полученных в ходе проекта результатов (круглый стол, просмотр фрагментов заключительной части проекта «День добрых и волшебных подарков»).

Система дошкольного образования Ленинского района выступила передним краем инновационных изменений в г. Ростове-на-Дону. Выполнение проектов позволило студентам проявить педагогическую креативность, попробовать себя в качестве педагога дошкольного образования – актора развития страны и человечества в целом. Диалог высшего педагогического образования и педагогов-практиков снимает барьеры на пути к эффективной интеграции науки и практики образования. Студенты бакалавриата и магистратуры овладевают теми компетенциями, которые востребованы в дошкольных организациях, а также включаются в процесс диссеминации результатов научных исследований в работу с детьми. Тем самым многоуровневый и многосторонний проект-

ный интенсив обуславливает трансформацию всего образовательного пространства г. Ростова-на-Дону – от дошкольной до высшей ступени образования.

Благодаря образовательному форуму изменился образовательно-культурный ландшафт дошкольного образования, в котором произошла трансформация стереотипов обучения и воспитания детей. Фокус на постоянном повышении качества дошкольного образования объединил профессионалов и студентов для реализации инициативы, связанной с погружением детей в мир профессий.

Литература

1. Атлас новых профессий 3.0 / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. М.: Интеллектуальная Литература, 2020.
2. Залялилева Д.Р., Шафикова Л.И. Реализация профориентационной программы в детском саду как первая ступень к определению своего места в современном обществе // Воспитание и обучение детей младшего возраста. 2016. № 5. С. 188–190.
3. Иванова Н.В., Виноградова М.А. Теоретические и практические аспекты ранней профориентации детей дошкольного возраста // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 38–46.
4. Кондрашов В.П. Введение дошкольников в мир профессий: учеб.-метод. пособие. Балашов: Николаев, 2004.
5. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В.И. Блинов [и др.]. М.: Перо, 2014.
6. Крулехт М.В. Дошкольник и рукотворный мир. СПб.: Детство-Пресс, 2003.
7. Куликовская И.Э., Панов И.А. Робототехника: от идеи до ее воплощения в системе образования детей дошкольного возраста // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 7. С. 21–26.
8. Куликовская И.Э., Крюкова Н.А., Талыбова Н.В. Опережающая профориентация детей дошкольного возраста (на примере знакомства с миром железной дороги): учеб.-метод. пособие. Ростов н/Д: Изд-во ПИ ЮФУ, 2010.
9. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / науч. ред. Ю.П. Зинченко. Ростов н/Д; Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2020.

10. Foresight as a strategic: Long-term planning tool for developing countries / UNDP Global Centre for Public Service Excellence. URL: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/capacitybuilding/global-centre-for-public-service-excellence/Foresight.html>.
 11. *Kulikovskaya, I., R. Chumicheva and I. Panov*, 2019. Robotics: development factor or social isolation of the child. In: International Scientific Conference "Achievements and Perspectives of Philosophical Studies" (APPSCONF-2019). URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197203008>.
- Reference**
1. *Varlamova, D. and D. Sudakov* (Ed.), 2020. Atlas of new professions 3.0. Moscow: Intellectualnaya Literatura. (rus)
 2. *Zalyalileva, D.R. and L.I. Shafikova*, 2016. Implementation of a career guidance program in a kindergarten as the first step to determining one's place in modern society. Education and training of Young Children, 5: 188–190. (rus)
 3. *Ivanova, N.V. and M.A. Vinogradova*, 2019. Theoretical and practical aspects of early career guidance for preschool children. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 3: 38–46. (rus)
 4. *Kondrashov, V.P.*, 2004. Introduction of preschool children to the world of professions: teaching manual. Balashov: Nikolaev. (rus)
 5. *Blinov, V.I. et al.*, 2014. The concept of organizational pedagogical support of professional self-termination of students in conditions of continuous education. Moscow: Pero. (rus)
 6. *Krulekht, M.V.*, 2003. Preschooler and the man-made world. St. Petersburg: Detstvo-Press. (rus)
 7. *Kulikovskaya, E.I. and A.I. Panov*, 2018. Robotics: from the idea to its embodiment in the educational system for preschoolers. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 7: 21–26. (rus)
 8. *Kulikovskaya, I.E., N.A. Kryukova and N.V. Talybova*, 2010. Advanced career guidance for preschool children (by exploring the world of the railway): teaching manual. Rostov-on-Don: Publishing house of Pedagogical Institute of SFedU. (rus)
 9. *Zinchenko, Yu.P.* (Ed.), 2020. Pedagogical education in modern Russia: strategic development guidelines. Rostov-on-Don; Taganrog: SFedU Publishing house. (rus)
 10. Foresight as a strategic long-term planning tool for developing countries. UNDP Global Centre for Public Service Excellence. URL: <http://www.undp.org/content/undp/en/home/librarypage/capacitybuilding/global-centre-for-public-service-excellence/Foresight.html>.
 11. *Kulikovskaya, I., R. Chumicheva and I. Panov*, 2019. Robotics: development factor or social isolation of the child. In: International Scientific Conference "Achievements and Perspectives of Philosophical Studies" (APPSCONF-2019). URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20197203008>.

УДК 159.9.072.422
DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-40-46

**Abakumova I.V.,
Godunov M.V.,
Grishina A.V.**

TRIALECTICAL APPROACH TO SENSE-MAKING STRATEGIES

Ключевые слова: смысл, смысловая сфера, смыслообразование, стратегия смыслообразования, троичность, гипoadaptивная стратегия, гиперadaptивная стратегия, преadaptивная стратегия.

Работа выполнена при поддержке
Российского фонда фундаментальных исследований
(проект № 18-29-22004 «Психологическое
и генетическое исследование предикторов,
определяющих поведение пользователей
при восприятии Интернет-контентов различной
информационной направленности»)

© Abakumova I.V., 2020
© Godunov M.V., 2020
© Grishina A.V., 2020

Introduction

While studying sense-making regulation, we have previously elaborated on a basic personological model based on dual relations of personal traits. Their representation in the form of an ensemble of bipolar semantic scales' shows two strategies for organization of the notional sphere – positive development or degradation of the personality (Godunov, 2017). This approach reduces all the variety of options for personal development to a pair of oppositions. The purpose of this article is to theoretically substantiate the transition from the dual to trinal model of sense-making strategies and their description. The genesis of personal traits and meanings that determine them is examined from trialectic viewpoint on the basis of the three-fold sense-making strategies. This methodological approach allows carrying out multifactor diagnostics and qualitative interpretation of various states of personal value-semantic sphere which simulates behavior patterns in various life situations. This helps one to realize the peculiarities of one's being and otherness as conditions of spiritual self-improvement in the way of self-transcendence.

Discussion

Insight into the influence of meanings on the organization and content of one's activity gives rise to the questions related to defining the organization of value-notional sphere and the mechanisms for its transformation when one moves into new conditions or choosing new goals. The dynamics of sense-making processes will reveal the essence of the processes inherent to the inner and outer personal worlds which will help to predict human behavior more efficiently. Modern activity-based approach considers sense-making as a flowing process, spreading

from the core leading structures of the notional sphere to its periphery – to particular manifestations in specific life situations through manifestation of certain personal features (Leontiev, 2007). This implies the possibility of not only activating the sources of situational meanings, but also regulating the whole individual activity based on the world image.

Previously conducted modeling, based on bipolar sense-bearing scales, seems to be the basic and most simplified description of a personality seen as an ensemble of significant features. Such an elementary personal model was built on the basis of dual relations of personal characteristics', showing two strategies for organizing the notional sphere – positive development or degradation of the personality (Godunov, 2017). This approach can be justified as an initial step for the development of an ensemble approach to sense-making regulation modeling; it was necessary to start with something in order to reveal its mechanisms and peculiarities. However, after such a logically simplest dual description, a more adequate representation of the multidimensional sense-making reality requires moving to the next methodological level. Therefore, the binary logic of sense-making strategies can be supplemented with a trialectic interpretation. This helps to reveal a greater number of meaning-bearing nuances and their specific features, manifested in the form of a stable strategy as well as to show both their heterogeneity and contingency, similarity in the logic of behavioral manifestations.

Within philosophical tradition using the triad to designate the threefold rhythm of being and thinking is quite common, for example, in neo-Platonism and German classical idealism. In neo-Platonism, in particular, Proclus has

elaborated a triadic method for describing three stages (steps) in the movement of being: being in oneself as a unity, getting out of oneself (emanation) due to distinguishing with it, returning from other being back to oneself (Proclus, 2017). According to Hegel's views, the triad underlies the construction of a philosophical system about the three stages of proceduralism: thesis, antithesis and synthesis, eliminating contradiction between them, destroying the form and changing the content of the process while maintaining its viable components in the transition to a higher stage of development (Hegel, 2018). It should be noted that the latter two approaches reflect the view on the procedural nature of what is happening as a sequence of stages of being, however, in this paper, the focus is on establishing the relationship between the different poles referred to as sense-making strategies in the structure of the personality system which can be reflected through manifestation of one's features.

The triadic method of repertory grids based on the personality constructs and used for the study of personality by G. Kelly is known in psychology (Kelly, 1955). This method modified by M.Yu. Kondratiev allows building a scale of subjective assessments and personal predispositions in different situations identifying similarities between two objects and their differences from the third. In a study conducted under the guidance of D.A. Leontiev, three kinds of personal choice were revealed: 1) reactive choice which is based on immediate preferences with no inner problematization and developed internal activity, that is, lacking meaningful attitude under the influence of circumstances; 2) active choice of permanence – a person uses his competences, vocation, interests to continue staying in the comfort zone while

rejecting new opportunities; 3) active choice of uncertainty – while focusing on new opportunities and understanding their experience as requiring new actions, that is, preference for risk with unclear alternatives (Mandrikova, 2006). When modeling multilevel pedagogical reality, A.A. Ostapenko proposes to introduce the third pole in various educational discourses to eliminate the opposition “I vs. We”. For example, for a traditional dyad “individualism (humanistic “I” over “We”) against collectivism (Soviet “We” over “I”)” the researcher suggests applying hierarchy on the basis of the orthodox worldview which implies that the elder is responsible for the younger (Christian “I” vs. “We”) (Ostapenko, 2005). Therefore, the authors propose a trialectic approach to the study of sense-making strategies.

The first, hypo-adaptive (from Greek “hyppo” – below, under) sense-making strategy reflects weak adaptive abilities in interaction which manifests itself as a passive adaptation by doing the reactive choice to maintain the existing preferences. This is manifested in the lack of any or a piecemeal approach to activities and decision-making. Such a reactive position reflects insufficient work in the inner world for an adequate assessment of what is happening and full integration into the outer world processes. The main feature of this strategy is underdevelopment, to overcome which the Chinese Book of Changes offers going through apprenticeship. Enlightenment, as well as communication with the Teacher, is necessary for discovering student abilities, thus his attention to himself stops the inner life (Shchutsky, 2003). However, finding the underdeveloped state during apprenticeship is naturally up to a certain level, only until a certain time, after which underdevelopment

becomes irregular. This developmental delay breeds certain defect, i.e. infantilism in the form of the dominance of personal characteristics inherent to earlier development stages.

Basically, such childishness as “getting stuck” at earlier stages of personal development is manifested in the inability or unwillingness to make thoughtful decisions in a timely manner. An infantile person is purely self-focused, his or her personality does not evolve and self-analysis is alien to them. Such people often do not understand others, do not share their views on the world and almost do not take into account their interests in behavior. The main signs of psychological infantilism include: lack of independence and avoidance of problems; lack of life goals and aspirations; unwillingness to develop; inadequate reactions to what is happening; selfishness and irresponsibility; excessive enthusiasm for games, gadgets, shopping; inability to communicate; superficial thinking; sedentary lifestyle (Zhestkova, 2013). These features of the worldview shape the corresponding personal meanings that, as causal images, determine a person’s life. For an “adult child,” immaturity is often manifested by the inability or unwillingness to take responsibility for one’s life, i.e. externality. This means focusing on the external locus of one’s life control, when significant events and results of activity hardly depend on one’s own activity. A person with such a low level of subjective control is convinced that his successes and failures exclusively result from influence of external forces: good or bad luck, chance, peer pressure, other people (Oshchepkova, 2015). In stressful situations, their strategy is to hide from finding solutions and avoiding actions. We propose the following definition: a hypo-adaptive sense-making strategy is a way of causal reasoning based on

formal preferences, aimed at passive joining and driven movement in a layer of personal meanings set by unavoidable circumstances of life-sustaining activity without being aware of them.

The second, hyper-adaptive (from Greek “hyper” – above the norm, excessive) sense-making strategy shows the individual’s desire to ignore the inevitable changes that come into life and remain in the comfort zone. To maintain such a state of immutability, a person uses all resources available. The key characteristic of a personality that relies on this strategy is overdevelopment. The Book of Changes describes it as the vice of excess, an image of the old age when an individual has achieved everything and is proudly waiting for some peace and quiet. Such satisfaction is earned by everything that was done at previous stages; however, this satisfaction is closed in itself and means the closure of a person in his personal life, not paying attention to others. Relying solely on peace, one cannot build well-being since an early exit from a stagnant situation and breaking the old one is necessary (Zhestkova, 2013). Overdevelopment, overstrain and satiety associated with hyperactivity as a form of social experience can manifest itself in the overcontrol of both their own and other people’s interactions. Excessive guardianship not only leads to imposing one’s will on others, but also violates the freedom of their actions, restricting not only the development of the individual, but the group as a whole. The hypertrophic state of overdevelopment often leads to an excessive set of material benefits and external success attributes. In a situation of frustration, when facing an obstacle and failing to achieve goals or satisfy a need, a hyperactive person often shows irritation and aggression. At the same time, one experiences only negative emotions about the situation

and its causes. Surrounding people are condemned, taught, ridiculed, or prompted to act, while only they are expected to solve problems. This shows extra-punitive reactions which in a non-standard situation reflect the obstructive-dominant type of interactions being at the same time destructive (Rosenzweig, 1945).

Hyper-adaptive strategy implies reluctance to expand one’s experience, meanwhile a person in a constantly changing world needs to resist the temptation of overdevelopment and get rid of the corresponding illusions as one keeps evolving. Lack of such inner work correspondingly leads to formation of some negative causal images which hinders personal growth and sets forth the horizontal movement, i.e. a monotonous development in self-similar forms. The authors have come up with the following definition: a hyper-adaptive sense-making strategy is a method of forming causal reasoning images based on personal experience and stereotypical pre-set achieved goals, aimed at preserving the content of personal meanings unchanged using all resources available for this purpose and abandoning new possibilities for the development of notional sphere.

There is a neutral state between these two adaptive strategies, reflecting the same ratio of polar meanings transmitted by the key personality traits. This balance is an intermediate position between the two ways of conveying meanings, in the course of which an equally probable choice (bifurcation) is possible.

The third, pre-adaptive (from Latin “prae” – forward, in front of) strategy of sense-making begins from a neutral point and implies a paradoxical approach to interaction in certain situations. As a non-equilibrium third attractor, it shows the direction of an unobvious but pos-

sible personal development with several options. Pre-adaptive strategy means a certain set of key positive personal characteristics that help to perform additional functions, or successfully interact in the future in unforeseen conditions of any new situations. The accommodative nature of this strategy means the manifestation of personal activity for the variable adaptation of behavioral patterns which means their anticipatory nature. The restructuring of the personal notional sphere that takes place at the same time testifies to its self-improvement and spiritual growth.

The abovementioned two adaptive strategies are based on the predetermined goals and the norm of situational activity stipulated by the outer setting; they reflect a rigid causal connection between the human life attitudes and the behavior that embodies them. To overcome such limitations of adaptability, it is worth dwelling on the subject's supra-situational activity, i.e. pre-adaptability (Petrovsky, 2013). In this state, the existing causal relationships may turn into less rigid conditions that imply certain variation of development. In the process of improving the personality, the reasons that underlie actions and give rise to the need to implement unambiguous consequences, are replaced by prerequisites that determine possible development. Pre-adaptivity is one of the main attributes of creative potential. According to the Book of Changes, in order to unlock it, one has to interact with the chaos. Having taken the path of creative activity, a person needs to be steadfast in its implementation; only then the accumulated fullness of power, seen as pre-adaptive properties, is enough for beneficial activity and achieving harmony (Shchutsky, 2003).

A pre-adaptive person has not an external, but an internal locus of life

control, i.e. internality which means that one takes full responsibility for life, explaining what is happening with certain peculiarities of character, behavior, abilities and a skill to build relationships (Oshchepkova, 2015). In situations of frustration such person is dominated by the necessary-persistent type of response, like fixing on resolving a situation in different ways: on its own, with the help of other people or according to the natural course of events, which seems constructive (Rosenzweig, 1945). At first glance pre-adaptive properties in situations occurring in the present seem redundant for an individual. However, in future situations with new conditions it is the pre-adaptive features of a personality that make it possible to overcome the crisis states of both external and internal nature. Tolerance for uncertainty reflects a person's important attribute of the "self-concept" – self-improvement of personality, self-guided in the search and execution of the higher meaning of life. In this respect, self-transcendence manifests itself as a true spiritual transformation of a person, meaning going beyond the boundaries of one's actual phenomenal being as "going beyond", to the impersonal goals of being, to the highest meaning of life and supreme calling (Frankl, 1973).

Finding a destination is a very high risk, the most difficult job that may not automatically lead to success (Adler, 1982). In one of the later interviews, A. Maslow said that his thesis that the satisfaction of basic human needs is an unequivocal reason that inevitably and unconditionally causes the transition of personality to self-actualization was not empirically confirmed. He pointed out that after reaching the level when basic needs are not critical for life, part of people continue to move towards self-actualization, while another part stops

(Frick, 2000). As long as an individual is searching for the authentic meaning of self, he or she tries out his/her abilities and cannot feel viable and mature as when people aspire to the new, they are poorly protected in their creativity and get really vulnerable in comparison with those who remain in the comfort zone. Thus, we propose the following definition: a pre-adaptive sense-making strategy is a method of forming causal images focused on the awareness of motives and generating actual goals, aimed at creating perspective personal meanings and their timely transformation into opportunities for spiritual growth under the influence of inner and outer circumstances that are assessed as surmountable conditions of life situations, activities being self-determined by an individual.

Conclusions

The three proposed strategies, which determine the direction and quality of the meanings formed, imply fundamentally different approaches to behavior in life situations. Inclusion of new information into the existing schemes and the subsequent schematic ("horizontal") action with new objects based on already established skills and abilities occur in accord with hypo-adaptive and hyper-adaptive strategies. On the other hand, pre-adaptive strategy presupposes variable adaptation of behavior patterns to new situations that require a certain activity, including nonsituative, which means its anticipatory character.

Further research focus implies an empirical study into these features of sense-making strategies, ternary notional scales of personality traits being developed for each of them. It will lay the foundation for creating a personal profile that will act as a multifactor model of possible states of the value-notional sphere of an experiencing subject.

Литература

1. Гегель Г.В.Ф. Введение в философию. Философская пропедевтика. М.: Либроком, 2018.
2. Годунов М.В. Психологические особенности актуализации полярных оценок в смысловом пространстве у лиц с различными стратегиями смыслообразования: дис. ... канд. психол. наук. Ростов н/Д, 2017.
3. Жесткова Н.А. Методологические подходы к исследованию социальной зрелости и социального инфантилизма личности // Вестник Пермского университета. Философия. Социология. Психология. 2013. № 2. С. 128–136.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007.
5. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
6. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование, 2005.
7. Ощепкова Г.И. Проявление экстернальности и интернальности при зависимом поведении // Филология и культура. 2015. № 3. С. 333–337.
8. Петровский В.А. Личность как субъект активности // Психология личности: хрестоматия. Самара: Бахрах-М, 2013. Т. 2. С. 463–484.
9. Цуццкий Ю.К. Китайская классическая «Книга Перемен». М.: Восточная литература, 2003.
10. Adler, A., 1982. Psychotherapie und Erziehung: Ausgewählte Aufsätze. Band I: 1919–1929. Frankfurt a/Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
11. Frankl, V., 1973. The Doctor and the Soul. N.Y.: Vintage Books.
12. Frick, W., 2000. Remembering Maslow: Reflections on a 1968 Interview. Journal of Humanistic Psychology, 40 (2): 128–147.
13. Kelly, G., 1955. The psychology of personal constructs: in 2 vols. N.Y.: Norton.
14. Proclus. Commentary on Plato's Parmenides. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2017.
15. Rosenzweig, S., 1945. The picture-association method and its application in a study of reaction to frustration. Journal of Personality, 14 (1): 3–23.

Reference

1. Hegel, G.W.F., 2018. Introduction to philosophy. Philosophical Propaedeutics. Moscow: Librokom. (rus)
2. Godunov, M.V., 2017. Psychological features of polar evaluation actualization in the cognitive space of individuals with different strategies of sense-making: Candidate's Thesis in Psychology. Rostov-on-Don. (rus)
3. Zhestkova, N.A., 2013. Methodological approaches to the study of social maturity and social infantilism of the individual. Bulletin of Perm University. Philosophy. Sociology. Psychology, 2: 128–136. (rus)

4. *Leontiev, D.A.*, 2007. Psychology of sense-making: nature, structure and dynamics of the notional reality. Moscow: Smysl. (rus)
5. *Mandrikova, E.Yu.*, 2006. Types of personal choices and their individual psychological prerequisites: Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (rus)
6. *Ostapenko, A.A.*, 2005. Modeling multidimensional pedagogical reality: theory and technologies. Moscow: Narodnoe obrazovanie. (rus)
7. *Oshchepkova, G.I.*, 2015. Manifestation of externality and internality independent behavior. *Philology and Culture*, 3: 333–337. (rus)
8. *Petrovsky, V.A.*, 2013. Personality as a subject of activity. In: *Psychology of personality: textbook* (Vol. 2, pp. 463–484). Samara: Bakhrakh-M. (rus)
9. *Shchutsky, Yu.K.*, 2003. Chinese classical "Book of Changes". Moscow: Eastern literature.
10. *Adler, A.*, 1982. *Psychotherapy and Education: Selected Articles. Part I: 1919–1929*. Frankfurt a/Main: Fischer Taschenbuch Verlag. (germ)
11. *Frankl, V.*, 1973. *The Doctor and the Soul*. N.Y.: Vintage Books.
12. *Frick, W.*, 2000. Remembering Maslow: Reflections on a 1968 Interview. *Journal of Humanistic Psychology*, 40 (2): 128–147.
13. *Kelly, G.*, 1955. *The psychology of personal constructs: in 2 vols*. N.Y.: Norton.
14. *Proclus*. *Commentary on Plato's Parmenides*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2017.
15. *Rosenzweig, S.*, 1945. The picture-association method and its application in a study of reaction to frustration. *Journal of Personality*, 14 (1): 3–23.

УДК 37.022

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-47-55

Хангельдиева И.Г.

ПОЗИТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ЗА РУБЕЖОМ И В РОССИИ: ОПЫТ АДАПТАЦИИ ВИДЕОИГРЫ MINECRAFT

Ключевые слова: педагогическое образование, поколенческий разрыв, геймификация образования, видеоигра Minecraft в образовании, мультидисциплинарность, метапредметные навыки.

Образование в условиях неопределенности и технологического рывка.

Современная ситуация в педагогическом образовании требует активного аудита и поиска новых стратегий, механизмов их реализации, новых педагогических подходов, технологий и изобретений. Инновация в педагогическом образовании может выражаться не только в абсолютно новой идее, но и в переосмыслении существующих, которые могут стать импульсом к созданию новых моделей подготовки педагогов современной генерации (Хангельдиева, 2015).

В мире существуют футурологические концепции, в которых профессия учителя упраздняется как вторичная (посредническая, ретранслирующая). В этих концепциях ей отказывается в позитивной роли в общественном развитии. Представители данной теории считают, что в недалеком будущем учителя заменит ученый первого ряда, к которому можно обратиться за консультацией, подойдя и кликнув «умную стену», что сомнительно, так как большие ученые не всегда являются успешными в роли педагога. В случае реализации данной идеи возникнут проблемы психологического характера с обеих сторон.

Однако данная нигилистическая позиция имеет и активную альтернативу. Известный современный философ, культуролог, лингвист и педагог М.Н. Эпштейн отмечает, что «опережающее развитие точных наук и информационных технологий, как ни парадоксально, увеличивает ценность гуманитарных профессий» (Эпштейн, 2019). Фигура Эпштейна интересна тем, что он, являясь нашим соотечественником, продолжительное время работает в университетах США и Великобритании, сохраняя практику в России в известных вузах. Кроме этого,

он один из тех, кто поставил интернет на службу педагогической и исследовательской деятельности, в частности, используя его для сбора материала к современному словарю новой научной лексики гуманитарных наук (Эпштейн, 2017). Профессия учителя именно как профессия будущего входит в список философа, без нее и в конце XXI в. общество не сможет адекватно развиваться. Эта гуманистическая профессия будет, безусловно, востребована, но требования к ней кардинально изменятся, как по сути, так и по технологической оснащенности.

Сегодня открытыми остаются вопросы: каким должен стать учитель, что он должен знать, чему и как учить, как совершенствоваться сам? Эти вопросы требуют системных, мультидисциплинарных, подчас трансдисциплинарных, комплексных подходов, в данных исследованиях должны объединиться специалисты самых разных направлений и профилей. Только подобная синергия, возможно, парадоксальная, может стать результативной. В данной статье частично осуществляется аналогичный подход.

Поколенческий разрыв. Этот разрыв не требует особых доказательств. Но стал реальностью. Он существует между всеми субъектами образовательного процесса: школьниками и учителями, студентами и профессорами, студентами-выпускниками и студентами-первокурсниками, школьниками, студентами и их родителями. По большому счету, это традиционный конфликт отцов и детей, в классическом виде представленный еще И. Тургеневым. Однако сегодня он вызван не только традиционным максимализмом юности и консерватизмом зрелости, но и новыми технологическими вызовами, которые ранее не были столь остры. Разрыв обрел новые одежды.

Содержательно он носит характер ментального, мировоззренческого и технологического свойства одновременно. Что касается последнего, то оно является особенно очевидным.

Бесспорно, остается вопрос, связанный с определением контента современного образования, его приоритетами, которые во многом определяются реальными запросами общества. Значимой остается проблема формы, т.е. ответ на вопрос: как обучать современных школьников и студентов, какими способами и методами развивать в них мотивированную потребность в получении знаний, навыков, умений в их постоянном обновлении, а также формирования в обучающихся получения удовольствия от процесса постижения разного типа знаний и волевых установок (Хангельдиева, 2018, 2020).

Технологическая оснащенности поколения Z, или WWW, или центениалов, и корпуса школьных учителей и преподавателей вузов остается весьма различной.

По статистике, которая приводится авторами исследования ВШЭ, в вузах России в 2017/2018 учебном году в возрасте до 30 лет было зафиксировано 14,8 тыс. преподавателей из общего числа 245,1 тыс. человек, а в 2018/2019 – и того меньше: из 236,1 тыс. – 13,1 тыс. человек. Обе цифры говорят о том, что молодежи в вузах в качестве преподавателей в первом случае чуть более – 6%, а во втором – 5,5% (табл. 1).

Это свидетельствует о том, что картина мира у преподавателей, учителей и родителей обучающихся – одна, а у школьников и студентов – другая. Для первых смартфон имеет, как правило, урезанные функции в коммуникациях, а для вторых – предельно расширенные.

В табл. 2 представлена интернет-активность студентов России и европей-

Таблица 1

Профессорско-преподавательский состав организаций, осуществляющий образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры (на начало учебного года)

Показатель	2017/2018	2018/2019
Профессорско-преподавательский состав (без внешних совместителей), всего (тыс. человек)	245,1	236,1
Из них:		
Осуществляют образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры	243,0	234,1
Имеют ученую степень:	37,8	36,8
доктора наук	140,5	135,5
кандидата наук	0,6	0,7
PhD		
Имеют ученое звание:		
профессора	25,9	24,6
доцента	90,3	88,0
Женщины	139,9	134,8
Лица в возрасте до 30 лет	14,8	13,1
Лица во возрасте 69 и старше	69,5	67,8
Численность внешних совместителей (тыс. человек)	58,1	58,0
Из них осуществляют образовательную деятельность по программам бакалавриата, специалитета, магистратуры	56,7	56,7
Численность студентов в расчете на 1 работника профессорско-преподавательского состава (человек)	11	12

Источник: (Образование в цифрах, 2019. С. 69).

Таблица 2

Интернет-активность студентов программ среднего профессионального и высшего образования в России и странах – членах Европейского союза: 2017* (в процентах)

Показатель	Россия	Страны Европейского союза**	Из них			
			Финляндия	Германия	Италия	Болгария
Отправка или получение электронной почты	55	88	99	93	76	84
Участие в социальных сетях	88	88	96	86	80	94
Участие в профессиональных социальных сетях (E-xecutive.ru и т.д.)	3	16	21	13	13	4
Поиск вакансий	14	27	68	39	17	14
Дистанционное обучение	12	13	51	9	7	9
Поиск информации о товарах и услугах	48	76	94	88	51	65
Осуществление финансовых операций (интернет-банкинг)	23	44	79	42	24	3
* За последние три месяца на момент проведения исследования.						
**По странам Европейского союза – обучающиеся в возрасте 15 лет и старше.						

Источник: (Образование в цифрах, 2019. С. 93).

ских стран, из нее можно почерпнуть весьма интересную информацию, которая свидетельствует, что по ряду представленных позиций российские студенты не уступают европейским студентам (это использование социальных сетей), а по остальным пока отстают.

Справедливости ради надо отметить, что российские школьники и студенты очень динамичны в освоении интернет-технологий. Сегодня вполне реально предположить, что очень быстро они догонят самых продвинутых европейцев.

В другом источнике находим данные относительно московских и российских школ. Известно, что в Москве средний возраст учителя – 44 года, педагогов-женщин – 88% (статистика от октября 2019 г.) (Назван средний возраст..., <https://lenta.ru/news/2019/10/04/vozrast/>). В апреле 2019 г. министр просвещения Российской Федерации О. Васильева озвучила, что средний возраст преподавателя в стране превышает 50 лет (Средний возраст педагогов..., https://vogazeta.ru/articles/2019/4/11/teacher/7071-sredniy_vozrast_pedagogov_v_rossiyskih_shkolah_prevyshaet_50 лет). При этом самая многочисленная группа людей, знакомых с видеоиграми, – это молодые люди до 34 лет, среди которых 55% – мужчины (Видеоигры..., <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9853>). Это свидетельствует о том, что людей, способных работать с современными технологиями, в школах и вузах практически нет.

Понятно, что технологии в ближайшее время будут развиваться очень быстро, молодежь будет к ним очень восприимчива, будет меняться и менталитет, и мировоззрение среднего и более старшего поколения. Человечество будет получать все новые и новые

возможности, которые позволят ему расширять свои самые разные возможности – физические, интеллектуальные, творческие. Это будет касаться улучшения здоровья человека, увеличения продолжительности жизни, повышения ее качества, расширения творческого потенциала, освоения новых способов самореализации.

Кроме этого, как считает ряд исследователей, будут продолжаться стираться грани между органическим и неорганическим, естественным и искусственным, что одновременно, как ни парадоксально, таит в себе два противоположных начала для человечества: положительное и отрицательное. Первое даст возможность максимально развивать потенциал человека, пока органическое и неорганическое будут находиться в балансе. Второе возникнет в ситуации, когда неорганическое возьмет верх над органическим, что в конечном счете приведет к отрицательной эволюции человечества и его исчезновению (Харари, 2019).

Это не фантастические сценарии, а вполне обоснованные, исходящие из научных прогнозов. В подобных обстоятельствах большое значение будет иметь формирование гуманистического мировоззрения, осознание ценности человеческой жизни, творческого потенциала человека. Здесь очень высока роль учителя, функция которого со времен Сократа, Платона, Аристотеля, Конфуция, Руссо мало изменилась. Главная функция подобной фигуры – это формирование самостоятельного, творческого и критического мышления и личный пример через живое человеческое общение.

Уже сегодня есть некоторые опыты, дающие интересные результаты, которые могут быть использованы для трансформации существующей модели педагогического образования. Интерес

к профессии учителя сейчас в России не столь высок, как это было в дореволюционной России и в СССР. Хотя положение несколько меняется, но, как известно, конкурсы в педагогические вузы еще далеки от конкурсов в аналогичные вузы, например, в скандинавских странах, где престиж профессии учителя чрезвычайно высок.

В вузы приходит новое поколение студентов-центениалов. Его представители родились в эпоху интернета и цифровых технологий, им пророческую жизнь длинной более века. Язык коммуникаций у представителей этого поколения значительным образом отличается от предшествующих. Одним из приоритетных их интересов стала геймификация.

О разумной геймификации образования. Нельзя сказать, что игровое начало – что-то совершенно новое для педагогической деятельности, однако геймификация отличается от игры, как онлайн отличается от офлайна. Современный молодой человек больше увлечен игровым началом не в реальном пространстве, а в пространстве виртуальном. Он живет в смартфоне. Телефон выполняет невероятное количество функций. В некоторых странах актуальным стал тренд на использование разумной геймификации в образовательном процессе всех уровней. В данном контексте термин «геймификация» употребляется в более узком смысле, так как понимается в качестве образовательного ресурса для развития творческого и аналитического мышления обучающихся и практического освоения конкретных ситуаций с помощью использования известных компьютерных видеоигр, но в адаптированном виде. Геймификация сегодня является одним из интересных способов активизации творческого начала у представителей поколения центе-

ниалов и средством обучения, которое для них значительно привычнее учебников. В условиях коронавирусной пандемии и тотального перехода на дистанционные формы обучения как ее следствия остро встала проблема разнообразия средств обучения и школьников, и студентов.

В практике образования уже существовал опыт переосмысления различных креативных бизнес-технологий для образования, что в определенной степени успешно использовалось рядом преподавателей-энтузиастов. Если говорить о разумной геймификации учебного процесса, то имеет смысл обратить внимание старшего поколения, которое превалирует в учебном корпусе преподавателей школ и вузов, на одну из известных в мире игр под названием Minecraft.

В этом году один из выпускников факультета педагогического образования МГУ Александр Антонов посвятил часть своей выпускной квалификационной работы «Адаптация мирового опыта обучения с помощью игры MinecraftEdu к современным школьным дистанционным форматам» адаптации данной игры для уроков физики, изучив и обобщив основной материал, касающийся становления мировой практики трансформации Minecraft в образовательный ресурс.

Опыт использования данной игры в учебных целях начался не так давно, около 10 лет назад. Идея родилась у европейских учителей в 2011 г. Они провели большую работу, и первоначально ее результаты были адресованы учащимся младших классов. В данной версии было несколько уровней целеполаганий. Они были мультidisциплинарными. Кроме того, что школьники осваивали адаптированную версию игры применительно к определенному предмету, они параллельно осваивали

работу с компьютером. Прошло совсем немного времени, и Minecraft стали использовать многие школы мира, а некоторые сделали уроки, основанные на этой игре, обязательными. Известно, что именно так поступили 1000 американских школ, которые в течение года после презентации MinecraftEdu стали использовать ее в качестве образовательного ресурса.

Знатки утверждают, что выбор учителей именно на Minecraft пал не случайно. Он был обусловлен заслуженной популярностью игры из-за простоты ее освоения и неизменно высокого уровня интереса, который игра вызывает у школьников. Неподдельный интерес существует и у наших школьников, даже младших классов, которые сталкиваются с подобными примерами. Ученик 3-го класса московской школы (сын одного из преподавателей ФПО МГУ, которому работа упомянутого дипломника была направлена на рецензию) от случайного упоминания названия игры Minecraft пришел в возбуждение, а потом ждал, чтобы послушать защиту (работа защищалась онлайн).

Исследователи данной проблемы подчеркивают, что использование игры в учебном процессе возникало в разных странах и при разных обстоятельствах, но общая тенденция однозначна: интерес к Minecraft как образовательному ресурсу и инновационному средству обучения растет как снежный ком.

В 2013 г. Minecraft в качестве обязательного элемента обучения детей до 13 лет в свою практику включила известная Стокгольмская школа имени Виктора Ридберга (Шведская школа..., <https://habr.com/ru/post/165863/>). В том же году в средней школе Калифорнии Дель Мара была сделана разработка собственной модифици-

рованной версии Minecraft – Virtual Civilizations Project. Проект был нацелен исключительно на уроки истории – для развития творческого и самостоятельного мышления, аналитических навыков, позволяющих ученикам воссоздать особенности существования древних цивилизаций, в частности Древнего Рима. На виртуальной платформе игры школьники, используя знания, полученные как на уроках, так и самостоятельно, создавали сценарии событий древнеримской жизни и сами воплощали их в виртуальной реальности (MinecraftEdu..., <https://www.gamification.co/2013/02/22/minecraftedu-in-1000-schools/>).

География распространения Minecraft в качестве учебного ресурса продолжает расти и сегодня. Динамика процесса впечатляет масштабами. В 2014 г. к этому процессу присоединилась Австралия, и более 250 учебных заведений страны стали использовать данную игру в учебном процессе.

Согласно официальному сайту разработчиков Teacher Gaming, на момент покупки игры Microsoft в 2015 г. более 15 тыс. школ в разных странах использовали ее (A brief history lesson, <https://store.teachergaming.com/about>). Сегодня игра переведена на 28 языков мира и успешно используется в школах и вузах 158 стран, включая Россию. После регистрации на официальном сайте разработчиков учителя имеют возможность выбрать тему урока, определить возраст аудитории, скачать нужный материал и наряду с этими действиями создать свой виртуальный класс для проведения конкретных занятий.

Активная практика распространения учебной версии Minecraft вызвала исследовательский интерес к данной проблематике. За последние годы было проведено несколько исследований. В 2017 г. в канадском Монреале

инициировали изучение данного феномена в начальной школе. В исследовании приняли участие 118 учеников с 3-го по 6-й класс (Karsenti et al., 2017). По результатам исследования 98% учителей положительно оценили инкорпорирование игры Minecraft в учебный процесс. По их мнению, игра усиливает проблематизацию обучения, повышает интерес учеников к знаниям, что приводит к росту мотивационных установок и результативности обучения. Этим же исследованием было выявлено, что 80% учеников начальной школы Minecraft помог освоить основы программирования и перейти на более высокий уровень.

В другом исследовании – The Microsoft Class of 2030 – учителя из 11 стран отметили, что в процессе обучения с помощью игры Minecraft развиваются современные метанавыки, такие как сотрудничество, командная работа, коллективное и лидерское принятие решений, различные формы коммуникаций.

Итак, Minecraft – это пример того, как игра из развлечения превратилась в инновационный инструмент образования, причем инструмент универсальный, способный активно играть на поле как естественных, так и гуманитарных наук. Инструмент, который активно формирует мягкие надпредметные навыки и уже реально доказывает это на практике во многих школах и вузах мира на абсолютно легальном основании. В России подобные опыты остаются только за энтузиастами. Возникает закономерный вопрос: насколько модели современного российского педагогического образования готовы использовать подобный опыт в собственной практике, переработав и адаптировав его под российские реалии? В упомянутой работе А. Антонова разработана конкретная программа

реализации включения учебной версии Minecraft в практику российской школы, которая непосредственно касается подготовки преподавателей. Принципы, предложенные в данной программе, могут быть использованы и для иных компьютерных игр, подходящих для включения в арсенал ресурсов образовательной системы России, включая педагогические вузы.

Академический консерватизм хорош только до определенных пределов. Необходимо очень внимательно осмысливать современные тренды развития образования, которые во многом должны определяться не только уровнем достижений науки, техники и технологий, но и уровнем педагогического образования. И не просто на уровне отдельных вузов и школ, а стратегически – на уровне государственной политики. Педагогическое образование России нуждается в специальном внимании и поддержке. Ожидание патронажа государства, к сожалению, может быть долгим и не всегда перспективным. Поэтому лучше вспомнить о действенности призыва из знаменитых «Двенадцати стульев» Ильфа и Петрова: «Спасение утопающих – дело рук самих утопающих», или русской пословицы, что под лежащий камень вода не течет.

Стратегия создания сетевого проекта «Современные видеоигры – дополнительный образовательный ресурс школы и вуза». Российские вузы могут основать коллаборативный сетевой проект по продвижению здоровой геймификации в учебный процесс. Проект может развиваться в двух плоскостях: студенческой и преподавательской, но лучше – как интегрированный. Компьютерные игры сегодня уже рассматриваются как дополнительный ресурс и при возможности включаются в учебный про-

цесс – как школьный, так и вузовский, но ситуация может превратиться из единичной в системную. Даже сейчас можно пошагово обрисовать очертания подобного сетевого проекта, его основные задачи:

1. Провести социологическое исследование, которое позволит выявить интересы школьников и студентов нового поколения в области геймификации, что позволит вскрыть приоритеты в области их опыта в компьютерных играх.

2. Провести второе социологическое исследование, которое может быть адресовано учителям и преподавателям вузов с целью выявления их подготовленности в области подобной геймификации.

3. Создать банк данных компьютерных игр, подходящих для трансформации в академических целях, с которыми знакомы представители молодого поколения и/или одновременно учителя и преподаватели.

4. Провести ранжирование и рейтингование полученных результатов в отношении видеоигр, по их результатам провести отбор.

5. Официально связаться с разработчиками и издателями (обладают правами интеллектуальной собственности) отобранных игр и выяснить их отношение к адаптации созданных ими продуктов к учебным целям. Они вполне могут этим заинтересоваться не только из альтруистических целей, так как рынок образования достаточно емкий.

6. В случае если разработчики и издатели не заинтересуются данным запросом, то предложение можно переадресовать студентам, профессионально занимающимся родственными проблемами, через студенческие научные исследования или через учебную работу (курсовые или ВКР – групповые

или индивидуальные).

7. Получив результаты проведенного исследования, создать экспериментальные площадки в школах и вузах для использования разработок в учебном процессе.

8. По результатам эксперимента отобрать лучшие варианты из созданных.

Творчество – неисчерпаемый ресурс открытий и преобразований. А командная работа часто становится импульсом продуцирования оригинальных идей и открывает реальные перспективы.

Литература

1. Видеоигры – и кто в них играет? / ВЦИОМ. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9853>.
2. Назван средний возраст московских учителей. URL: <https://lenta.ru/news/2019/10/04/vozrast/>.
3. Образование в цифрах: 2019: краткий стат. сб. М.: НИУ ВШЭ, 2019.
4. Средний возраст педагогов в российских школах превышает 50 лет. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/4/11/teacher/7071-sredniy_vozrast_pedagogov_v_rossiyskih_shkolah_prevyshaet_50 лет.
5. Хангельдиева И.Г. Востребованность перемен в современном образовании // Педагогика в России и за рубежом. 2020. № 2. С. 33–48.
6. Хангельдиева И.Г. Креативные технологии в образовании, или Как стать креатором. Опыт переосмысления. М.: Изд. дом Международного ун-та в Москве, 2015.
7. Хангельдиева И.Г. Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 48–60.
8. Харари Ю.Н. 21 урок для XXI века. М.: Синдбад, 2019.
9. Шведская школа вводит обязательные уроки Minecraft. URL: <https://habr.com/ru/post/165863/>.
10. Эпштейн М.Н. Будущее гуманитарных наук. Техноцизм, креаторика, эротология, электронная филология и другие науки XXI века. М.: РИПОЛ классик, 2019.
11. Эпштейн М.Н. Проективный словарь гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение, 2017.
12. A brief history lesson / Teacher Gaming. URL: <https://store.teachergaming.com/about>.
13. Karsenti, T., J. Bugmann and P.P. Gros, 2017. Transforming Education with Minecraft? Results of an exploratory study conducted with 118 elementary

school students, 2017. Montréal: CRIFPE.

14. MinecraftEdu: Now teaching in over 1000 schools. URL: <https://www.gamification.co/2013/02/22/minecraftedu-in-1000-schools/>.

Reference

1. Video games and who plays them? URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=9853>. (rus)
2. The average age of Moscow teachers is named. URL: <https://lenta.ru/news/2019/10/04/vozrast/>. (rus)
3. Education in numbers: 2019: collection of short articles, 2019. M.: HSE. (rus)
4. The average age of teachers in Russian schools exceeds 50 years. URL: https://vogazeta.ru/articles/2019/4/11/teacher/7071-sredniy-vozrast-pedagogov-v-rossiyskih-shkolah-prevyshaet_50 лет. (rus)
5. *Khangeldieva, I.G.*, 2020. Relevance of changes in modern education. *Pedagogy in Russia and Abroad*, 2: 33–48. (rus)
6. *Khangeldieva, I.G.*, 2015. Creative technologies in education, or how to become a creator. Experience of reinterpretation. Moscow: Publishing house of International University in Moscow. (rus)
7. *Khangeldieva, I.G.*, 2018. Digital age: is it possible to advance education? *Bulletin of Moscow University. Series 20: Pedagogical Education*, 3: 48–60. (rus)
8. *Kharary, Yu.N.*, 2019. 21 lessons for the XXI century. Moscow: Sindbad. (rus)
9. Swedish school introduces mandatory Minecraft lessons. URL: <https://habr.com/ru/post/165863/>. (rus)
10. *Epstein, M.N.*, 2019. The future of the Humanities. Technicism, creatorics, erotology, electronic philology and other sciences of the XXI century. Moscow: RIPOL Classic. (rus)
11. *Epstein, M.N.*, 2017. Projective dictionary of the Humanities. Moscow: New Literary Review. (rus)
12. A brief history lesson / Teacher Gaming. URL: <https://store.teachergaming.com/about>.
13. *Karsenti, T., J. Bugmann and P.P. Gros*, 2017. Transforming Education with Minecraft? Results of an exploratory study conducted with 118 elementary-school students, 2017. Montréal: CRIFPE.
14. MinecraftEdu: Now teaching in over 1000 schools. URL: <https://www.gamification.co/2013/02/22/minecraftedu-in-1000-schools/>.

УДК 378.147
DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-56-63

Горлова Н.А.

О КОНЦЕПЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: педагог нового типа, дети нового типа сознания, универсализация образования, целевые ориентиры, универсальная модель подготовки педагога, инновационные квант-технологии.

В последние десятилетия педагогическое образование претерпело значительные изменения, связанные с интеграцией в европейское и международное образовательное пространство и переходом на трехуровневую модель подготовки педагога, с цифровизацией образовательной среды и внедрением информационных технологий (McGrath, 2010), с усилением требований рынка труда к разработке и внедрению практико-ориентированных моделей подготовки педагога нового типа.

Перевод педагогических вузов в Министерство просвещения Российской Федерации с целью интеграции систем общего и педагогического образования, реализация проекта «Учитель будущего» национального проекта «Образование» (2019–2024) вызывают необходимость разработки концепции развития системы педагогического образования и концепции преемственности педагогического и общего образования (далее – концепция преемственности).

В отличие от концепции развития системы педагогического образования, определяющей единую стратегию подготовки педагогов и других специалистов для системы общего образования, концепция преемственности отражает модель подготовки педагога нового типа для современной школы с учетом региональных и/или институциональных условий.

Для развития системы педагогического образования необходимо определить его статус с учетом требований Болонского соглашения, в соответствии с которым, кроме академического и прикладного бакалавриата, в отдельную группу следует выделить степень «бакалавр образования», что явится веским основанием для интеграции систем педагогического и общего об-

разования в рамках Министерства просвещения Российской Федерации. Это даст возможность определить не только степень (бакалавр-магистр), но и квалификации выпускника: «бакалавр/магистр дошкольного образования», «бакалавр/магистр начального общего образования», «бакалавр/магистр основного и среднего общего образования», что позволит:

- повысить в обществе статус педагогического образования, которое должно выполнять прогнозирующую функцию и превосходить требования рынка труда во всех сферах жизнедеятельности;
- изменить вектор подготовки современного педагога с ориентацией на образовательную практику и на развитие системы общего образования;
- сделать привлекательным российское педагогическое образование для зарубежных студентов и преподавателей;
- исключить противоречия при получении двойных дипломов российскими студентами в зарубежных вузах.

Для развития российского педагогического образования в международном образовательном пространстве необходимо привести в соответствие с Болонским процессом систему кредитных и зачетных единиц, где кредиты определяют объем программного содержания, а зачетные единицы – трудозатраты студентов (уровневые результаты освоения образовательной программы) (Aydarova, 2014; Mitchell, Mitchell, 2014).

Введение квалификаций «бакалавр/магистр дошкольного образования» и пр. даст возможность четко сформулировать в профессиональном стандарте «Педагог» функциональные обязанности педагога каждого уровня образования и представить их как це-

левые ориентиры подготовки будущих педагогов в рамках единой системы педагогического образования.

Следовательно, введение квалификаций позволит провести корреляцию образовательных результатов выпускников направления подготовки «Педагогическое образование», которые представлены в виде компетенций, и требований профессионального стандарта «Педагог», изложенных в виде квалификационных характеристик. Эти меры обеспечат условия для реализации концепции преемственности, отражающей модель подготовки педагога нового типа.

С целью согласования образовательных результатов подготовки студентов к педагогической деятельности и требований профессионального стандарта «Педагог» рассмотрим стратегический аспект концепции преемственности и сравним целевые ориентиры, представленные в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Педагогическое образование», в Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) как первого уровня общего образования, Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО), Федеральных государственных образовательных стандартах основного общего образования (ФГОС ООО) и Федеральных государственных образовательных стандартах среднего общего образования (ФГОС СОО).

Так, в ФГОС ВО (Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 121..., http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf; Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 125..., <https://rulaws.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot->

22.02.2018-N-125/) определены некоторые компетенции студентов-бакалавров, указывающие на преемственность педагогического и общего образования, которые проявляются как способность:

- участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ (ОПК-2);
- организовывать воспитательную и учебную деятельность обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС общего образования (ОПК-3);
- осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся (ОПК-5);
- использовать психолого-педагогические технологии, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания (в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями) (ОПК-6) и т.д.

В соответствии с указанными компетенциями будущий педагог должен осуществлять *индивидуализацию* воспитания, обучения и развития учащихся; использовать технологии, ориентированные на *индивидуальное психологическое развитие* обучающихся, что свидетельствует о доминировании психологического подхода в образовании. К сожалению, приходится констатировать, что в этих стандартах отсутствуют компетенции, необходимые педагогу для *развития личности обучающихся* в образовательном процессе, несмотря на то, что данная цель прописана во всех ФГОС общего образования.

В соответствии с целями начального, основного и среднего общего образования (ФГОС НОО, ФГОС ООО, ФГОС СОО) деятельность педагога направлена на:

- воспитание и *развитие качеств личности*, отвечающих требованиям информационного общества;

- *развитие личности* обучающегося на основе усвоения универсальных учебных действий, познания и освоения мира.

Стандарты дошкольного образования нацеливают педагога на *развитие личности* детей в различных видах общения и деятельности с учетом их возрастных, индивидуальных психологических и физиологических особенностей» (п. 2.1 ФГОС ДО).

Следовательно, для реализации преемственности педагогического и общего образования необходимо согласовать целевые ориентиры и изменить вектор подготовки современного педагога с индивидуального психологического развития учащихся на гармоничное развитие личности обучающихся разных категорий (одаренных, нормотипичных, группы риска, с ОВЗ), что обеспечит переход педагогического образования от этапа психологизации к его универсализации.

Что касается профессионального стандарта «Педагог», то в нем определены следующие трудовые функции: общепедагогическая (в ходе обучения), воспитательная и развивающая (Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н..., <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/>).

В профессиональном стандарте прописано, что в процессе обучения педагог организует, осуществляет контроль и оценку учебных достижений обучающихся; формирует мотивацию к обучению и универсальные учебные действия и т.д. Современный педагог должен уметь включать в образовательный процесс всех обучающихся (одаренных, в норме, группы риска, с ОВЗ), что в итоге должно обеспечить их социализацию, а это предполагает использование личностного подхода.

Реализуя воспитательную деятельность, педагог развивает у обучающихся

ся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности; строит процесс воспитания с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей.

В ходе развивающей деятельности педагог:

- выявляет проблемы обучающихся и применяет методы диагностики;
- разрабатывает и реализует программу индивидуального развития ребенка (совместно с другими специалистами и родителями);
- развивает универсальные учебные действия и систему регуляции поведения обучающихся;
- составляет психолого-педагогическую характеристику (портрет) личности обучающегося;
- разрабатывает и реализует индивидуальные образовательные маршруты и программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся;
- оценивает образовательные результаты – предметные и метапредметные компетенции, осуществляет (совместно с психологом) мониторинг личностных характеристик.

Совершенно очевидно, что в профессиональном стандарте речь идет о требованиях к педагогу по обеспечению индивидуального развития обучающихся, составлению их личностных характеристик, а не развитию личности в образовательном процессе.

С учетом требований стандартов общего образования к развитию личности обучающихся были проанализированы учебные пособия по педагогике с целью определения трудовых функций педагога. Анализ учебников показал, что практически все авторы выделяют в целостном педагогическом процессе три функции: образовательную (обучение), воспитательную и развивающую.

Так, образовательная функция, по мнению В.А. Слостенина с соавт., проявляется в процессе обучения и состоит в освоении учащимися знаний, умений и навыков, овладении опытом творческой деятельности и опытом отношений. Реализуя воспитательную функцию, педагог организует взаимодействие всех участников образовательных отношений и использует различные формы, средства и методы воспитания. Развивающая функция предполагает развитие личности в процессе обучения и воспитания путем формирования у обучающихся новых качеств и умений (Слостенин и др., 2008, с. 114–115).

Несмотря на то, что развивающая функция выделена в отдельный вид педагогической деятельности, в учебниках по педагогике отсутствует раздел, раскрывающий структуру, содержание, специфику организации развивающей деятельности педагога, направленной на развитие личности обучающихся. Устоялось мнение, что для развития личности обучающегося педагогу достаточно знать и учитывать индивидуальные психологические особенности ребенка, поэтому зачастую развитие личности учащихся на практике подменяется стандартным набором усвоенных знаний, формированием навыков и умений, а не новых личностных качеств и способностей.

Следовательно, главный целевой ориентир концепции преемственности заключается в подготовке будущего педагога к реализации развивающей функции – развития личности обучающихся разных категорий (одаренных, нормотипичных, группы риска, с ОВЗ) в образовательном процессе (воспитания и обучения в единстве), в выявлении динамики личностного развития обучающихся при переходе на следующий этап личностного развития

в соответствии с уровнем общего образования (Горлова, 2020).

Качество подготовки педагога нового типа к реализации развивающей функции напрямую связано с пониманием особенностей и закономерностей развития современных детей, которые значительно изменились за последние годы и обладают новым, *системно-смысловым типом сознания*, которые по-иному, чем их сверстники прошлого века, воспринимают, перерабатывают и усваивают информацию. Дело в том, что речевая деятельность современных детей функционирует по другим законам: они мыслят «квантами» – смыслами, выхватывая значимую информацию из огромного информационного потока, сжимая ее и преобразуя в смысловые ядра информации. Вопрос можно поставить иначе: знает ли современный педагог (преподаватель вуза), как функционирует новый тип сознания современных детей, каким образом они воспринимают, перерабатывают и усваивают информацию и какие методы и приемы необходимо использовать для их развития? Вопрос остается открытым.

Следовательно, важный целевой ориентир – это современные дети, обладающие новым типом сознания, и особенности их развития (Горлова, 2006). В этом направлении следует проводить междисциплинарные сравнительные исследования.

Следующим целевым ориентиром концепции преемственности выступают универсальные учебные действия (УУД) представленные в ФГОС ВО 3++ и стандартах общего образования (концепция развития УУД), которые необходимо развивать у обучающихся для подготовки к жизни в информационном обществе (Как проектировать универсальные учебные действия..., 2011).

В соответствии с концепцией развития УУД современный педагог должен уметь развивать личностные, метапредметные (познавательные, коммуникативные, регулятивные) и предметные универсальные учебные действия. Несмотря на то, что концепция развития УУД была внедрена в образовательный процесс в 2011 г., ее реализация до сих пор вызывает у учителей много вопросов и нерешенных проблем: каким образом можно развить 51 УУД у каждого учащегося на уроке?

Рассмотрим возможность реализации развития УУД на примере учителя географии, который на одну ставку (18 часов в неделю) имеет 12 классов по 25 учащихся, т.е. всего – 300 учащихся. При этом важно учитывать, что в 5-х и 6-х классах у него по одному уроку в неделю (например, «А», «Б», «В» = 6 уроков), а в 7-х и 8-х классах – по два урока в неделю («А», «Б», «В» = 12 уроков). Следовательно, у трехсот учащихся учитель географии должен сформировать 15 300 УУД (51 УУД у каждого школьника). Совершенно очевидно, что данная миссия невыполнима, тем более что психологи не предложили универсальную технологию или модель для развития УУД, что противоречит тезису Л.С. Выготского о развивающем обучении: «только обучение ведет за собой развитие, а не наоборот».

А теперь посмотрим на эту проблему с позиции подготовки современного педагога. Проблема усугубляется тем, что студенты не обучались в школе по новым стандартам и не владеют УУД и стратегиями смыслового чтения.

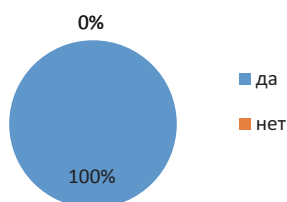
Для решения данной проблемы с целью подготовки педагога нового типа в Московском государственном областном университете (МГОУ) студенты, изучая с первого курса педагогику, овладевают стратегиями развития личности обучающихся, усваивают квант-

технологии и стратегии смыслового чтения для развития метапредметных и предметных УУД у обучающихся разных категорий. Сущность «квантовой» модели подготовки студентов и квант-технологий состоит в том, в них представлены все УУД и студенты ими овладевают в ходе работы с учебной информацией, используя экспресс-метод «Квант», позволяющий быстро и

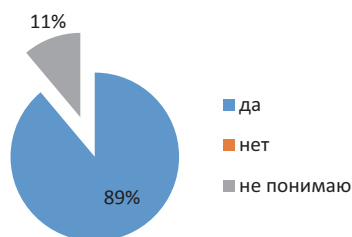
качественно перерабатывать и усваивать большой объем информации.

Промежуточный срез, который проводился после второго семестра, позволил выявить, какими метапредметными УУД и стратегиями смыслового чтения студенты овладели в полном объеме, а какими частично (на рисунке представлены выборочные диаграммы по результатам ответов на 14 вопросов).

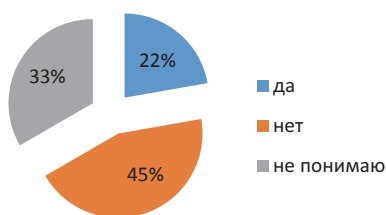
1. Я знаю:
как устроена речевая деятельность современных детей, каким образом они воспринимают, перерабатывают и усваивают информацию.



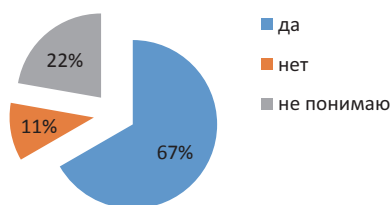
3. Я умею:
выделять ключевые слова – кванты (компоненты схемы).



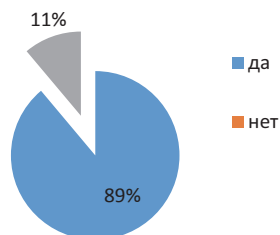
4. Я умею:
структурировать понятие и создавать «матрицу» определения.



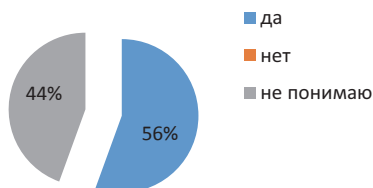
5. Я умею:
выделять в понятии смысловое «ядро» информации для прочного усвоения.



7. Я умею:
определять «ядерную» информацию и отделять ее от «фоновой».



13. Я умею:
сравнивать подходы, теории, модели, технологии, выделяя общие признаки и методологические категории.



Результаты анкетирования студентов, представленные на диаграммах, свидетельствуют о том, что в целом они овладели экспресс-методом «Квант» и некоторыми квант-технологиями. Наибольшую трудность вызвали у них стратегии № 4, 5, 13, которые отражают уровень сформированности методологического мышления, формирующегося, как правило, при написании дипломной работы.

Итак, подготовка педагога нового типа осуществляется в рамках концепции преемственности, которая включает стратегический и технологический аспекты и нацелена на подготовку студентов к педагогической практике и образовательной деятельности в школе.

Стратегический аспект концепции включает целевые ориентиры, представленные в стандартах высшего педагогического и общего образования, в федеральном проекте «Учитель будущего». Учитывая, что педагогическое образование должно выполнять прогнозирующую функцию и предвосхищать требования рынка труда, доминирующим принципом выступает принцип опережающего развития педагогического образования, определяющий вектор подготовки педагога нового типа, способного к решению проблем современного образования на отдаленную перспективу и к развитию системы общего образования в целом.

Стратегический аспект концепции включает теоретические и методологические основы. Теоретические основы представлены: культурно-исторической теорией развития личности (Л.С. Выготский и его последователи) в соответствии с ФГОС общего образования; психолингвистикой как теорией речевой деятельности человека и общества (А.А. Леонтьев), необходимой для подготовки молодого поколения к

жизни в информационном обществе; психолингвистикой детского развития, изучающей процессы взаимосвязанного развития личности и сознания обучающихся в ходе овладения речевой деятельностью на родном, не родном, иностранных языках, языке учебного предмета/дисциплины (Н.А. Горлова). В качестве методологической основы модели выступают личностно-деятельностный, стратегический и компетентностный подходы.

Кроме стратегического аспекта, концепция преемственности включает универсальную модель, сущность которой состоит в том, что подготовка студентов к педагогической деятельности осуществляется в рамках интеграции учебно-профессиональной, научно-исследовательской и проектно-инновационной деятельности с первого курса и предназначена для всех профилей подготовки направления «Педагогическое образование».

Модель включает целевой, содержательный, организационный, деятельностный, методический, критериально-оценочный, рефлексивный блоки, каждый из них ориентирован на формирование у студентов практико-ориентированных педагогических компетенций и образовательных стратегий.

Таким образом, концепция преемственности педагогического и общего образования позволяет согласовать целевые ориентиры, выстроить линии преемственности в подготовке педагога для каждого уровня общего образования, выделить и сформировать универсальные педагогические компетенции, общие для всех педагогов и специалистов общего образования, что позволит создать и реализовать универсальную модель подготовки педагога нового типа для современной школы.

Литература

1. Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf.
2. Приказ Минобрнауки РФ от 22.02.2018 № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: <https://rulings.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-125/>.
3. Приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html/>.
4. Горлова Н.А. Дети нового типа сознания и современное образование // Дети нового сознания: материалы Международной науч.-обществ. конф. (Москва, 8–11 октября 2006). URL: <https://pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/deti-novogo-soznaniya/gorlova-n-a-deti-novogo-tipa-soznaniya-i-sovremennoe-obrazovanie>.
5. Горлова Н.А. Развитие личности обучающихся в образовательном процессе как педагогическая категория // Педагогика. 2020. Т. 84, № 1. С. 35–43.
6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2011.
7. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2008.
8. Aydarova, O., 2014. Universal principles transform national priorities: Bologna Process and Russian teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 37: 64–75.
9. McGrath, S., 2010. Education and development: Thirty years of continuity and change. *International Journal of Educational Development*, 30 (6): 537–543.
10. Mitchell, P.J. and L.A. Mitchell, 2014. Implementation of the Bologna process and language education in Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154: 170–174.

Reference

1. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 121 dated 22.02.2018 “On approval of the Federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field 44.03.01 Pedagogical education”. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440301_B_3_16032018.pdf. (rus)
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 125 dated 22.02.2018 “On approval of the Federal state educational standard of higher education – bachelor’s degree in the field 44.03.05 Pedagogical education (with two majors)”. URL: <https://rulings.ru/acts/Prikaz-Minobrnauki-Rossii-ot-22.02.2018-N-125/>. (rus)
3. Order of the Ministry of labor of the Russian Federation of 18.10.2013 No. 544n “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)”. URL: <http://www.consultant.ru/law/hotdocs/30085.html>. (rus)
4. Gorlova, N.A., 2006. Children with a new type of consciousness and modern education. In: *Children of the new consciousness: materials of the International Scientific Social Conference*. (Moscow, October 8–11, 2006). URL: <https://pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/deti-novogo-soznaniya/gorlova-n-a-deti-novogo-tipa-soznaniya-i-sovremennoe-obrazovanie>. (rus)
5. Gorlova, N. A., 2020. Personal development of students in the educational process as a pedagogical category. *Pedagogy*, 84 (1): 35–43. (rus)
6. Asmolov, A.G. (Ed.), 2011. *How to design universal learning activities in primary school. From action to thought: teachers’ guide*. Moscow: Prosveshcheniye. (rus)
7. Slastenin, V.A., I.F. Isaev and E.N. Shiyarov, 2008. *Pedagogy: tutorial*. Moscow: Academia. (rus)
8. Aydarova, O., 2014. Universal principles transform national priorities: Bologna Process and Russian teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 37: 64–75.
9. McGrath, S., 2010. Education and development: Thirty years of continuity and change. *International Journal of Educational Development*, 30 (6): 537–543.
10. Mitchell, P.J. and L.A. Mitchell, 2014. Implementation of the Bologna process and language education in Russia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 154: 170–174.

УДК 37.086
DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-64-70

Ван Сюань

ВОСПИТАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОЙ ЭТИКИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КНР

Ключевые слова: общее образование Китая, преподавательская этика, подготовка учителей, управление образованием в школе.

Общее образование отвечает за общее развитие личности подростков, приобретение ими базовых знаний и развитие у них специальных способностей. Статус и ценность общего образования в образовательной системе страны очевидны. Преподавательская этика как сочетание относительно стабильных поведенческих норм, регулирующих отношения между учителями и учениками, учителями и учителями, учителями и обществом, является основой и стержнем обеспечения профессионального развития учителей и здорового роста учащихся. Создание команды высококлассных учителей с глубокими профессиональными знаниями, хорошей профессиональной этикой и высокими моральными качествами является важной гарантией развития не только образования, но и здорового общества.

В древнем Китае люди часто ценили моральные качества учителя больше, чем его знания. Конфуций – величайший педагог Китая – известен как «учитель и образец для всех поколений» именно тем, что помимо своих богатых знаний он также обладал высокими моральными качествами. Подавать личный пример, постепенно и методически передавать знания учащимся, неутомимо учить других, не делать различий в обучении в зависимости от положения учеников – эти и другие постулаты, составляющие учительскую этику Конфуция, были стандартами этики учителей в Китае на протяжении более двух тысяч лет.

В современном Китае, особенно после реформ и провозглашения политики открытости, из-за социально-экономического развития и влияния западных идей многие учителя стали уделять больше внимания личному развитию и экономическому доходу, чем заботиться о своей профессио-

нальной этике. В 1980-х гг. китайские ученые начали отмечать проблемы в этике учителей общеобразовательных школ и подчеркивали, что к этому следует отнестись серьезно. Однако ввиду неравномерного распределения богатств и доходов, вызванного бурным экономическим развитием, случаи, когда учителя переступали границы моральных норм, становились все более частыми. В конце прошлого века этика учителей стала центром внимания всех слоев общества, и Министерство образования Китая специально разработало «Кодекс профессиональной этики учителей» (Профессиональная этика учителей..., http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_1964/moe_2462/tnull_39978.html). В 2000 г. Министерство образования опубликовало документ «Несколько заключений об усилении воспитания преподавательской этики учителей общеобразовательной школы», в котором указывалось, что воспитание преподавательской этики учителей официально регламентируется на политическом уровне и становится одной из ключевых задач в развитии образования Китая.

За последние два десятилетия вопрос о воспитании преподавательской этики учителей широко обсуждался учеными в различных областях науки ввиду актуальности данной темы для управления общеобразовательными школами и подготовки учителей. Китайские ученые в целом согласны с тем, что специфика профессии учителя требует наличия у него не только профессиональной преподавательской этики, но и социальной этики (Линь Линь, 2019). Бывший министр образования Китая Чжоу Цзи охарактеризовал преподавательскую этику как «любовь и ответственность». Он считает, что любовь к ученикам и должностные

обязанности, социальная ответственность и национальная ответственность учителей являются стержнем преподавательской этики учителей.

В настоящее время, учитывая статус общеобразовательных школ в Китае, к учителям предъявляются следующие этические требования (Мнения о всестороннем углублении реформы..., http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm; Сунь Хуньин и др., 2007; Чжу Сяомань, 2004):

1. Учителя должны обладать необходимыми профессиональными качествами. Профессиональные качества учителей включают профессиональные знания по своей дисциплине, знание педагогики, правильную этическую концепцию, профессиональное поведение, которое демонстрирует готовность к работе, соблюдение профессиональных норм поведения и непрерывное самообразование.

2. Учителя должны установить такие образовательные отношения с учениками, которые способствуют их обучению, хорошо понимать и деятельно учить, справедливо относиться к ученикам, заботиться о них и всячески помогать им. Учителя всегда должны быть на связи с родителями учеников, но в центре внимания должны быть только вопросы, связанные с обучением учеников.

3. Учителя должны уделять внимание профессиональному обмену с коллегами, взаимному сотрудничеству, взаимопомощи, взаимной мотивации и т.д.

4. Для достижения школьных образовательных целей учителя должны понимать и соблюдать административные правила школы, такие как нормы использования школьных учебных ресурсов и оборудования, участвовать и сотрудничать со всеми в школьной жизни и др.

5. Учителям необходимо сотрудничать с обществом, чтобы совместно и своевременно понимать текущие и будущие образовательные потребности учащихся, а также активно участвовать в социальных общественных мероприятиях и образовательной деятельности.

Эти требования охватывают различные аспекты работы учителей и являются результатом многолетних исследований по воспитанию преподавательской этики учителей. Хотя китайское образовательное сообщество достигло консенсуса в понимании содержания преподавательской этики, вопрос о том, как воспитывать, все еще находится на стадии исследования, и эффективный механизм решения данного вопроса еще не создан. В настоящее время воспитание преподавательской этики учителей в основном осуществляется через школьную администрацию и соответствующие процедуры администрирования, организуемые органами образования на всех уровнях. Результаты опросов китайских ученых на протяжении длительного времени показывают, что такие формы неэффективны, потому что при их применении не исходят из главной проблемы, учителям просто предъявляются претензии со стороны администрации.

Результаты опросов также показали, что в процессе воспитания преподавательской этики учителей общеобразовательных школ в зависимости от различных социально-экономических условий региона выявленные проблемы не везде одинаковы, а основные общие проблемы заключаются в следующем (Ван Чжэнь, 2020; Хэ И, 2011; Ян Хао, 2012):

1. Недостаточное понимание своей профессии и отсутствие любви к работе учителя. Исследование по-

казывает, что менее 40% учителей общеобразовательных школ выбирают свою профессию из желания работать в сфере образования, большинство из них выбирают профессию учителя по экономическим соображениям (высокая зарплата), по желанию родителей, из-за проблем с трудоустройством после окончания вуза и др. В этом контексте многие учителя не считают образование «священным делом», которое может повлиять на жизнь учащихся, а рассматривают его только как средство к существованию (Инь Наньнань, 2017). Все это ведет к недостаточному приложению усилий в своей работе, нежеланию самосовершенствоваться и использовать инновации в обучении. В определенной степени образование – это на самом деле повторяющийся и монотонный трудовой процесс, поэтому учителя, которым не хватает страсти в своей работе, неизбежно будут выгорать на работе и постепенно терять инициативу и энтузиазм. Столкнувшись с различными проблемами в педагогической работе, некоторые учителя не хотят размышлять над причинами этого, изучать дополнительные методы и способы их решения. Когда у них возникают проблемы в преподавании, они часто принимают простые, радикальные или традиционные способы решения. Например, мы часто наблюдаем воспитательные действия учителей в отношении плохо успевающих учащихся в виде телесных наказаний или замаскированных телесных наказаний. Хотя заинтересованные ведомства неоднократно запрещали подобные методы, в реальности это явление не редкость и продолжает иметь место потому, что учителя недостаточно понимают специфику своей профессии, проявляют непрофессионализм и просто не имеют достаточной любви к своей профессии.

2. Изменение ценностных ориентаций. Развитие экономики, а вместе с ним и появившийся прогресс в получении материальных благ открыли больше возможностей для учителя школьного образования, постоянно влияя на ценностные ориентации отдельных людей и групп. С завершением реформ рыночная экономика Китая, как палка о двух концах, имея как положительные так и отрицательные стороны, позволила преподавателям иметь различные возможности, претворять идеи и видеть соблазны. Под влиянием правил рыночной экономики школа и общество стремятся использовать поддающиеся количественной оценке значения для оценки работы учителей и успеваемости учащихся. Результаты тестов, которые можно увидеть напрямую, становятся наиболее важным стандартом измерения, на который учителя и родители обращают наибольшее внимание. Результаты тестов – как лакмусовая бумажка, которая напрямую влияет на доход учителей и их карьерный рост. Поэтому учителя, естественно, больше внимания уделяют детям с хорошими результатами тестов и, соответственно, не могут быть справедливыми в процессе обучения. Одновременно с этим процессом отношения между учителями изменились с взаимного сотрудничества на взаимное соревнование.

3. Отсутствие системы научной оценки. Будучи внешним механизмом мотивации, оценка преподавательской этики учителей является необходимым условием воспитания ее у учителя и незаменимым звеном для суждения о статусе учителя и оценки эффекта его работы в школе. Однако этику сложно оценить с помощью количественных показателей. В настоящее время при оценке преподавательской этики учителей в общеобразователь-

ных школах Китая либо применяют учительский опрос с целью выяснить оценку конкретному преподавателю, либо за оценку голосуют учащиеся, либо оценку определяет администрация. Эта практика имеет неизбежные недостатки и не поддается объективной оценке (Конг Мин, 2019). Кроме методов оценки, в существующей шкале оценки еще отсутствует механизм мотивации интересов. Стандарты оценки учителей в общеобразовательных школах по-прежнему включают учебную нагрузку, успеваемость учащихся, результаты научных исследований, если таковые имеются, и т.д. Оценка преподавательской этики учителей не может повлиять на доход учителей и карьерный рост.

4. Отсутствие эффективных методов обучения. Что касается методов воспитания преподавательской этики учителей, основными проводимыми образовательными мероприятиями являются предварительная подготовка новых учителей, обучение их профессиональной этике, демонстрация примеров, обучение убеждению, метод кейсов и т.д. Основное внимание в обучении уделяется продвижению профессиональной этики учителей. Учителям трудно добиться внутреннего признания с помощью метода обучения в стиле зубрежки. Исследования показывают, что только около 10% учителей считают такое обучение адресным, тогда как подавляющее большинство учителей придерживается противоположного мнения (Инь Наньнань, 2017). Фактически самый эффективный метод воспитания преподавательской этики учителей в настоящее время – это полагаться на самообразование учителей, их рост самосознания и самосовершенствование.

Эти проблемы воспитания преподавательской этики учителей – не про-

сто проблемы самих учителей, школ или управленческих учреждений. Они возникают потому, что темпы экономического развития намного превышают скорость образования, и представляют собой комплексную социальную проблему. В решении этих проблем нельзя полагаться только на школы и органы образования, это требует совместных усилий всего общества. Учитывая статус-кво преподавательского состава общеобразовательных школ в Китае, в 2018 г. Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет приняли документ «Мнения о всестороннем углублении реформы преподавательского состава в новую эпоху», в котором подчеркивается необходимость всестороннего укрепления этики учителей. 15 ноября 2019 г. Министерство образования, Главное организационное управление, Центральное управление пропаганды, Национальная комиссия по развитию и реформам, Министерство финансов, Министерство кадров и социального обеспечения и Министерство культуры и туризма совместно выпустили документ «Мнения об усилении и совершенствовании преподавательской этики учителей в новую эпоху», в котором выражены совершенно определенные взгляды на актуальные вопросы нравственного воспитания и преподавательской этики в общеобразовательной школе, как то (Мнения об усилении и совершенствовании преподавательской этики..., http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html):

1. Повышение статуса нравственного воспитания в системе образования. В процессе обучения на первом месте должно стоять воспитание высокоморальных людей, нравственное воспитание должно быть интегрировано в весь процесс обучения. В то же время

необходимо всесторонне повысить моральный уровень учительского коллектива. Воспитание преподавательской этики учителей также должно быть интегрировано в процесс подготовки учителей и карьеру учителей на протяжении всего времени подготовки, студенты – будущие педагоги должны проходить курсы воспитания преподавательской этики. В ежегодное повышение квалификации учителей необходимо включить специальный курс воспитания преподавательской этики.

2. Повышение статуса моральной оценки в системе оценки учителей. В процессе набора учителей необходимо улучшить идейно-политическую и этическую проверку. В помещениях и школах со специальными условиями можно проводить тесты на проверку психического здоровья кандидатов, которые будут приняты на работу, и полученные при проверке показатели могут служить важным ориентиром при приеме на работу. При проведении проверки учителей необходимо ставить оценку преподавательской этики учителей на первое место, настаивать на многопредметном и множественном оценивании, повышать научность и эффективность оценивания, а также всесторонне и объективно оценивать поведение учителей. В то же время нарушения требований преподавательской этики учителями общеобразовательной школы должны преследоваться или наказываться в соответствии с правилами и дисциплиной.

3. Повышение социального статуса учителей. При принятии важных решений и важных документов по реформе и развитию образования и созданию команды учителей необходимо полностью выслушивать мнения представителей учительского сообщества. Осуществлять отбор и присвоение

почетного звания «Народный педагог» учителям, внесшим большой вклад и имеющим высокую репутацию. Разъяснять юридические полномочия педагогического образования и управления учащимися, а также изучать и публиковать меры для дисциплинарного воздействия. Проводить политику воспитания уважительного отношения к учителям и продвигать культуру уважения в учебных материалах, классах и кампусах.

Положения этого документа являются более определенными, целенаправленными, чем предыдущие документы государственных органов, регламентирующие методы воспитания преподавательской этики учителей. Они ясно дают ответы и предлагают пути решения существующих проблем в преподавательской этике. Эффект, который будет получен в результате применения этого документа, пока неизвестен, но это не мешает делать некоторые оптимистичные прогнозы.

Таким образом, воспитание преподавательской этики учителей общеобразовательных школ – это долгосрочный проект современного управления образованием в Китае, а также ключевой момент в содержании подготовки учителей.

Преподавательская этика не только включает профессиональную этику учителей, но и показывает ответственность учителей перед обществом. Из-за несоответствия темпов экономического развития и развития образования проблема педагогической этики учителей общеобразовательных школ в Китае стала достаточно очевидной. Китайские ученые, длительное время изучавшие этот вопрос, четко осознали, что это не чисто образовательная проблема, а комплексная социальная проблема, решение которой требует сотрудничества всех слоев общества.

В настоящее время правительство Китая сформулировало идеи образовательной политики на национальном уровне, и потребуется время, чтобы проверить их эффективность.

Литература

1. 中小学教师职业道德规范/中华人民共和国教育部 [= Профессиональная этика учителей начальной и средней школы / Министерство образования Китайской Народной Республики], URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_1964/moe_2462/tnull_39978.html. (На китайск. яз.)
2. 关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 [= Мнения о всестороннем углублении реформы образования учителей в новую эпоху / ЦК КПК и Госсовет]. URL: http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm. (На китайск. яз.)
3. 关于加强和改进新时代师德师风建设的意见/中华人民共和国教育部等 [= Мнения об усилении и совершенствовании преподавательской этики учителей в новую эпоху / Министерство образования Китайской Народной Республики и др.]. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html. (На китайск. яз.)
4. 何忆 中小学师德建设的问题与对策研究 [= Хэ И. Исследование проблем и контрмер воспитания этики учителей в начальной и средней школе: магистерская науч.-квалиф. работа. Чунцин, 2011]. (На китайск. яз.)
5. 孔敏 中小学初任教师胜任力的分析与建构//教学与管理 [= Конг Мин. Анализ и формирование компетентности младших учителей начальных и средних школ // Преподавание и администрирование. 2019. № 4. С. 57–60]. (На китайск. яз.)
6. 林琳 论新时期中小学教师的师德师风建设//科学咨询 [= Линь Линь. О воспитании учительской этики и стиля учителей в начальной и средней школе в новую эпоху // Политические и научные консультации. 2019. № 30. С. 98]. (На китайск. яз.)
7. 孙红英 教师道德概论/孙红英, 赵青梅, 兰蓉 [= Сунь Хуньин, Чжао Цинмэй, Лан Жун. Введение в этику учителей. Ланьчжоу: Ганьсужэньминь чубаньшэ, 2007]. (На китайск. яз.)
8. 杨浩 我国中小学教师职业道德建设问题与对策研究 [= Ян Хао. Исследование проблем и мер по воспитанию профессиональной этики учителей начальной и средней школы в Китае: магистерская науч.-квалиф. работа. Харбин, 2012]. (На китайск. яз.)
9. 尹南南 中小学教师专业道德建设研究 [= Инь Наньнань. Исследование воспитания профессиональной этики учителей начальной и средней школы: магистерская науч.-квалиф. работа. Хуанши, 2017]. (На китайск. яз.)

10. 王珍 中小学教师职业道德建设的现实困境及破解路径 // 教学与管理 [= Ван Чжэнь. Современная дилемма воспитания профессиональной этики учителей начальной и средней школы и путь решения // Преподавание и администрирование. 2020. № 5. С. 61–64]. (На китайск. яз.)
11. 朱小蔓 教育职场:教师的道德成长/朱小蔓 [= Чжу Сяомань. Рабочее место в образовании: нравственный рост учителей. Пекин: Изд-во педагогической науки, 2004]. (На китайск. яз.)

Reference

1. Professional ethics of elementary and secondary school teachers / Ministry of Education of the People's Republic of China. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_1964/moe_2462/tnull_39978.html. (Chin.)
2. Opinions on comprehensively deepening the reform of the construction of teachers in the new era / CPC Central Committee and State Council. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html. (Chin.)
3. Opinions on strengthening and improving the construction of teachers' ethics and style in the new era / Ministry of Education of the People's Republic of China ect. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/201912/t20191213_411946.html. (Chin.)
4. He Yi, 2011. Research on the problems and countermeasures of teacher ethics construction in elementary and secondary schools: Master's Thesis. Chongqing, 2011. (Chin.)
5. Kong Min, 2019. The analysis and construction of the competence of junior teachers in elementary and secondary schools. *Teaching & Administration*, 4: 57–60. (Chin.)
6. Lin Lin, 2019. On the construction of teacher ethics and style of teachers in elementary and secondary schools in the new era. *Policy & Scientific Consult*, 30: 98. (Chin.)
7. Sun Hongying, Zhao Qingmei, Lan Rong, 2007. Introduction to Teacher Ethics/Sun Hongying, Lanzhou: Gansu people's Publishing House, 2007. (Chin.)
8. Yang Hao, 2012. Research on the problems and countermeasures of professional ethics construction of elementary and secondary school teachers in China: Master's Thesis. Harbin, 2012. (Chin.)
9. Yin Nannan, 2017. Research on the professional ethics construction of elementary and secondary school teachers: Master's Thesis. Huangshi, 2017. (Chin.)
10. Wang Zhen, 2020. The real dilemma of the construction of professional ethics of primary and secondary school teachers and the solution path. *Teaching & Administration*, 5: 61–64. (Chin.)
11. Zhu Xiaoman, 2004. Educational workplace: the moral growth of teachers. Beijing: Educational Science Publishing House, 2004. (Chin.)

**ТЕОРИЯ
И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ
И ВОСПИТАНИЯ**

- **Савченков А.В., Уварина Н.В.** Специфические особенности, положительные и отрицательные тенденции в воспитательной деятельности в организациях среднего профессионального образования
- **Шимичев А.С.** Творчество как компонент методической компетентности учителя иностранного языка

УДК 377

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-73-80

**Савченков А.В.,
Уварина Н.В.**

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ, ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: воспитательная деятельность в организациях среднего профессионального образования, специфика воспитательной деятельности, профессиональная направленность, профессиональная социализация, наставничество.

Воспитательная работа для среднего профессионального образования становится все более актуальной и значимой. На повышение значимости воспитательной деятельности в образовании указывает Федеральный закон от 31.07.2020 № 304-ФЗ «О внесении изменений в ФЗ “Об образовании в Российской Федерации” по вопросам воспитания обучающихся» (Федеральный закон..., <http://edu53.ru/pr-includes/upload/2020/08/12/15845.pdf>). С каждым днем становится все очевиднее необходимость уделять большее внимание организации воспитательного процесса в среднем профессиональном образовании как ключевому средству формирования гибких навыков (soft-skills), необходимых для эффективной профессиональной деятельности выпускников.

К специфическим особенностям воспитательной деятельности в организациях СПО можно отнести ее ориентацию на формирование социальной мобильности, профессиональную направленность воспитательного процесса, необходимость коррекции проявлений девиантного и аффективного поведения обучающихся организаций СПО (Андриенко, Безенкова, 2018). Еще одной из специфических особенностей воспитательного процесса в организациях СПО является его ориентация на самовоспитание, которое обеспечит самостоятельность и саморазвитие обучающихся в профессиональной деятельности (Субботин, 2004). Также к специфическим особенностям воспитательной деятельности в СПО относят компенсацию недостатков семейного воспитания и необходимость взаимодействия с семьями обучающихся (Кучерова и др., 2018).

Итак, к специфическим особенностям организации воспитательной

деятельности в организациях СПО мы отнесли:

- 1) профессиональную направленность воспитательного процесса;
- 2) ориентацию воспитательного процесса на самовоспитание;
- 3) необходимость профессиональной социализации обучающихся;
- 4) компенсацию недостатков семейного воспитания;
- 5) возможность привлечения наставников к воспитательному процессу.

Охарактеризуем каждую из выявленных особенностей воспитательного процесса подробнее.

Профессиональная направленность воспитательного процесса организаций СПО. Специфика воспитательного процесса в организациях СПО подразумевает его профессиональную направленность, активное воздействие на профессиональные интересы обучающихся и их личностные качества, необходимые для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности, а также формирование нравственного и морального облика (Кучерова и др., 2018). Профессиональная направленность воспитательного процесса СПО подразумевает формирование ценностного отношения к будущей профессиональной деятельности и устойчивой мотивации ее выполнения, знакомство со спецификой будущей рабочей профессии.

Профессиональная направленность воспитательного процесса предполагает выстраивание доверительных и субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимися, ориентацию взаимоотношений между ними на со-бытийность и эмоциональное принятие (Афанасьева, 2016). Она также обуславливает формирование установки обучающихся организаций СПО на созидательность, стремление к совершенствованию окружающей ре-

альности и самосовершенствованию, предполагает их социальную активность (Нефедова, 2016).

Профессиональная направленность воспитания обеспечивает формирование у обучающихся профессиональной культуры, которая впоследствии позволяет выполнять профессиональные обязанности и быстро адаптироваться к условиям профессионального коллектива (Сергеев, 2007).

Таким образом, профессиональная направленность воспитательного процесса организаций СПО обеспечивает усвоение обучающимися профессиональной культуры, формирование ценностного отношения к профессии и знакомство с ее спецификой.

Ориентация воспитательного процесса на самовоспитание. Предполагает формирование у обучающихся самостоятельности, потребности в самосовершенствовании и самореализации. Формирование такой потребности осуществляется посредством последовательного введения обучающихся в ситуации, пробуждающие у них желание стать лучше, стремление к самосовершенствованию, рефлексии собственного «Я», стремление к самопроектированию и апробированию средств самоизменения. Среди критериев успешности самовоспитания возможно выделить следующие: 1) устойчивый образ «Я» обучающегося СПО, включающий сформированные нравственные и профессиональные установки; 2) способности к самоконтролю и критической самооценке, построение обучающимися собственной программы самосовершенствования, позитивное отношение к критическим замечаниям; 3) позитивный опыт обучающихся в работе над собой, уверенность в реализации собственной программы саморазвития; 4) стремление к самоопределению, рефлексивные

изменения в самом себе (Полозова, 2008).

Самовоспитание обучающихся – это мотивированный и ценностно ориентированный, индивидуализированный и саморегулируемый процесс самоопределения, саморазвития и самосовершенствования, ориентация обучающихся на целостность, самоэффективность, субъектность и рефлексивность. Оно предполагает формирование воли, самостоятельности, решительности, ориентацию на моральную направленность. При этом ситуативные воздействия на личность обучающегося могут привести к негативной направленности программы самовоспитания, которая способна лишь навредить им.

Функциями самовоспитания обучающихся организаций СПО выступают: 1) возможность учета личностных особенностей обучающихся, а также их индивидуальных запросов; 2) формирование волевых качеств личности и способности к самопознанию, которые в совокупности выступают основой для процесса формирования профессиональной направленности; 3) обогащение профессиональной мотивации путем формирования профессиональных идеалов, целей жизни, личностной и профессиональной ориентации; 4) предупреждение ошибок и неудач в работе над собой, организация обмена опытом в различных областях самосовершенствования (Быков, Рычкова, 2012).

Таким образом, ориентация воспитательного процесса организации СПО на самовоспитание обучающихся позволяет приобщить их к ценностям профессиональной культуры, создает условия для их развития и саморазвития, оказывает помощь в развитии их личностного потенциала, способностей к жизненному самоопределению и самореализации.

Необходимость профессиональной социализации обучающихся организаций СПО. Профессиональная социализация способствует обеспечению профессиональной мобильности выпускников за счет усвоения социокультурных и профессиональных знаний и установок (Панина, Павлов, 2017).

Профессиональная социализация обучающихся является ведущей функцией воспитательной деятельности, направлена на усвоение профессиональных норм и ценностей, образцов поведения, она способствует нахождению профессиональных ценностей и установок, которые воспроизводятся в ходе дальнейшей профессиональной деятельности. Работа по профессиональной социализации обучающихся позволяет им интериоризировать социальные и этические нормы, свойственные профессиональной деятельности, они овладевают ее ценностями и стандартами, что в дальнейшем способствует успешной адаптации в профессиональной деятельности (Горшенин, 2016а).

Реализация профессиональной социализации в ходе осуществления воспитательной деятельности позволяет сформировать у обучающихся опыт социально-профессионального взаимодействия, что ориентирует их на саморазвитие и самореализацию. Профессиональная социализация придает воспитательному процессу социально-профессиональный контекст (Горшенин, 2016б). В ходе воспитательной деятельности педагог должен корректировать ситуации риска, которые могут помешать профессиональной социализации обучающихся, и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение данного процесса (Горшенин, 2017).

По нашему мнению, профессиональная социализация обучающихся

предполагает педагогическое сопровождение обучающихся, которое носит превентивный и фасилитирующий характер и направлено на корректировку ситуаций риска в профессиональной и образовательной деятельности.

Профессиональная социализация обучающихся предполагает насыщение воспитательного процесса методами и формами, которые имеют профессионально-социализирующую направленность. Процесс педагогического обеспечения профессиональной социализации предполагает создание структурированных, взаимообусловленных и специально организованных условий, позволяющих наполнить содержание воспитательного процесса в организации СПО профессионально-социализирующим контекстом (Пак, Горшенин, 2017).

Профессиональная социализация позволяет обучающимся воспроизводить социальные связи, общественные отношения и культурные ценности и обеспечивать их дальнейшее развитие, усваивать социально одобряемые роли и ценности, а также нормы и образцы поведения, свойственные той или иной профессии (Воронина, Потаичук, 2013).

Таким образом, необходимость реализации профессиональной социализации в рамках воспитательной деятельности обусловлена следующим: 1) она позволяет развить личностные ресурсы обучающихся, усвоить профессиональные нормы и ценности будущей профессии, самоидентифицироваться с ней; 2) помогает найти личностный смысл профессиональной деятельности, способствует самоопределению в ней; 3) способствует контекстному насыщению воспитательной деятельности профессионально-социализирующей направленностью.

Компенсация недостатков семейного воспитания в организации

СПО. В ходе осуществления воспитательной деятельности в организации СПО педагогам все чаще приходится сталкиваться в девиантными поведением обучающихся, причинами которого выступают недостатки семейного воспитания. Воспитательная работа в организациях СПО во многом связана с работой с семьей и взаимодействием с родителями.

Взаимоотношения с семьями обучающихся должны быть направлены на развитие и формирование личностных качеств будущего профессионала, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности, с минимальными психологическими затратами со стороны педагогов и обучающихся. Взаимодействие с семьями может быть индивидуальным и коллективным, проходить в форме беседы, консультации, посещения на дому, индивидуальных поручений, переписки и т.д.

Таким образом, одна из ключевых задач педагогов в рамках осуществления воспитательной деятельности в организациях СПО – это работа с семьями и компенсация недостатков в семейном воспитании.

Возможность привлечения наставников к воспитательному процессу. Наставниками могут быть представители как организаций СПО, так и предприятий и организаций – социальных партнеров. Наставничество рассматривается как психолого-педагогическое условие формирования социальной зрелости личности и профессиональной идентификации с профессией. При этом наставничество ориентируется на формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности и ориентации на перспективу (Семенова, 2016). Среди технологий наставничества чаще всего выделяют опекуновство, партнерство,

сотрудничество; данные технологии выступают значимым механизмом достижения воспитательных целей.

Наставничество является формой социальной и профессиональной адаптации обучающихся, способствует успешному прохождению ими профессиональных проб, позволяет наставнику передать обучающимся практический и социокультурный опыт, способы культурных взаимодействий в профессиональной среде (Стромов и др., 2018).

Наставничество в рамках осуществления воспитательной деятельности направлено на формирование целостного образа профессионала и на его становление как специалиста (Токарева, 2020). Наставник передает свой профессиональный опыт, ценности и смыслы, связанные с будущей профессиональной деятельностью, поэтому он занят в первую очередь не обучением, а воспитанием.

Наставничество интенсифицирует процесс профессионального становления, адаптации молодых кадров на рабочем месте, позволяет развивать коммуникативные навыки и способы взаимодействия в трудовом коллективе (Ложкина, 2019).

Наставничество во многом помогает преодолеть проблемы, связанные с девиантным поведением обучающихся, адаптироваться и социализироваться на рабочем месте, выстроить индивидуальную профессиональную траекторию, приобрести положительный профессиональный опыт, создать для обучающихся ситуацию успеха в рабочей деятельности (Головнев, 2018).

Функциями наставничества в воспитательной деятельности, осуществляемой в среднем профессиональном образовании, выступают: 1) помощь в нахождении личностного смысла в будущей профессиональной деятель-

ности; 2) получение опыта социальных контактов, коммуникации и взаимодействия; 3) расширение репертуара методов, форм и средств воспитательных воздействий за счет профессионального и социального контекста; 4) интериоризация обучающимися социальных ценностей и норм, образцов поведения, характерных для будущей профессиональной деятельности.

В зарубежных исследованиях наставничество связывают с поддержкой и поощрением, созданием позитивной и рабочей атмосферы, оно является средством психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности. При этом наставник рассматривается как образец для подражания, усвоения эталонных образцов поведения, моральных и нравственных ценностей (Cain, 2009; Gjedia, Gardinier, 2018).

Таким образом, наставничество в воспитательной деятельности в организациях СПО позволяет обучающимся приобрести профессиональный опыт, оно выступает формой социальной и профессиональной адаптации, направлено на формирование личностных качеств обучающихся, необходимых для успешной профессиональной деятельности.

Подводя итоги данного исследования, обозначим положительные и отрицательные тенденции, связанные с воспитательной деятельностью в организациях СПО.

Положительные тенденции:

- постепенное повышение интереса к воспитательной деятельности в организациях СПО как одно из средств формирования гибких навыков обучающихся, необходимых для успешной профессиональной деятельности;
- внедрение инновационных средств воспитательной деятельности, свя-

- занных с созданием виртуальной воспитательной среды;
- создание условий для развития и саморазвития обучающихся за счет педагогической поддержки, включения их в социально значимую и творческую деятельность;
 - формирование положительного имиджа профессиональных образовательных организаций, в том числе и за счет увеличения их воспитательного потенциала;
 - проведение воспитательных мероприятий совместно с предприятиями и организациями – сетевыми партнерами;
 - опора на трудовые воспитательные традиции прошлых лет, учет специфики будущей трудовой деятельности в воспитательном процессе;
 - повышение значимости soft skills для образовательного процесса организаций СПО и воспитательной деятельности как ведущего механизма их формирования;
 - вариативность современных воспитательных технологий, реализуемых в профессиональных образовательных организациях.
- Отрицательные тенденции:
- низкий уровень внимания со стороны руководства организаций СПО к воспитательной деятельности, неоднозначное понимание значимости ее результатов для будущей профессиональной деятельности выпускников;
 - негативное влияние экономических и социальных проблем современного общества на воспитательный процесс организаций СПО;
 - низкий уровень мотивации осуществления воспитательной деятельности как у преподавателей, так и у обучающихся, непонимание ее значимости;
 - низкая степень удовлетворенности обучающихся формами и методами осуществления воспитательной деятельности;
 - превращение воспитательного процесса, организуемого в СПО, в вынужденную деятельность, лишенную ценностного смысла;
 - отсутствие единой системы и подхода к организации воспитательной деятельности в организациях СПО;
 - недостаточный уровень овладения педагогами СПО формами и методами осуществления воспитательной деятельности.
- Подводя итоги, отметим, что нами была выявлена специфика осуществления воспитательной деятельности в организациях СПО, в первую очередь связанная с ее профессиональной направленностью, и необходимость педагогического сопровождения и социализации обучающихся. Также нами были выявлены положительные и отрицательные тенденции воспитательной деятельности в СПО. По результатам исследования можно сделать вывод, что необходимо разрабатывать современную систему подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности в организациях СПО с учетом выявленной специфики и современных тенденций.

Литература

1. Федеральный закон «О внесении изменений в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся» от 31.07.2020 № 304-ФЗ. URL: <http://edu53.ru/wp-includes/upload/2020/08/12/15845.pdf>.
2. Андриенко О.А., Безенкова Т.А. Из опыта работы по организации воспитательной деятельности с обучающимися юношеского возраста // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 26–32.
3. Афанасьева А.А. Воспитательный процесс в практико-ориентированной среде профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25346>.

4. *Быков В.С., Рычкова Л.С.* Актуализация самовоспитания учащихся старших классов // Современные исследования социальных проблем. 2012. № 11.
5. *Воронина И.М., Потайчук Ю.В.* Профессиональная социализация студентов среднего образования: особенности, динамика развития и перспективы // Власть и управление на Востоке России. 2013. № 2. С. 114–120.
6. *Головнев А.В.* Дефиниции к наставничеству в условиях среднего профессионального образования // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28084>.
7. *Горшенин В.И.* Особенности профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена // Современные проблемы науки и образования. 2016а. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25927>.
8. *Горшенин В.И.* Педагогическое сопровождение профессиональной социализации обучающегося // Наука и инновации в современных условиях: сб. статей международной науч.-практ. конф.: в 5 ч. Уфа: Омега-Сайнс, 2016б. Ч. 2. С. 53–57.
9. *Горшенин В.И.* Социокультурная среда образовательной организации как средство профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2017.
10. *Кучерова О.Е., Тарасова С.И., Анохина С.В.* Профессиональное воспитание будущего специалиста в общей системе воспитательной работы организаций среднего профессионального образования // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4, № 4. С. 63–72.
11. *Ложкина Т.Ю.* Интеграционные процессы в профессиональной подготовке медицинских специалистов через систему наставничества // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. № 8. С. 61–70.
12. *Нефедова Н.А.* Профессиональное воспитание в современных образовательных комплексах // Волжский вестник науки. 2016. № 1. С. 27–31.
13. *Пак Л.Г., Горшенин В.И.* Педагогическое обеспечение профессиональной социализации будущего специалиста среднего звена в образовательной организации // Вестник Оренбургского государственного университета. 2017. № 2. С. 285–291.
14. *Панина С.В., Павлов Д.И.* Воспитательная работа в организации среднего профессионального образования водного транспорта: управленческий аспект // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 12. С. 167–170.
15. *Полозова Т.В.* Ориентация на самовоспитание как стратегия работы с «трудными подростками» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2008. № 1. С. 48–52.
16. *Семенова Н.В.* Профессионально-педагогическое сопровождение становления социальной зрелости обучающихся ссуза // Вестник психологии и педагогики Алтайского государственного университета. 2016. № 2. URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/1154/842>.
17. *Сергеев А.В.* Профессиональное самоопределение будущего специалиста в условиях многоуровневого образовательного комплекса технического вуза: дис. ... канд. пед. наук. Пенза, 2007.
18. *Стромов В.Ю., Сысоев П.В., Завьялов В.В.* Развитие студенческого наставничества в научно-образовательной сфере в классическом вузе // Вестник Тамбовского университета. Сер. Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 174. С. 7–14.
19. *Субботин В.Н.* Развитие системы воспитания учащихся в учреждении среднего профессионального образования в современных условиях: дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
20. *Токарева О.А.* Наставничество в системе профилактики девиаций студентов «группы риска» в учреждениях СПО // Психология в системе социально-производственных отношений: сб. материалов III Международной науч.-практ. конф. Красноярск: Сиб. гос. ун-т науки и технологии им. академика М.Ф. Решетнева, 2020. С. 78–81.
21. *Cain, T.*, 2009. Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 17 (1): 53–66.
22. *Gjedra, R. and M.P. Gardinier*, 2018. Mentoring and teachers' professional development in Albania. *European Journal of Education*, 53 (1): 102–117.

Reference

1. Federal law "On amendments to the Federal law "On education in the Russian Federation" on the education of students" dated 31.07.2020 No. 304-FZ. URL: <http://edu53.ru/np-includes/upload/2020/08/12/15845.pdf>. (rus)
2. *Andrienko, O.A. and T.A. Bezenkova*, 2018. Experience of conducting activities aimed at moral instruction for adolescents. *Prospects of Science and Education*, 5: 26–32. (rus)
3. *Afanasyeva, A.A.*, 2016. Educational process in the practice-oriented environment of professional education. *Modern problems of science and education*, 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=25346>. (rus)
4. *Bykov, V.S. and L.S. Rychkova*, 2012. Enhancing self-education of high school students. *Modern Research into Social Problems*, 11. (rus)
5. *Voronina, I.M. and Yu.V. Potaychuk*, 2013. Professional socialization of students of secondary education: features, dynamics of development and prospects. *Authorities and management in the East of Russia*, 2: 114–120. (rus)

6. *Golovnev, A.V.*, 2018. Definitions of mentoring in secondary professional education. Modern problems of science and education, 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28084>. (rus)
7. *Gorshenin, V.I.*, 2016(a). Some features of professional socialization of the future mid-level specialist. Modern problems of science and education, 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=25927>. (rus)
8. *Gorshenin, V.I.*, 2016(b). Pedagogical support of professional socialization of the student. In: Science and innovations in modern conditions: Proceedings of International Research Conference (Part 2, pp. 53–57). Ufa: Omega-Science. (rus)
9. *Gorshenin, V.I.*, 2017. Socio-cultural environment of an educational organization as a means of professional socialization of future specialist of middle management: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Orenburg. (rus)
10. *Kucherova, O.E., S.I. Tarasova and S.V. Anokhina*, 2018. Professional education of a future specialist in the general system of educational work of secondary vocational education. Scientific result. Pedagogy and psychology of education, 4 (4): 63–72. (rus)
11. *Lozhkina, T.Yu.*, 2019. Integration processes in professional training of medical specialists through the mentoring system. Journal of Tomsk State Pedagogical University, 8: 61–70. (rus)
12. *Nefedova, N.A.*, 2016. Professional education in modern educational complexes. Volga Science Bulletin, 1: 27–31. (rus)
13. *Pak, L.G. and V.I. Gorshenin*, 2017. Pedagogical support of professional socialization of future mid-level specialist in an educational organization. Bulletin of Orenburg State University, 2: 285–291. (rus)
14. *Panina, S.V. and D.I. Pavlov*, 2017. Educational work in the organization of secondary professional education of water transport: managerial aspect. Society: sociology, psychology, pedagogy, 12: 167–170. (rus)
15. *Polozova, T.V.*, 2008. Focus on self-education as a strategy for working with "difficult teenagers". Bulletin of Volgograd State Pedagogical University, 1: 48–52. (rus)
16. *Semenova, N.V.*, 2016. Professional and pedagogical support for developing social maturity of secondary school students. Psychology and Pedagogy Bulletin of Altai State University, 2. URL: <http://journal.asu.ru/vfp/article/view/1154/842>. (rus)
17. *Sergeev, A.V.*, 2007. Professional self-determination of a future specialist in the conditions of a multi-level educational complex of a technical university: Candidate's Thesis in Pedagogics. Penza. (rus)
18. *Stromov, V.Yu., P.V. Sysoev and V.V. Zavyalov*, 2018. Development of student mentoring in the scientific and educational sphere in a classical university. Bulletin of Tambov University. Series: The Humanities, 23 (174): 7–14. (rus)
19. *Subbotin, V.N.*, 2004. Development of the system of education of students in the institution of secondary vocational education in modern conditions: Candidate's Thesis in Pedagogics. Moscow. (rus)
20. *Tokareva, O.A.*, 2020. Mentoring in the system of preventing deviations of students belonging to "risk groups" in institutions of secondary education. In: Psychology in the system of social and industrial relations: collection of materials of the III International Research Conference (pp. 78–81). Krasnoyarsk: Reshetnev Siberian State University of Science and Technology. (rus)
21. *Cain, T.*, 2009. Mentoring trainee teachers: how can mentors use research? Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 17 (1): 53–66.
22. *Gjedra, R. and M.P. Gardinier*, 2018. Mentoring and teachers' professional development in Albania. European Journal of Education, 53 (1): 102–117.

УДК 372.881.1

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-81-84

Шимичев А.С.

ТВОРЧЕСТВО КАК КОМПОНЕНТ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя иностранного языка, методическая компетентность, методическое мастерство, творческая деятельность учителя.

На современном этапе развития российского общества наблюдается масштабная модернизация, затрагивающая все сферы жизни, включая образование. Излишне доказывать, что достижение поставленных перед системой образования целей и задач основано в первую очередь на качественно новом уровне профессиональной подготовки учителя.

Педагог нового поколения – не просто специалист, имеющий диплом о высшем образовании. Быстро меняющийся мир диктует потребность в педагогах, способных осуществлять инновационные педагогические технологии обучения, а также применять методы и приемы, направленные на творческое развитие обучающихся. Компетентностный подход, составляющий базис образовательной системы, не ограничивается лишь информационно-ориентировочным компонентом, направленным на передачу готовых знаний от преподавателя обучающимся, а предполагает трансляцию и обмен целостным опытом решения жизненных ситуаций, реализацию ключевых социальных функций.

Одной из основных составляющих личности преподавателя, в частности специалиста в области иноязычного лингвистического образовании, является профессионально-педагогическая компетентность, сущность которой, как полагает Н.Д. Гальскова, заключается в результативной реализации учителем профессиональных функций. Основным критерием обладания компетентностью данного вида является, по мнению автора, «взаимосвязь профессионально значимых знаний и опыта преподавания учителя, его творческих и личностных качеств» (Гальскова, 2004, с. 140).

На симпозиуме Совета Европы по теме «Ключевые компетенции для

Европы» были определены пять основополагающих групп компетенций, имеющих стратегическое значение в любой профессиональной деятельности. К ним относятся: 1) компетенции социального взаимодействия; 2) компетенции, касающиеся жизни в мультикультурном и мультилингвальном мире; 3) компетенции, обуславливающие владение средствами устной и письменной коммуникации; 4) компетенции, связанные с развитием информационного и цифрового общества; 5) компетенции, декларирующие непрерывное образование согласно принципу «образование через всю жизнь» (Белоножкина, 2009; Тео, 2019; Qian, Clark, 2016).

Наукометрический анализ источников по проблеме компонентного состава профессионально-педагогической компетентности позволил выделить следующие структурные элементы: социальная, предметная, педагогическая, психологическая, методическая и технологическая компетенции.

Проецируя данную модель на профессиональную деятельность учителя иностранного языка, Э.Г. Тен и Е.Г. Белоножкина отмечают потребность в освоении ряда предметных профессионально ориентированных компетенций, а именно: иноязычной коммуникативной (языковой, речевой, социокультурной, учебно-познавательной), страноведческой, лингвометодической, стратегической, профессиональной рефлексии (Белоножкина, 2009; Тен, 1999). По мнению К.Э. Безукладникова, овладев вышеперечисленным набором компетенций, учитель будет способен и готов к осуществлению следующей профессиональной деятельности: планировать процесс обучения иностранному языку на разных ступенях, адекватно выбирать способы достижения целей и задач, использовать

современные технологии обучения иностранному языку, организовывать систематический контроль, помогать учащимся планировать их собственную траекторию учения и развития, анализировать свою профессиональную деятельность и т.д. (Безукладников, 2008).

Основываясь на представленных идеях, можно заключить, что одним из наиболее важных компонентов профессионально-педагогической компетентности учителя иностранного языка является методическая компетентность, позволяющая решать задачи теоретического осмысления образовательного процесса, а также конструировать и реализовывать образовательные кванты по иностранным языкам. Цель формирования методической компетенции современного учителя иностранного языка представляется возможным обозначить как готовность и способность личностно-профессиональной интеграции в динамично развивающуюся образовательную среду, владение комплексной системой психолого-педагогических и методических знаний и умений, обеспечивающих высокий уровень методического мастерства и способность к педагогическому и методическому творчеству (Шимичев, 2019б). Именно творчески мыслящий педагог, умеющий моделировать и конструировать учебный процесс, а также прогнозировать результаты своей деятельности, способен успешно решать задачи, стоящие перед системой иноязычного образования.

Большой объем эмпирических знаний, накопленный методической наукой, а также подход к профессиональной подготовке как к образованию через всю жизнь, позволяет говорить о развивающе-творческих и воспитательных возможностях совершенствования методической компетентности учителя иностранного языка.

Понятие «творческий компонент методической компетентности учителя» является многоаспектным явлением, включающим как сам процесс творчества, так и продукт творческой активности. В научно-педагогической и методической литературе существуют различные определения данного термина. Так, С.М. Вишнякова трактует творчество как «деятельность, порождающую нечто качественно новое и отличающееся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью» (Вишнякова, 1999, с. 156). Д.Б. Богоявленская провозглашает тезис о том, что «творчество – это высокая степень увлеченности, интеллектуальной активности, познавательной самостоятельности личности» (Богоявленская, 2002, с. 121). В свою очередь, О.И. Мотков подчеркивает личностную составляющую понятия «творчество», вкладывая в термин «творческие способности» следующее значение: «определенные индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые не сводятся к наличному, имеющемуся у человека запасу знаний и навыков, а обуславливают быстроту их приобретения» (Мотков, 1993, с. 27). Анализ приведенных точек зрения позволяет сделать вывод о том, что творческие способности имеют под собой когнитивную базу, связанную с осознанием и оценкой своего личного опыта, а также ориентацию на его трансформацию в принципиально новое образование.

Особенность профессионально-педагогической деятельности учителя иностранного языка во многом определяет двунаправленность процесса его подготовки в вузе: с одной стороны – развитие продуктивных языковых (фонетика, лексика, грамматика) и речевых (говорение, чтение, аудирование, письмо) творческих способностей

будущих педагогов, с другой – развитие и совершенствование взаимосвязанной и взаимообусловленной системы методических понятий и категорий.

Рассматривая вопрос о формировании и развитии методического творчества учителя иностранного языка, следует отметить, что преподаватель в процессе организации процесса обучения насыщает занятия разнообразными методами и средствами, использует различные приемы и способы работы в целях достижения максимального результата. Но это не представляется возможным назвать творческим процессом, это, скорее, импровизация. В продолжение данной идеи считаем возможным рассматривать методическое творчество как высшую степень проявления методического мастерства учителя иностранного языка.

Наиболее распространенными дидактическими средствами развития творческо-методических способностей учителей иностранного языка выступают: коворкинги и обмен опытом в системе «горизонтального обучения»; мастер-классы и узконаправленные краткосрочные курсы повышения квалификации по методике преподавания иностранных языков; рефлексия собственной профессиональной деятельности с целью развития профессионально значимых умений и личностных качеств; профессиональные конкурсы; участие в работе профессиональных сообществ. Представленный список можно дополнить следующими видами деятельности: решение методических задач на квазипрофессиональном уровне (ролевые игры и решение кейсов); анализ видеофрагментов уроков иностранного языка; разработка сценариев внеклассных мероприятий по иностранному языку; организация проектной и исследовательской деятельности и др. (Шимичев, 2019а).

Суммируя, скажем, что творческий компонент методической компетентности учителя иностранного языка играет важную роль в поддержании у интереса к профессионально-педагогической деятельности, способствует предотвращению профессионального выгорания педагога, создает условия для раскрытия и развития творческих способностей в области как иноязычной, так и методической подготовки. Мероприятия, воздействующие на оценочную и эмотивную сферы профессиональной реализации, никогда не вызовут скуки, а, наоборот, придадут образовательному процессу характер креативного лингводидактического пространства, в котором активизируется творческий потенциал будущих учителей.

Литература

1. Безукладников К.Э. Профессиональный портфолио как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2008. № 8. С. 66–70.
2. Белоножкина Е.Г. Профессиональная компетенция учителя иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 5. С. 74–77.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: учеб. пособие. М.: Академия, 2002.
4. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: словарь. М.: Новь, 1999.
5. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. М.: АРКТИ. 2004.
6. Мотков О.И. Психология самопознания личности: практ. пособие. М.: Треугольник, 1993.
7. Тен Э.Г. Контроль понимания иноязычного текста // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 23–26.
8. Шимичев А.С. Развитие творческих способностей обучающихся с использованием игровых технологий в иноязычном образовании // Проблемы модернизации современного высшего образования: лингвистические аспекты. Лингвометодические проблемы и тенденции преподавания иностранных языков в неязыковом вузе: материалы V Международной науч.-практ. конф. Омск: Омск. автобронетанковый инженерный ин-т, 2019а. С. 421–425.
9. Шимичев А.С. Творческие умения учителя иностранного языка как фактор развития творческих

умений обучающихся // Научная дискуссия: вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков: сб. статей Международной науч.-практ. конф. Н. Новгород, 2019б. С. 296–300.

10. Тео, P., 2019. Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. Learning, Culture and Social Interaction, 21: 170–178.
11. Qian, M. and K.R. Clark, 2016. Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. Computers in Human Behavior, 63: 50–58.

Reference

1. Bezukladnikov, K.E., 2008. Professional portfolio as a means of developing professional competence of a future foreign language teacher. Foreign languages at school, 8: 66–70. (rus)
2. Belonozhkina, E.G., 2009. Professional competence of a foreign language teacher. Foreign languages at school, 5: 74–77. (rus)
3. Bogoyavlenskaya, D.B., 2002. Psychology of creative abilities: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
4. Vishnyakova, S.M., 1999. Professional education: dictionary. Moscow: Nov'. (rus)
5. Galskova, N.D., 2004. Modern methods of teaching foreign languages. Moscow: ARKTI. (rus)
6. Motkov, O.I., 1993. Psychology of self-cognition of a person: practical manual. Moscow: Treugolnik. (rus)
7. Ten, E.G., 1999. Control over understanding of a foreign language text. Foreign languages at school, 4: 23–26. (rus)
8. Shimichev, A.S., 2019(a). Development of creative abilities of students using game technologies in language education. In: Problems of modernizing modern higher education: linguistic aspects. Linguo-methodical problems and trends in teaching foreign languages in a non-linguistic university: Proceedings in the V International Research Conference (pp. 421–425). Omsk: Omsk Auto-Armored Vehicle Engineering Institute. (rus)
9. Shimichev, A.S., 2019(b). Creative skills of a foreign language teacher as a factor in the development of creative skills of students. In: Scientific discussion: questions of philology and methods of teaching foreign languages: collection of articles of the International Reserach Conference (pp. 296–300). Nizhny Novgorod. (rus)
10. Тео, P., 2019. Teaching for the 21st century: A case for dialogic pedagogy. Learning, Culture and Social Interaction, 21: 170–178.
11. Qian, M. and K.R. Clark, 2016. Game-based learning and 21st century skills: A review of recent research. Computers in Human Behavior, 63: 50–58.

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Лызь Н.А.** Концептуальные основы инклюзивного высшего образования
- **Курушина О.В., Курушина О.В., Саакян Н.А.** Особенности логопедической работы по растормаживанию речи у детей с моторной алалией
- **Колодяжная Т.П., Петрова Е.В.** Коррекционная работа по развитию моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями в дошкольной образовательной организации на основе комплексного подхода

УДК 376.112.4

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-87-92

Лызь Н.А.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевые слова: инклюзивное образование, студенты, преподаватели, личностно-профессиональное развитие.

Инклюзивное образование, как указано в Федеральном законе «Об образовании в РФ», – это обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. На практике, как правило, оно понимается более узко – как процесс совместного воспитания и обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нормально развивающихся сверстников, предполагающий адаптацию образовательного процесса к потребностям обучающихся с ОВЗ и инвалидностью. В научных работах подчеркивается, что проблема заключается не в том, как включить особых детей в общий образовательный процесс, а в том, как изменить образование, чтобы оно могло отвечать разнообразным потребностям обучающихся (Инклюзивное образование, 2016; Пенин, Кораблева, 2016; Fernández, 2017; Robinson, 2017). По мнению Н.М. Назаровой, инклюзивное образование предусматривает «перестройку всего процесса массового образования как системы для обеспечения образовательных потребностей всех детей» (Назарова, 2009, с. 11).

Если идеологию инклюзии понимать как развитие системы доступного образования, ликвидацию барьеров для раскрытия потенциала и обеспечения успешности каждого обучающегося, то все образование должно быть инклюзивным. Ведь каждый человек имеет как психологические и физиологические барьеры, так и уникальные особенности, интересы, способности и образовательные потребности, и задача образования – обеспечить развитие всех обучающихся, реализацию их прав на качественное и конкурентоспособное образование, личностную и профессиональную самореализацию. При таком подходе инклюзивное об-

разование может рассматриваться как фактор качества деятельности современного университета и ресурс развития высшего образования (Волосникова и др., 2017; Кантор, Проект, 2019).

Настоящая статья представляет концептуальный взгляд на инклюзивное образование, в котором обеспечены условия для эффективного освоения профессиональной образовательной программы и личностно-профессионального развития как студентам с инвалидностью и ОВЗ, так и одаренным, талантливым и всем обучающимся. Понимаемое в таком широком смысле инклюзивное высшее образование предполагает трансформацию ценностно-смыслового, содержательно-технологического, материально-технического и пространственно-архитектурного аспектов образовательного пространства вуза. Временно не затрагивая последние аспекты, рассмотрим ценностно-смысловые и содержательно-технологические основы инклюзивного высшего образования.

Как указывает С.В. Алехина, «интериоризация смыслового контекста принципов инклюзии рождает новое осознание ценностей образования и его смыслов, меняет привычное понимание роли и результатов образования в жизни человека» (Алехина, 2014, с. 7). Обращаясь к ценностно-смысловому полю инклюзивного образования, следует подчеркнуть важность гуманистической образовательной парадигмы, личностно ориентированного подхода. С гуманистических позиций цель образования – не только обеспечить успешное освоение обучающимися образовательной программы, но и помочь каждому человеку раскрыть свой потенциал, разносторонне развиваться, быть успешным и счастливым (Лызь, 2014). В научных работах доказано, что «успешным может быть студент с лю-

бым профилем личности при условии обеспечения ему максимальной степени свободы в выборе индивидуальных когнитивных стратегий и создания высокой степени мотивации к инициации механизмов саморазвития» (Берулава, Берулава, 2019, с. 13).

На наш взгляд, самое главное препятствие в реализации инклюзивного образования – не столько барьеры физической среды, не всегда приспособленной к особым учащимся, сколько барьеры психологические, которые связаны с восприятием людей не с точки зрения их самооценности, талантов и возможностей, а с точки зрения результативности в выполнении учебных функций, их недостатков и ограничений. Поэтому в инклюзивном образовании особенно важно воспринимать каждого человека как уникальность и сравнивать его не с другими, а с ним самим вчерашним, отслеживая индивидуальный рост и становление компетентности. Эта идея также предполагает: при взаимодействии преподавателя со студентами – акцентирование внимания на достоинствах и успехах, а не на ошибках и недостатках; при организации взаимодействия между студентами – актуализацию партнерства, взаимодополнения, а не конкуренции. Безусловное принятие человека таким, как он есть, стимулирует процесс саморазвития.

Еще одним важным ценностным ориентиром инклюзивного высшего образования выступает идея взаимoadaptации вуза и обучающихся, которая предполагает как ориентацию вуза на ресурсы и потребности обучающихся, так и целенаправленную адаптацию обучающихся к вузу, раскрытие, реализацию и развитие их потенциала. Реализация гибкой системы взаимoadaptации вуза и обучающихся основана на инструментах адаптации и интеграции студентов в образова-

тельную среду, на образовательных и психолого-педагогических технологиях, технологиях поддержки и сопровождения, позволяющих учитывать цели, потребности и возможности обучающихся, актуализировать их ресурсы, компенсировать и развивать недостающие элементы их опыта. Она предполагает широкие возможности выбора студентами собственной образовательной траектории, социально-личностного развития, самореализации, а также оптимизацию педагогического управления личностно-профессиональным развитием обучающихся за счет учета и актуализации преподавателями ресурсов и потребностей обучающихся.

Следует особо подчеркнуть, что потребности, мотивы, цели и другие личностные ресурсы обучающихся становятся одним из главных факторов качества высшего образования, поскольку оказывают существенное влияние на результативность освоения компетенций и позволяют запускать механизмы профессионального саморазвития. С этих позиций ценностным ориентиром высшего инклюзивного образования выступает активизация личностных механизмов профессионального становления. Это предполагает: ориентацию образовательного процесса на студентов, актуализацию их инициативы, самостоятельности, ответственности; обеспечение вовлеченности студентов в учебно-профессиональную деятельность; предоставление студентам возможностей соизмерять свои ресурсы и профессиональные требования, рефлексировать свое продвижение, находить новые значимые цели профессионального и личностного развития, проявлять и развивать свой личностный, интеллектуальный, творческий потенциал (Лызь, Лызь, 2014). Такой подход требует смещения (расширения) внимания преподавателей от

собственной деятельности (преподавания) к деятельности студента (учению), от программы – к студенту, осваивающему определенные компетенции.

В рассмотрении содержательно-технологического аспекта инклюзивного высшего образования выделим несколько базовых составляющих. Во-первых, это вариативность образовательных программ, технологий, образовательных ресурсов и индивидуализация образовательных траекторий, предполагающая выбор студентами программы, дисциплин и технологий обучения, получение дополнительного образования, академическую мобильность и др. Это позволяет всем студентам учесть собственные приоритеты, ресурсы и образовательные потребности, а студентам с ОВЗ и инвалидностью предоставляет также возможность выбора адаптированной образовательной программы, адаптационных курсов, сочетания традиционных и дистанционных образовательных технологий.

Во-вторых, важнейшей составляющей инклюзивного образования становится качественное информационно-образовательное пространство, позволяющее реализовать индивидуализацию обучения, расширить возможности доступа к образовательным ресурсам, в том числе онлайн-курсам, обеспечить дистанционное взаимодействие между субъектами образования. В рамках информационно-образовательного пространства возможно устранить ряд пространственных и коммуникативных барьеров, препятствующих успешному обучению и социализации обучающихся с ОВЗ и инвалидностью (Бояринов, 2015). Немаловажным достоинством онлайн-обучения является и расширение возможностей перехода студентов к индивидуализированной и самоуправляемой учебной деятельности: само-

стоятельной постановке целей, выбору ресурсов, планированию и организации работы, оценке собственных достижений (Лызь, Лызь, 2016).

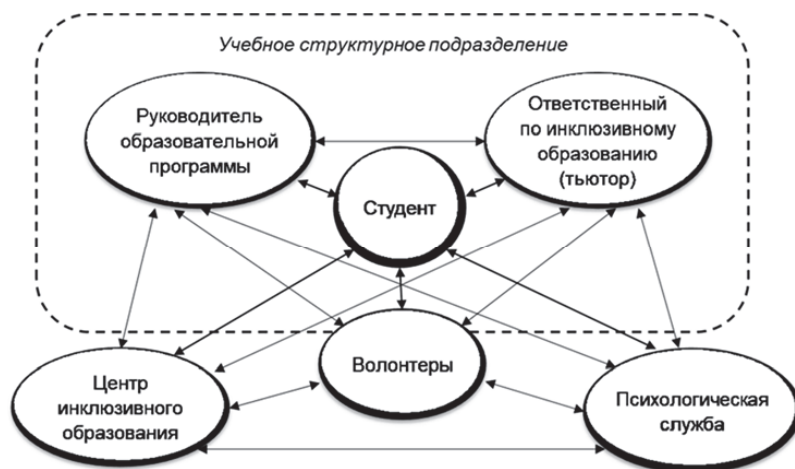
В-третьих, в инклюзивном высшем образовании необходимо широкое использование инновационных образовательных технологий (информационных, проектных, интерактивных, контекстных), ориентированных на продуктивность деятельности, групповую работу и высокий уровень самостоятельности студентов. Они должны обеспечивать личностно значимый и самоуправляемый характер выполняемой студентом деятельности. Использование таких технологий активизирует личностные механизмы профессионального развития: интеллектуальный потенциал и волевые качества студента определяют результативность обучения; профессиональные интересы выступают в качестве побудительной силы освоения необходимого опыта, а жизненные цели и личностные ресурсы – в качестве залога успешности применения накопленного опыта и дальнейшего профессионального развития.

Еще одной составляющей инклюзивного образования выступает комплексное сопровождение обучающихся, осуществляющееся на этапах поступления, обучения, трудоустройства, включая профессиональную ориентацию абитуриентов, сопровождение образовательного процесса и личностно-профессионального развития студентов, содействие трудоустройству выпускников. В широком понимании социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ – это «специально организованный процесс, предполагающий создание оптимальной доступной и воспитывающей среды, в которой возможно формирование общекультурных, профессиональных компетенций и развитие психологиче-

ски здоровой личности» (Айсмонтас, Одинцова, 2017, с. 78). Комплексное сопровождение включает организационно-педагогическое, психолого-педагогическое, профилактически-оздоровительное и социальное направления. Оно выступает системообразующим компонентом в инклюзивном образовании (Лукияненко, Михайлова, 2016), механизмом взаимодействия участников образовательного процесса, определяющим принятие субъектом оптимальных решений в ситуациях жизненного выбора (Луковенко и др., 2017).

Сопровождение учитывает особенности физиологического и психологического развития, состояние здоровья и индивидуальные возможности обучающихся; оно опирается на их личностные ресурсы (цели, интересы, потребности, опыт, качества) и создает условия для успешного самоопределения, адаптации, построения индивидуальной образовательной траектории, освоения образовательной программы и требуемых компетенций, разностороннего личностно-профессионального развития и самореализации студентов. Сопровождение студентов с инвалидностью и ОВЗ целесообразно осуществлять посредством системы взаимосвязанных субъектов. В Южном федеральном университете комплексное сопровождение лиц с инвалидностью и ОВЗ осуществляется Центром инклюзивного образования, учебными структурными подразделениями, волонтерами, психологической службой (рисунок).

В рассмотрении содержательно-технологической составляющей инклюзивного высшего образования также следует учесть универсальный дизайн образовательных ресурсов, предназначение которого – равенство и удобство для всех. Согласно «Конвенции о правах инвалидов» универсальный дизайн – это дизайн продуктов и объектов, которые



Система сопровождения студентов с инвалидностью и ОВЗ

могут в полной мере использоваться всеми людьми без необходимости специальной адаптации или специального дизайна. В основу универсального дизайна заложены принципы, которые могут быть применены при разработке в первую очередь электронных образовательных ресурсов для инклюзивного высшего образования: равенство и гибкость в использовании, простой и интуитивно понятный дизайн образовательного контента, легко воспринимаемая информация, допустимость ошибки при использовании.

Рассмотрение идеологии и технологии высшего инклюзивного образования позволяет сделать следующие выводы:

1. Гуманистическая цель образования, восприятие каждого человека с позиции уникальности и самоценности, взаимоадаптация вуза и обучающихся, активизация личностных механизмов профессионального развития студентов – основные ценностно-смысловые ориентиры, позволяющие сделать высшее образование инклюзивным и развивающим для всех обучающихся.

2. Содержательно-технологический аспект высшего инклюзивного образования в качестве основы включает пять

взаимосвязанных составляющих: вариативность образовательных программ и индивидуализация образовательных траекторий, качественное информационно-образовательное пространство, инновационные образовательные технологии, комплексное сопровождение обучающихся, универсальный дизайн образовательных ресурсов.

3. Следует отметить неразрывную взаимосвязь рассмотренных аспектов высшего инклюзивного образования: с одной стороны, ценностно-смысловые основы должны иметь возможность воплотиться в реальной практике на основе соответствующих технологий, с другой – для реализации содержательно-технологических составляющих необходимы соответствующие ценностные ориентиры, наполняющие их смыслом, задающие цели и контекст высшего образования, стремящегося стать подлинно инклюзивным.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Социально-психологическое сопровождение студентов с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 71–80.
2. Алехина С.В. Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 1. С. 5–16.

3. *Берулава Г.М., Берулава М.Н.* Российская система высшего образования и новая теоретическая платформа развития личности // Педагогика. 2019. № 7. С. 5–15.
4. *Бояринов Д.А.* Реализация идей инклюзивного образования в условиях информационного образовательного пространства // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23329>.
5. *Волосникова Л.М., Ефимова Г.З., Огороднова О.В.* Риски образовательной инклюзии: опыт регионального исследования Тюменского государственного университета // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 1. С. 98–105.
6. Инклюзивное образование в современной России / А.О. Деменкова [и др.] // Научный альманах. 2016. № 3–2. С. 120–122.
7. *Кантор В.З., Проект Ю.Л.* Инклюзивное высшее образование: социально-психологическое благополучие студентов // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 2. С. 51–73.
8. *Луковенко Т.Г., Митина Г.В., Ющенко Н.В.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в вузе: учеб. пособие. Хабаровск: Изд-во Тихоокеанского гос. ун-та, 2017.
9. *Лукьяненко М.А., Михайлова Н.Б.* Роль психологического сопровождения в инклюзивном образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Т. 8, № 5–3. С. 105–108.
10. *Лызь Н.А.* Основы современной педагогики. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2014.
11. *Лызь Н.А., Лызь А.Е.* Риски педагогических инноваций в высшем образовании // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 57–63.
12. *Лызь Н.А., Лызь А.Е.* Управление личностными ресурсами: образование и профессиональное развитие: учеб. пособие. Таганрог: Изд-во ЮФУ, 2016.
13. *Назарова Н.М.* Интегрированное (инклюзивное) образование: генезис и проблемы внедрения // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Педагогика и психология. 2009. № 3. С. 8–18.
14. *Пенин Г.Н., Кorableва Л.В.* Пути реализации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья // Коррекционно-педагогическое образование. 2016. № 4. С. 12–17.
15. *Fernández, M.T.*, 2017. Attitudes toward Inclusive Education and Practical Consequences in Final Year Students of Education Degrees. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237: 1184–1188.
16. *Robinson, D.*, 2017. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61: 164–178.
1. *Aismontas, B.B. and M.A. Odintsova*, 2017. Socio-psychological support of students with disabilities and special needs. *Psychological Science and Education*, 22 (1): 71–80. (rus)
2. *Alyokhina, S.V.*, 2014. Principles of inclusion in the context of changes in educational practice. *Psychological Science and Education*, 19 (1): 5–16. (rus)
3. *Berulava, G.M. and M.N. Berulava*, 2019. Russian system of higher education and a new theoretical platform for personal development. *Pedagogy*, 7: 5–15. (rus)
4. *Boyarinov, D.A.*, 2015. Implementing some ideas on inclusive education in the informational educational space. *Modern Problems of Science and Education*, 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=23329>. (rus)
5. *Volosnikova, L.M., G.Z. Efimova and O.V. Ogorodnova*, 2017. Risks of educational inclusion: experience of regional studies of Tyumen State University. *Psychological Science and Education*, 22 (1): 98–105. (rus)
6. *Demenkova, A.O. et al.*, 2016. Inclusive education in the modern Russia. *Scientific Almanac*, 3–2: 120–122. (rus)
7. *Kantor, V.Z. and Yu.L. Proekt*, 2019. Inclusive higher education: socio-psychological well-being of students. *Education and Science*, 21 (2): 51–73. (rus)
8. *Lukovenko, T.G., G.V. Mitina and N.V. Yushchenko*, 2017. Psychological and pedagogical support of students with disabilities in higher education. Khabarovsk: Publishing house of Pacific State University. (rus)
9. *Lukyanenko, M.A. and N.B. Mikhailova*, 2016. Role of psychological support in inclusive education. *Historical and socio-educational thought*, 8 (5–3): 105–108. (rus)
10. *Lyz, N.A.*, 2014. *Fundamentals of modern pedagogy*. Rostov-on-Don: Publishing house of SFedU. (rus)
11. *Lyz, N.A. and A.E. Lyz*, 2014. Risks of pedagogical innovations in higher education. *Higher Education in Russia*, 7: 57–63. (rus)
12. *Lyz, N.A. and A.E. Lyz*, 2016. *Personal resource management: education and professional development: textbook*. Taganrog: Publishing house of SFedU. (rus)
13. *Nazarova, N.M.*, 2009. Integrated (inclusive) education: genesis and implementation problems. *Journal of Moscow City Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 3: 8–18. (rus)
14. *Penin, G.N. and L.V. Korableva*, 2016. Ways to implement inclusive education for people with disabilities. *Correctional and pedagogical education*, 4: 12–17. (rus)
15. *Fernández, M.T.*, 2017. Attitudes toward Inclusive Education and Practical Consequences in Final Year Students of Education Degrees. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 237: 1184–1188.
16. *Robinson, D.*, 2017. Effective inclusive teacher education for special educational needs and disabilities: Some more thoughts on the way forward. *Teaching and Teacher Education*, 61: 164–178.

Reference

УДК 376.3

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-93-99

**Курушина О.В.,
Курушина О.В.,
Саакян Н.А.**

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО РАСТОРМАЖИВАНИЮ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С МОТОРНОЙ АЛАЛИЕЙ

Ключевые слова: логопедия, общее недоразвитие речи, неговорящие дети, речевое развитие, онтогенез, моторная алалия, дошкольный возраст.

Нарушения речевой деятельности дошкольников, по данным большинства представителей теории и практики логопедии, составляют одну из самых распространенных категорий ненормативного развития указанной группы детей. Статистика специальной педагогики, а также данные Всемирной организации здравоохранения подтверждают, что с каждым годом количество детей с речевыми проблемами неуклонно растет. При этом чаще всего звучит логопедическое заключение «общее недоразвитие речи» (ОНР). ОНР по тяжести проявления имеет четыре уровня. Первый уровень характеризуется тем, что вербальные средства общения у детей практически полностью отсутствуют, а при ОНР четвертого уровня у детей отмечаются фрагментарные нарушения лексического и грамматического строя речи.

Общепризнанно, что популяция детей с общим недоразвитием речи неоднородна по этиологии данного речевого нарушения, поэтому представляется целесообразным понять, чем обусловлена эта неоднородность с точки зрения эффективности работы мозговых механизмов, в том числе по нейрофизиологическим критериям (Муратова, 2013).

Проблеме изучения общего недоразвития речи, а именно диагностике и логопедической работе при данной речевой патологии в дошкольном возрасте посвятили свои исследования такие специалисты коррекционной педагогики, как Л.С. Волкова, Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.Р. Шашкина и др. Ученые, занимавшиеся указанной проблематикой, подчеркивают, что под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом понимают такую форму

речевой патологии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи (Шашкина, 2014).

Российский ученый-логопед Л.С. Волкова в своих исследованиях утверждает, что одним из клинических диагнозов при ОНР является алалия, характеризующаяся отсутствием или недоразвитием речи вследствие органического поражения речевых зон коры головного мозга во внутриутробном или раннем периоде развития ребенка. Иначе говоря, при алалии речь либо полностью отсутствует, либо отмечается отчетливо выраженная дефицитарность речи, а именно ее продуцирования или восприятия. Алалия может проявляться на различных уровнях общего недоразвития речи: от полного отсутствия речи до незначительных фонетических и грамматических погрешностей (Логопедия, 2003).

Моторная алалия, которую также называют экспрессивной алалией, а по некоторым терминологиям – врожденной афазией или афазией развития, – это синдром, характеризующийся частичным недоразвитием или полным отсутствием речи у ребенка с сохраненным слухом и интеллектом. Строение периферических речевых органов и понимание речи у детей с моторной алалией также не нарушено. В МКБ-10 моторной алалии соответствует термин «расстройство экспрессивной речи». Появление этого дефекта обусловлено недоразвитием или поражением речевых областей головного мозга. Нарушение встречается с частотой 2,7 случая на 1000 детей до 7 лет, причем большинство моторных алаликов составляют мальчики.

Моторная алалия характеризуется поражением или недоразвитием корковых речевых зон головного мозга.

В зависимости от локализации поражения выделяют эфферентную и афферентную моторную алалию. Признаками, характеризующими моторную алалию, являются нарушения формирования слоговой структуры слов, затруднения в развитии фразовой речи, взаимосвязанные лексические и фонемные нарушения. Вторичные дефекты при моторной алалии – поведенческий негативизм, нарушения эмоционально-волевой сферы и психомоторного развития. Общее недоразвитие речи при данной речевой патологии проявляется либо в тяжелой форме, при которой речь невозможна, либо в форме малозаметных трудностей лексико-грамматического строя (Goorhuis-Brouwer, Knijff, 2003; Platokhina et al., 2016). Наиболее явно дефект выявляется в процессе формирования связного высказывания. Согласно психологическим концепциям, механизм моторной алалии составляют нарушения психических процессов (мышления, памяти), а также соотношения отдельных этапов речевой деятельности (Соботович, 2003).

Значительный вклад в изучение механизмов моторной алалии как языкового расстройства у детей внес известный российский ученый-дефектолог В.А. Ковшиков. В научно-методическом труде В.А. Ковшикова «Экспрессивная алалия» представлены все разделы учения об этой одной из самых тяжелых и стойких форм патологии речевой деятельности. Исследователь утверждал, что свойственный экспрессивной (моторной) алалии симптомокомплекс языковых и неязыковых расстройств оказывает отрицательное влияние не только на речевую коммуникацию детей, но в определенной мере и на развитие их познавательной деятельности, а также нередко препятствует достижению значимых для форми-

рующейся личности потребностей и стремлений. В.А. Ковшиков интерпретирует моторную алалию как преимущественно языковое нарушение, исходя из того, что при этой форме алалии наблюдается несформированность лексических, грамматических и фонетических операций производства высказывания (Ковшиков, 2001, 2006).

Мы обратились к изучению речевого развития ребенка с моторной алалией, обозначив своей задачей раскрыть особенности индивидуальной логопедической помощи в растормаживании речи дошкольника. Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с «Жар-птица» р.п. Усть-Донецкий Ростовской области.

Приведем пример своей работы с Семеном Б. 2016 года рождения. Заключение невролога ГБУ РО «ОДКБ»: G 93.8 ММД, недостаточное развитие ориентировочно-познавательной сферы, моторная алалия, ОНР I–II уровня. Заключение логопеда ГБУ РО «ОДКБ»: F 80.1, алалия моторная, ОНР I–II уровня, снижение ориентировочно-познавательной сферы.

Свою работу с Семеном мы начали в марте 2019 г. с диагностического обследования речевой сферы и наблюдений за поведением ребенка в разных видах деятельности. Мы поэтапно фиксировали и заносили в логопедический дневник все необходимые нам данные.

14 марта 2019 г. Семен с матерью был на первом приеме у логопеда. В контакт вступил охотно. Держался спокойно. Дистанцию выдерживал. Обращенную речь понимал в пределах имеющихся знаний. На замечания реагировал адекватно. Эмоциональный фон на момент первой встречи ближе к ровному. В беседе со слов матери: проблемы с речью, произносит два слова: «мама», «папа»; навыки самообслуживания сформированы; круг

увлечений – активные и подвижные игры, мультфильмы.

Мы отметили, что мальчик проявил способности к подражанию: «Делай как я», «Полетай как птичка», «Попрыгай как зайчик», «Потопай как мишка».

С пробами на состояние тонкой моторики (последовательные позы «кулачок», «крыша», «коза», «зайчик», «кружок», «очки») ребенок справился. Точность движений, переключение, темп во время проб на чередование по две позы («кулак – коза», «очки – кулак») снижен.

Состояние мимической мускулатуры: лицо осмысленное, с мимикой. Выполнил мимически движения по подражанию: «удивился», «рассердился», «толстячок».

Строение и состояние моторики артикуляционного аппарата мальчика не нарушено.

Мальчик знает свое имя, откликается на него. Предметы с их названием соотносит: показал, где часы, книга, стол; показал части своего тела – руку, нос, лоб, шею; показал части предметов – колеса у машины, крышу на доме, крылья у самолета, трубу у паровозика; правильно показал животных. Соотносит предметы с их назначением – показал, чем ест, чем чистит зубы, чем играет. Обобщающий характер слов не понимает.

Предиктивный словарь развит – показал, где девочка спит, бежит, ест, умывается. Пробы с сюжетными картинками, на которых разные объекты совершают различные действия, вызвали затруднение.

Состояние атрибутивного словаря снижено – выполнил только единичные пробы на понимание названий признаков предметов.

Состояние грамматического строя речи снижено. Выполнил только пробы на понимание двухсложной инструкции («Возьми мишку и посади его на стул»).

Состояние артикуляционного аппарата:

- носогубные складки – норма;
- губы – норма;
- зубы – норма;
- челюсти – норма;
- прикус – норма;
- небо твердое – норма;
- небо мягкое – норма.

При наблюдении за Семеном в группе (2-я младшая) в первую очередь было выделено нежелание ребенка общаться в группе со сверстниками. Семен предпочитал находиться в углу, сидя на мягком конструкторе, и играть с игрушкой, которую он принес из дома.

Во время проведения фронтального занятия отмечено, что мальчик был невнимателен, оживился только один раз – при демонстрации картинки паровозика (изобразил гудок, произнося звук «У-у-у!»). Мальчик общается со взрослыми на эмоционально-личностном уровне, экспрессивно-мимическими средствами.

Моторное развитие изучалось при наблюдении за ребенком на физкультурных занятиях в спортивном зале. Состояние общей моторики Семена – точность движений, переключение, координация – соответствует возрасту.

При логопедическом обследовании (уже без матери), которое было организовано в привычной обстановке группы (в спальном комнате), мальчик не совсем охотно вступил в контакт с логопедом, и хотя проявил интерес к предложенной игровой деятельности, но условия задания не понял. Заинтересовался заводными игрушками, надувными шариками. Представление о себе нечеткие: откликается на имя. Фиксация взгляда ребенка на глазах и органах артикуляции логопеда слабая, на картинке и игрушке взгляд сосредоточивает.

Последующие встречи с ребенком также проходили в группе и были направлены на установление эмоционального контакта, психологического комфорта ребенка и одновременного обследования.

Слуховое восприятие было обследовано с помощью ИКТ: игра «Покажи, что или кто звучит» (практический курс программы «Домашний логопед»). Все звучащие картинки ребенок показал правильно.

Во время занятий было выявлено, что Семен инструкции усваивает при разъяснении и повторении, наглядном показе. Предложенные задания выполняет формально старательно, по мере истощения – рассеянно. Помощь использует недостаточно эффективно. Работоспособность колеблющаяся. Общий темп деятельности неравномерный. Концентрация активного внимания неустойчивая. Мыслительные операции развиты недостаточно. Основные цвета соотносит с ошибками, соотносит предметы по величине слабо, геометрические формы путает, количественные и временные представления не сформированы. Доски Сегена заполнил с помощью, методом примеривания, разрезные картинки сложил из двух-трех частей с помощью. Пирамиду собрал с учетом величины колец. Строит из кубиков. Графомоторные навыки сформированы недостаточно.

Таким образом, в результате проведенного обследования и изучения психолого-педагогических особенностей личности мы пришли к выводу, что у ребенка отмечается недостаточность ориентировочно-познавательной сферы, колеблющаяся работоспособность, неустойчивая концентрация внимания, недостаточно развитые мыслительные операции, общее недоразвитие речи.

Логопедическое заключение, которое было поставлено ребенку: мо-

торная (экспрессивная) алалия, ОНР I–II уровня.

На основании проведенного обследования логопедом дошкольного учреждения была разработана индивидуальная программа коррекционно-развивающего обучения. Определены следующие условия коррекции:

- матери рекомендовано консультирование в областной консультативно-диагностической поликлинике у клинического логопеда, детского невролога, психолога;
- обозначена основная цель начального этапа логопедической коррекции – создание стимулов, пусковых механизмов, позволяющих в дальнейшем усвоить языковую систему в целом;
- определены основные единые требования в воспитании и обучении ребенка;
- игровой и дидактический материал должен соответствовать возрастным особенностям и уровню речевого развития ребенка, задачам коррекционно-развивающего обучения.

Растормаживание речи Семена осуществлялось с использованием методики коррекционно-логопедической работы при моторной алалии афферентного типа (безречевой ребенок), которая включала в себя (Башинская, Пятница, 2015):

- формирование афферентной (кинестетической) обратной связи;
- развитие орального и пальцевого гнозиса и праксиса;
- развитие соматогнозиса и стереогноза;
- развитие пространственных функций;
- формирование фонематических процессов;
- развитие артикуляционного праксиса;

– развитие самостоятельной речи за счет расширения глагольного словаря.

В разделы начального этапа мы внесли следующие действия:

1. Логопедический массаж орально-артикуляционных отделов и руки, направленный на развитие межполушарного взаимодействия; развитие пальцевого гнозиса (пальчики называем, знакомимся с пальцами правой и левой руки. Узнать с завязанными глазами. Работа с фалангами пальцев: прикоснуться к пальцам без зрительного контроля. Узнать поверхности наощупь – что-то холодное, металлическое, большое, затем маленькое, дальше – пушистое, шелковистое, колючее и пр. «Волшебный мешочек» – достать определенный предмет или игрушку, сначала покрупнее, затем мелкие).
2. Развитие кинестетических ощущений и соматогнозиса (ребенок закрывает глаза при прикосновении к разным частям тела, называет или показывает. Можно дифференцировать – нежно теплой рукой, влажной салфеткой – холодной, теплой; пушистым, жестким, холодным, горячим. «Влажная зона» – игры с горячей и холодной водой. «Сухая зона» – игры с крупами. Упражнения для развития кинестетической основы движений руки. Развитие мануального праксиса («заяц – коза – вилка», «флажок – рыбка – лодочка»)).
3. Развитие глагольного словаря – «дай», «на», «иди», все от реальных действий с рукой. Формирование навыков – дотянуться, взять, удержать, отпустить, а также клещевой и пинцетный захват.
4. Развитие символического орального праксиса. Сначала совершить реальное действие, например попить.

Затем показать, как пил, причем можно из чашки, через трубочку, из поильника. Поцеловать свою ручку – показать, как целовал, послать маме воздушный поцелуй. Что-то поесть ложкой – показать. Подуть на горячий чай, как это делал плохо воспитанный Буратино, который и тарелку вылизывал (можно капнуть на тарелку варенье), затем показать без тарелки. Так же с мороженым. В конце – итог: показать, как дул, вылизывал, жевал, пил, целовал.

5. Развитие артикуляционного праксиса. Учимся произносить «а», рассматриваем, как открывается рот, перед зеркалом. Затем лепим из пластилина большую букву А. Украшаем мишурой, на пластилине выкладываем фасолью, горохом и пр. Рисуем на рассыпанной манке. То есть превращаем букву в правополушарный образ, гештальт, по принципу иероглифа. С одной буквой работаем долго. Поем, «качаем куклу», «качаем маму». Произносим с разной интонацией – радостно, печально, с угрозой. Выработка четких артикуляционных кинестезий, тактильной памяти (с помощью речедвигательных упражнений по А.Я. Мухиной). Развитие артикуляционного праксиса осуществлялось в соответствии с методикой Т.Н. Новиковой-Иванцовой (Новикова-Иванцова, 2012).
6. Развитие слухового неречевого гнозиса и фонематических процессов (изучалась реакция ребенка на неречевые и речевые звуки).
7. Имитация предметных звуков: *бам, бах, буль, кап*. Имитация звуков человека, животных.

Затем, когда начинает рисовать и лепить букву, учимся ее *слышать* среди других. Медленно, с паузами логопед произносит разные гласные – о, у, а, и, э. Ребенок поднимает флажок

только на заданный звук. Звук и буква м: рассматриваем, как губки поцеловались, помычали как корова. Лепим, рисуем – можно раскрашивать контур двумя руками, на листе А4. Соединяем $M + A = MA$, $A + M = AM$. Отсюда первая фраза: «МА + МА АМ» (можно показать реальное фото: мама ест). Затем тот же губно-губной б, который отличается от м только поднятым мягким небом. Получается «БАБА АМ». Затем глухой л – «ПАПА АМ». И затем – руку себе на грудь – «Я АМ» (+ фото). С этого момента формируем, стимулируем самосознание. Обязательно все показывать. Формируем навыки и называем в процессе предметно-практической деятельности.

Далее следует первая речевая игра – «День рождения Семы». Лучше с игрушками, можно нарисовать и вырезать персонажей или взять фото. Сема всех собирает: «МАМА, ИДИ! ПАПА, ИДИ! БАБА ИДИ!». Всех сажают за стол, разливают сок в маленькие чашечки и угощают соком: «МАМА, НА! ПАПА, НА! БАБА, НА!». Сок выпили, Сема собирает чашки: «МАМА, ДАЙ! ПАПА, ДАЙ! БАБА, ДАЙ!». И всем: «ПОКА!».

Обозначив основные этапы деятельности по растормаживанию речи у ребенка с моторной алалией, мы наметили программу коррекционной работы с дошкольником, которая должна охватывать все его речевые функции, особенности психологической организации личности и одновременно направлена на соблюдение следующих условий:

- как можно более раннее начало работы (наиболее оптимальный срок – трех-четырёхлетний возраст ребенка, когда диагноз моторной алалии может быть поставлен уже достаточно определенно);
- создание благоприятных для развития речи ребенка условий, исключая возможные травмирующие воздействия окружающей среды;

- обеспечение возможности общения ребенка с нормально говорящими детьми;
- учет основных закономерностей развития речи детей в ходе нормативного речевого онтогенеза;
- системная коррекция всех нарушенных компонентов речи;
- соблюдение принципа учета ведущей деятельности, т. е. взаимосвязи предметно-практических и игровых действий в работе;
- строгая дозировка занятий, необходимость которой обусловлена быстрой утомляемостью и сравнительно малой работоспособностью этой категории детей;
- подключение к работе над речью активности всех анализаторов: слухового, зрительного, двигательного, осязательного;
- соблюдение принципа индивидуального подхода к каждому ребенку.

Литература

1. Башинская Т.В., Пятница Т.В. Как превратить «неговорящего» ребенка в болтуна (Из опыта преодоления моторной алалии): пособие для учителей-дефектологов учреждений дошкольного образования. Мозырь: Белый ветер, 2015.
2. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия: учеб. пособие. М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001.
3. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. СПб.: КАРО, 2006.
4. Логопедия: в 5 кн. / под ред. Л.С. Волковой. М.: ВЛАДОС, 2003. Кн. 3.
5. Муратова М.А. Особенности зрительных вызванных потенциалов и когнитивных процессов у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. биол. наук. Астрахань, 2013.
6. Новикова-Иванцова Т.Н. Тексты: метод. пособие для работы логопедов по формированию связной речи у детей с тяжелой речевой патологией. М.: ГБОУ г. Москвы специальная (коррекционная) начальная школа-детский сад V вида № 1708, 2012. Кн. 1.
7. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: дети с нарушением интеллекта и моторной алалией. М.: Классика стиль, 2003.
8. Шашкина Г.Р. Исторический аспект проблемы недоразвития речи у детей // Специальная

педагогика и специальная психология: современные проблемы теории, истории, методологии: материалы шестого международного теоретико-методологического семинара. М.: Логомаг, 2014. С. 248–253.

9. Goorhuis-Brouwer, S.M. and W.A. Knijff, 2003. Language disorders in young children: when is speech therapy recommended? *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67 (5): 525–529.
10. Platokhina, N.A., I.V. Samarina and N.N. Abashina, 2016. Preventive Measures against Speech Disorders in Early Childhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233: 247–251.

Reference

1. Bashinskaya, T.V. and T.V. Pyatnitsa, 2015. How to turn a “non-speaking” child into an active speaker (experience of overcoming motor alalia): manual for teachers-defectologists of preschool education institutions. Mozyr: Bely Veter. (rus)
2. Kovshikov, V.A., 2001. Expressive alalia: teaching manual. Moscow: Institute of General Humanitarian Research. (rus)
3. Kovshikov, V.A., 2006. Expressive alalia and methods to overcome it. St. Petersburg: KARO. (rus)
4. Volkova, L.S., 2003. Logopedia: in 5 books (Book 3). Moscow: VLADOS. (rus)
5. Muratova, M.A., 2013. Features of visually evoked potentials and cognitive processes in preschool children with general speech underdevelopment: abstract of Candidate’s Thesis in Biology. Astrakhan. (rus)
6. Novikova-Ivantsova, T.N., 2012. Texts: handbook for speech therapists who work on development of coherent speech in children with severe speech pathology (Book 1). Moscow: Moscow Special (Correctional) Primary School-kindergarten of V type № 1708. (rus)
7. Sobotovich, E.F., 2003. Speech development in children and its correction: children with intellectual disabilities and motor alalia. Moscow: Classika Style. (rus)
8. Shashkina, G.R., 2014. Historical aspect of the problem of underdevelopment of speech in children. In: *Special Pedagogy and Special Psychology: modern problems of theory, history, methodology: Proceedings of the Sixth International Theoretical and Methodological Seminar* (pp. 248–253). Moscow: Logomag. (rus)
9. Goorhuis-Brouwer, S.M. and W.A. Knijff, 2003. Language disorders in young children: when is speech therapy recommended? *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 67 (5): 525–529.
10. Platokhina, N.A., I.V. Samarina and N.N. Abashina, 2016. Preventive Measures against Speech Disorders in Early Childhood. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 233: 247–251.

УДК 376.3**DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-100-108****Колодяжная Т.П.,
Петрова Е.В.****КОРРЕКЦИОННАЯ
РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ
МОТОРНОГО ПРАКСИСА
У ДЕТЕЙ
С ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ
НАРУШЕНИЯМИ
В ДОШКОЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ
НА ОСНОВЕ
КОМПЛЕКСНОГО
ПОДХОДА**

Ключевые слова: моторный праксис, дети дошкольного возраста, дизартрические нарушения, развитие.

Число детей, имеющих разного рода нарушения здоровья и развития, в том числе и речевого развития, в дошкольных образовательных организациях неуклонно растет. Усугубляется это тем фактом, что речевые проблемы в большинстве своем представлены дизартрическими нарушениями, в основе которых лежат специфические органические патологии центральной и периферической нервной системы. Данное утверждение мы находим в исследованиях Л.Т. Журбы, Е.М. Мاستюковой, Е.Н. Правдиной-Винарской и др. Обозначенная проблема вызывает необходимость разработки и внедрения новых методов и практических приемов коррекционно-логопедической работы.

Одной из наиболее часто встречающихся речевых патологий у детей дошкольного возраста, наряду с различного рода нарушениями звукопроизношения, является стертая дизартрия, которая представляет собой минимальное дизартрическое нарушение.

Данное нарушение, по мнению Л.В. Лопатиной, требует активной и всесторонней помощи как логопеда, так и воспитателя и родителей ребенка. Нужна тщательная и всесторонняя организация содержательных сторон коррекционно-логопедической помощи дошкольникам, использование своевременной и комплексной работы, направленной прежде всего на развитие моторики у детей с дизартрическими нарушениями. Это и является основной и главной задачей, стоящей перед дошкольной образовательной организацией, оказывающей помощь ребенку с речевой патологией (Лопатина, 2010).

Исследования Г.В. Гуровец, С.И. Мавеской, Р.И. Мартыновой посвящены изучению состояния речи у детей дошкольного возраста, имеющих ми-

нимальные дизартрические расстройства. Авторы отмечают, что у данных детей в наличии нарушенное, а именно нечеткое звукопроизношение, «смазанная» речь, в ряде случаев сопровождающаяся назализацией, различные фонационные и просодические расстройства (Мартынова, 2015).

Следует сказать, что в современной логопедии проблеме помощи детям при дизартрии, и в частности в развитии моторного праксиса, свои исследования посвятили такие известные ученые (психиатры, логопеды, психологи, неврологи), как Г.А. Волкова, Л.С. Выготский, Ж.М. Глозман, И.Ю. Левченко, Л.В. Лопатина, И.П. Павлов, И.И. Панченко, О.В. Правдина, Е.Н. Правдина-Винарская, О.Г. Приходько, И.М. Сеченов, И.А. Смирнова и др.

В исследованиях Р.И. Мартыновой отмечается, что мышечная и иннервационная недостаточность органов артикуляции и комбинационность нарушений со стороны черепно-мозговых нервов, которые присущи минимальным дизартрическим расстройствам, провоцируют появление и определяют особенности протекания нарушений звукообразования и звукопроизношения у детей, страдающих дизартрией (Мартынова, 2015).

В современной отечественной психолого-педагогической литературе отражены результаты исследований многих авторов, раскрывающих различные вопросы, связанные с моторным развитием детей (Соботович, Чернопольская, 2014).

Мы считаем, что процесс формирования моторного праксиса у детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями изучен недостаточно полно. Данное положение определено сложностью и крайним многообразием проявлений отклонений от речевой нормы, а также

специфичностью симптомов, механизмов и неоднозначностью этиологии дизартрических нарушений у детей дошкольного возраста (Колодяжная, 2015).

Мы согласны со мнением Л.Е. Филичевой, которая в своей работе «Дети со стертой дизартрией: воспитание и обучение» подчеркивает, что «дети, имеющие дизартрические нарушения, нуждаются в том, чтобы комплексное коррекционно-логопедическое воздействие было систематично и начато как можно раньше...» (Филичева, 2012, с. 73).

Мы также придерживаемся мнения, высказанного Дж.Н. Таузом, Ч. Льюисом и М. Ноулзом (John N. Towse, Charlie Lewis, Mark Knowles), полагающими, что именно от того, насколько целенаправленно, комплексно и систематично проводится коррекционно-логопедическая работа с детьми с дизартрическими нарушениями, зависит дальнейшее обучение ребенка в школе и в целом его успешность в жизни (Towse, 2007).

В современной коррекционно-развивающей работе с детьми дошкольного возраста, имеющими дизартрические нарушения, применяется большое количество разнообразных коррекционно-развивающих подходов: это и полисенсорный, и нейропсихологический, и комплексный – включающий деятельность различных специалистов, работающих на единую конечную цель. На наш взгляд, наиболее эффективным для развития моторного праксиса у детей, имеющих дизартрические нарушения, является комплексный подход.

Как отмечает И.Э. Куликовская, всестороннее развитие личности ребенка дошкольного возраста всецело зависит от специально организованной развивающей среды, непосредственными

участниками которой являются взрослые (Куликовская, 2015). В контексте нашего исследования это положение проявляется в тесной взаимосвязи и взаимной работе многих специалистов, родителей, воспитателей, т.е. представителей комплексного коррекционно-развивающего подхода.

В своей работе мы опираемся на идею Л.А. Грекова, который считает, что комплексный подход представляет собой сложнообразованную и сложноорганизованную работу многих специалистов. Комплексный подход, с его точки зрения, включает три блока, каждый из которых имеет свою структуру и характерологические особенности: психолого-педагогический, медицинский и логопедический (Комплексный подход..., 1980).

Первый блок – медицинский. Содержание направленности медицинской работы с детьми по преодолению дизартрических нарушений определяется врачом-неврологом. Оно базируется на диагностике органических причин дизартрии, исследовании всех факторов ее возникновения и попытках преодолеть первопричину нарушений. Как правило, в рамках медицинской работы по преодолению дизартрических нарушений используются медикаментозные средства, физио- и рефлексотерапия, лечебная физкультура и массаж.

Второй блок – психолого-педагогический. Данный блок включает систему работы воспитателей, дефектолога, логопеда, психологов и родителей. Нередко дети при сходной картине органических нарушений демонстрируют существенные различия в содержательной стороне речи, обусловленные педагогическими причинами. Работа с детьми с дизартрическими нарушениями включает общее развитие их психических функций, тренировку сен-

сорных качеств. Работа дефектологов, логопедов, педагогов и психологов включает также развитие и коррекцию пространственных представлений, основ конструирования и комбинаторики.

Третий блок – логопедический. Данный блок включает работу логопеда, которая всегда проводится в индивидуальном порядке и разрабатывается непосредственно для каждого ребенка.

Проблема формирования моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями в настоящее время представляет собой одну из наиболее актуальных, но при этом недостаточно раскрытых проблем в дефектологии, специальной психологии, клинической логопедии, нейрофизиологии.

Кроме того, следует отметить, что в настоящее время в литературе хорошо представлены описания недостатков артикуляционной моторики у детей с различной речевой патологией – при риноплазии, дислалии, ФФНР и особенно при дизартрии (К.-П. Беккер, Г.А. Волкова, М. Зеeman, А.Г. Ипполитова, М. Совак, Г.В. Чиркина и др.). Однако в большинстве работ рассмотрение двигательных нарушений преимущественно представлено фрагментарно, часто ограничивается только нарушением артикуляционной моторики и почти не затрагивает формирование моторного праксиса в целом.

Все вышеперечисленное и определило наш интерес, а также позволило сформировать тему исследования: «Использование комплексного подхода в системе формирования моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями».

Наша экспериментальная работа проводится на базе МБ ДОО № 55 станции Кривянской Ростовской области.

На сегодняшний день нами полностью сформирован научный аппарат

исследования. Проблемой исследования является определение оптимальных путей коррекции нарушений моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями.

Объект исследования – процесс формирования моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями.

Предмет исследования – использование комплексного подхода в системе формирования моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями.

Цель исследования – разработка и апробация программы работы в ДОО по формированию моторного праксиса у детей дошкольного возраста с дизартрическими нарушениями с использованием комплексного подхода.

Гипотеза исследования состоит в том, что применение комплексного подхода при активном поиске новых, вариативных форм коррекции моторного праксиса в комплексной логопедической помощи детям с дизартрическими нарушениями и их экспериментальной апробации влияет на эффективность коррекционно-логопедической работы. Мы считаем, что применение глинотерапии в комплексной коррекционно-логопедической работе эффективно влияет на формирование моторной сферы, развитие речи и личности ребенка в целом.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи исследования:

- изучение специальной лингвистической, методической, психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования;
- подбор диагностических методик изучения моторного праксиса у детей и определение критериев оценки;
- выявление особенностей и уровня сформированности общей, мелкой

и артикуляционной моторики у детей с речевой патологией;

- разработка системы работы – этапов, направлений, методов и приемов коррекционно-логопедической деятельности, направленной на формирование моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями;
- проведение коррекционно-логопедической работы в условиях ДОО и проверка ее эффективности;
- проведение контрольного исследования с целью выявления динамики сформированности моторного праксиса.

Нами определена и сформирована экспериментальная группа. В эксперименте принимают участие 20 детей в возрасте 5–6 лет, имеющие дизартрические нарушения. Дети нами разделены на две подгруппы: экспериментальную и контрольную, по 10 человек в каждой.

Констатирующий эксперимент по выявлению уровня сформированности моторного праксиса проводился с использованием диагностических заданий и упражнений, предложенных Н.И. Озерецким и М.О. Гуревичем, которые описаны в работах Г.А. Волковой и Л.В. Лопатиной (Волкова, 2007; Лопатина, 2010).

Диагностика проводится по направлениям: изучение состояния артикуляционной моторики; изучение состояния мелкой моторики; изучение состояния общей моторики.

Наша экспериментальная работа включает в себя три этапа:

1. Предварительный этап – изучение научно-теоретической литературы и научно-практических материалов; определение и уточнение научного аппарата исследования; теоретическое изучение опыта применения в условиях дошкольного учреждения ком-

плексного подхода к формированию моторного праксиса у дошкольников с дизартрическими нарушениями.

2. Аналитико-синтетический этап – отбор детей в экспериментальную и контрольную группы, изучение анамнезов, историй развития детей обеих групп, их психолого-педагогических характеристик. Анализировались результаты логопедического обследования с целью уточнения речевого статуса детей, составивших экспериментальную группу.

3. Основной этап – экспериментальное исследование. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком по 10–20 минут. Диагностика проходила в одно и то же время дня в течение нескольких дней.

После констатирующего первичного обследования мы провели количественный и качественный анализ полученных данных. Обобщили, систематизировали данные и на их основе сформировали определенные выводы о состоянии моторики у дошкольников с дизартрическими нарушениями.

Как показал анализ результатов констатирующего эксперимента, у всех детей с дизартрическими нарушениями есть отставание от нормы в моторном развитии, выраженное в различной степени. На рис. 1, 2 представлены уровни сформированности моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями в экспериментальной и контрольной группах.

Низкий уровень – ребенок набрал меньше 40 баллов.

Средний уровень – ребенок набрал от 41 до 75 баллов.

Высокий уровень – ребенок набрал от 76 до 90 баллов.

Как видно из рис. 1, наибольшие нарушения отмечаются у детей в развитии артикуляционной моторики. Низкий уровень сформированности

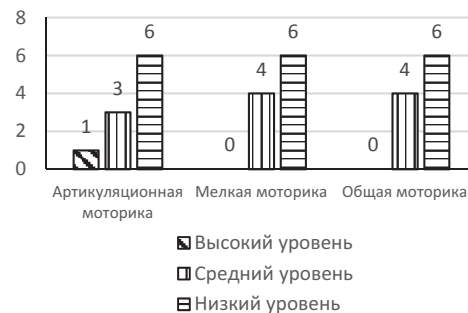


Рис. 1. Уровни сформированности моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями в экспериментальной группе

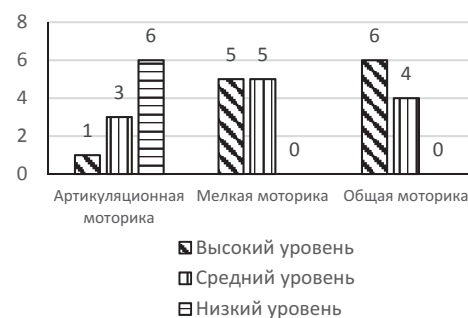


Рис. 2. Уровни сформированности моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями в контрольной группе

артикуляционной моторики наблюдается у 60% детей, несформированность мелкой моторики выявлена также у 60% дошкольников, а наиболее сохранны у детей общие движения. Средний уровень сформированности общей моторики отмечается у 40% детей экспериментальной группы. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостатках моторного праксиса у всех дошкольников с нарушением речи, ни один ребенок не показал высокого уровня сформированности артикуляционной, тонкой или крупной моторики. У всех дошкольников отмечалось либо их нарушение, либо недоразвитие.

Контрольная группа показала следующие результаты по развитию моторного праксиса: низкий уровень –

20%, средний уровень – 40%, высокий уровень – 40%.

В экспериментальной группе выделено две подгруппы детей в зависимости от степени выраженности дефектов моторики.

У детей со средней степенью отклонений в моторике имелись нарушения преимущественно динамической координации движений (общих, тонких и артикуляционных). У данных детей была нарушена ритмичность, плавность, согласованность движений. Недоразвитие моторики проявлялось в общей неловкости, неуклюжести движений, неустойчивости скорости движений, трудностях переключаемости и выполнения синхронных действий. Возникали единичные синкинезии, преимущественно в лицевой мускулатуре. В данную группу были включены 50% испытуемых дошкольников со стертой дизартрией (Вадим Л., Катя Т., Ира К., Саша В., Денис К.).

У детей с тяжелой степенью отклонений в моторике, наряду с расстройством динамической координации движений, имелись различные нарушения статической координации, а также двигательной сферы в целом. Моторные возможности испытуемых данной группы можно квалифицировать как низкие и очень низкие. Они допускали многочисленные ошибки; отмечался медленный темп движений, невозможность выполнения синхронных движений, удавались только попеременные движения. Испытуемые с трудом переключались с одной серии движений на другую. У детей данной группы при выполнении как статических, так и динамических движений наблюдались сопутствующие движения, разнообразные и многочисленные синкинезии в лицевой, общескелетной мускулатуре. Данное ярко выраженное нарушение моторики оказалось у 50%

испытуемых экспериментальной группы (Тоня О., Олег Д., Даша О., Миша Р., Ксения И.).

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточном уровне развития моторного праксиса у обеих групп дошкольников с дизартрическими нарушениями, только два ребенка контрольной группы (20%) показали высокий уровень сформированности артикуляционной, тонкой или крупной моторики. У всех дошкольников отмечалось либо их нарушение, либо недоразвитие. Из сказанного можно сделать вывод: необходимо проведение целенаправленной коррекционно-развивающей работы по формированию моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями.

Для коррекции моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями мы разработали систему работы, в которой особое значение отводим применению комплексного подхода.

Направления логопедической работы по развитию моторного праксиса у дошкольников с дизартрическими нарушениями:

- коррекционно-логопедическая работа по развитию артикуляционной моторики;
- коррекционно-логопедическая работа по развитию мелкой моторики;
- коррекционно-логопедическая работа по развитию общей моторики.

Мы разработали и апробировали содержание коррекционно-логопедической работы с использованием природных материалов (желтая глина). Система занятий была выстроена с учетом индивидуальных особенностей детей экспериментальной группы. В своей работе мы использовали комплекс игр и упражнений по развитию моторных функций у детей, которые тщательно подбирали и систематизи-

ровали («Пальчики ложатся спать», «Пальчики здороваются», «Фонарики», «Ёжик», «Пароход» и пр.). На логопедических занятиях использовались различные графические диктанты (сначала простые, а затем сложные). Создана картотека игр: дыхательная гимнастика, подвижные игры, игры на развитие графомоторных функций и др. Также был разработан и внедрен в практику перспективный план совместной деятельности специалистов (учитель-логопед, воспитатель группы, учитель физической культуры).

Основными средствами коррекции были выбраны следующие упражнения:

- глиноterapia;
- специальные упражнения пальчиковой гимнастики;
- тактильные упражнения;
- графические упражнения с использованием специальных тетрадей (прописи, штриховки, лабиринты);
- приемы самомассажа и расслабления рук.

Занятия строили следующим образом. Каждое занятие по времени было рассчитано на 20–30 минут. Сначала делались вводные упражнения, например пальчиковая гимнастика течение 3–5 минут. Далее проводились упражнения, направленные на развитие тактильной чувствительности (тактильные упражнения) – 5–10 минут. Следующие 10–15 минут были посвящены графическим упражнениям, и в заключение занятия в течение 3–5 минут проводились расслабляющие упражнения.

В рамках реализации разработанной нами программы мы изменяли и создавали развивающую среду, в которую вошли различного рода мозаики, шнурки и шнуровки, графические прописи, рисунки с заштрихованными буквами, цифрами, картинками, а также дидактические игрушки и многое

другое. Приятно отметить, что мы в создании игр использовали доступные подручные материалы, с которыми дети знакомы в повседневной жизни, что значительно облегчало и повышало эффективность выполняемой работы. Так, например, для выкладывания узоров, рисунков, силуэтов были использованы пуговицы различных цветов и размеров.

Особое внимание мы уделили:

- предметно-манипулятивной деятельности детей с дизартрическими нарушениями;
- статистической и динамической координации движений кистей и пальцев рук;
- силе и выносливости мелких мышц кисти и пальцев рук;
- точности движений пальцев рук;
- координации движений кистей и пальцев рук;
- подвижности пальцев, кисти;
- скорости движений кистей и пальцев рук;
- схеме тела;
- зрительно-моторной координации;
- способности к расслаблению;
- синхронности движений пальцев рук;
- способности к выполнению симметричных и асимметричных движений рук;
- умению осуществлять тонкие, дифференцированные движения в течение длительного времени;
- тактильному гнозису;
- графическим навыкам.

В своей работе мы особое место отделили занятиям глинотерпией. Так как глина, являясь природным материалом, очень податлива, с ней легко работать детям, ее очень удобно использовать в процессе формирования тактильного осязания и развития мелкой тонкой моторики пальцев рук детей дошкольного возраста, страда-

ющих дизартрическими нарушениями (Brügge, Mohs, 2007).

Во время глинотерапии происходит укрепление мускулатуры пальцев рук, вырабатываются тонкие скоординированные движения пальчиков и рук, происходит переключение (напряжение и расслабление), развитие всей моторики руки, что крайне необходимо для подготовки руки к чистописанию.

Разные виды глины применяются по-разному (белая, серая, даже черная глина разных оттенков). Ее цвет и оттенок, как и свойства, определяет химический состав, преобладание определенного элемента, соли конкретного металла. Поэтому так различаются глины разных месторождений. Считается, что желтая глина наиболее эффективно запускает механизмы саморегуляции организма.

В качестве основных средств коррекции нами были выбраны подвижные игры и занятия логоритмикой. Главной задачей логопедической ритмики является содействие преодолению нарушений моторных функций детей со стертой дизартрией на основе развития необходимых качеств общей и речевой моторики. Частными задачами курса логоритмики являются развитие статической и динамической координации движений, развитие артикуляционной, произвольной мимической моторики и тонких движений пальцев рук, развитие музыкально-ритмических способностей, нормализация психоэмоциональной сферы дошкольников. Все эти задачи решаются в процессе поэтапного обучения. С детьми занятия с использованием элементов логоритмики и подвижных игр проводились один раз в неделю по 20–30 минут.

После работы по формированию моторного праксиса была проведена повторная диагностика, которая пока-

зала следующие результаты. В экспериментальной группе высокий уровень развития моторного праксиса имели 30% детей, средний уровень – 60%, низкий уровень – 10%; в контрольной группе низкий уровень выявлен у 20%, средний уровень – у 40%, высокий уровень – у 40% детей.

Анализ результатов повторной диагностики у детей контрольной группы показал, что выявлены те же уровни сформированности моторного праксиса, что и на констатирующем этапе.

Таким образом, после проведенной коррекционно-логопедической работы по формированию моторного праксиса у детей с дизартрическими нарушениями в экспериментальной группе было выявлено, что у этих детей повысился уровень сформированности моторного праксиса. Если на констатирующем этапе был выявлен только низкий и средний уровень (по 50% испытуемых), то контрольном этапе высокий уровень определен у 30% детей, число детей со средним уровнем увеличилось на 10%, а с низким – уменьшилось на 20%.

Мы можем констатировать, что в результате проведенной экспериментальной работы поставленные цели и задачи выполнены, выдвинутая гипотеза подтвердилась.

Развитие моторного праксиса с использованием природных материалов (желтой глины) – новое направление, требующее более детального и углубленного изучения, популяризации среди логопедов и педагогов, работающих с детьми с дизартрическими нарушениями.

Литература

1. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. М.: Детство-Пресс, 2007.
2. Колодяжная Т.П. Зарождение идей личностно-ориентированного образования в педагогиче-

- ских системах Ж.-Ж. Руссо и Л.Н. Толстого. М.: Перо, 2015.
3. Комплексный подход к воспитанию учащихся: сб. статей / сост. Л.А. Греков. Киев: Радянська школа, 1980.
 4. Куликовская И.Э. Развивающее воспитание личности в пространстве музея: теория, содержание и технологии // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 9. С. 61–72.
 5. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена: Союз, 2010.
 6. Мартынова Р.И. Медико-педагогическая характеристика дислалии и дизартрии // Очерки по патологии речи и голоса. М.: ВЛАДОС, 2015. Вып. 2.
 7. Соботович Е.Ф., Чернопольская А.Ф. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики. М.: Просвещение, 2014.
 8. Филичева Л.Е. Дети со стертой дизартрией: воспитание и обучение. М.: ВЛАДОС, 2012.
 9. Brügge, W. und K. Mohs, 2007. Therapie der Sprachentwicklungsverzögerung. München: Ernst Reinhardt.
 10. Towse, J.N., C. Lewis and M. Knowles, 2007. When knowledge is not enough: The phenomenon of goal neglect in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96 (4): 320–332.
- Reference**
1. Volkova, G.A., 2007. Method of psychological and logopaedic examination of children with speech disorders. *Questions of Differential Diagnostics*. Moscow: Detstvo-Press. (rus)
 2. Kolodyazhnaya, T.P., 2015. Origin of ideas on personality-oriented education in pedagogical systems by J.-J. Rousseau and L.N. Tolstoy. Moscow: Pero. (rus)
 3. Grekov, L.A. (Ed.), 1980. Integrated approach to education of students: collection of articles. Kiev: Radyans'ka Shkola. (rus)
 4. Kulikovskaya, I.E., 2015. Developing education for an individual in the museum space: theory, content and technologies. *News-bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*. 2015, 9: 61–72. (rus)
 5. Lopatina, L.V., 2010. Logopaedic work with preschool children. St. Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia: Soyuz. (rus)
 6. Martynova, R.I., 2015. Medical and pedagogical characteristics of dyslalia and dysarthria. In: *Essays on the pathology of speech and voice* (Iss. 2). Moscow: VLADOS. (rus)
 7. Sobotovich, E.F. and A.F. Chernopolskaya, 2014. Manifestations of erased dysarthria and methods of its diagnosis. Moscow: Prosveshchenie. (rus)
 8. Filicheva, L.E., 2012. Children with erased dysarthria: education and moral instruction. Moscow: VLADOS. (rus)
 9. Brügge, W. und K. Mohs, 2007. Therapy for retarded speech development. München: Ernst Reinhardt. (germ)
 10. Towse, J.N., C. Lewis and M. Knowles, 2007. When knowledge is not enough: The phenomenon of goal neglect in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96 (4): 320–332.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Орлов А.А.** Обучение будущего учителя педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» как объект научного исследования
- **Берил С.И., Васильева Л.И.** Развитие системы высшего педагогического образования и науки в классическом университете в Приднестровье
- **Волобуева Т.Б.** Актуальное повышение квалификации учителей: продуктивное обучение
- **Кузина И.В., Лёвкина Е.В., Миронычева В.Ф., Федосеева Н.В.** Пути повышения мотивации изучения педагогических дисциплин у студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование»
- **Халиуллина Л.Р.** Деятельность преподавателей вузов по развитию исследовательского мышления у будущих учителей

УДК 001.897

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-111-116

Орлов А.А.

ОБУЧЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С «СЕТЕВОЙ ЛИЧНОСТЬЮ» КАК ОБЪЕКТ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Ключевые слова: методология, «сетевая личность», междисциплинарное исследование, педагогическое взаимодействие, образовательная динамика, «тройное обучение».

Рассматривая педагогическую деятельность как объект исследования в области образования, В.В. Краевский отмечал, что само педагогическое исследование выступает как объект анализа особой научной дисциплины – методологии педагогической науки, которая изучает его процесс и результаты. В качестве предмета методологии педагогики он выделяет соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке (Краевский, Бережнова, 2006).

Основываясь на данных научных позициях, мы начали междисциплинарное исследование «Проектирование научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью»». Определяя логику данной работы, мы учитывали важную особенность построения методологического знания, которую выделял Г.П. Щедровицкий. Он подчеркивал, что «объект изучения существует независимо от знания, он существовал и до его появления. Предмет знания, напротив, формируется самим знанием. Начиная изучать или просто «включая» в деятельность какой-либо объект, мы берем его с одной или нескольких сторон. Эти выделенные стороны становятся «заместителем» или «представителем» всего многостороннего объекта; они фиксируются в знаковой форме знания. Поскольку это знание об объективно существующем, оно всегда объективируется нами и как таковое образует «предмет». В специально-научном анализе мы всегда рассматриваем его как адекватный объекту. И это правильно. Но при этом надо всегда помнить, а в методологическом исследовании это положение становится главным, что предмет знания не тождествен объекту: он

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 19-013-00452.

является продуктом человеческой познавательной деятельности... Одному и тому же объекту может соответствовать несколько различных предметов. Это объясняется тем, что характер предмета знания зависит не только от того, какой объект он отражает, но и от того, зачем этот предмет сформирован, для решения какой задачи» (Щедровицкий, 1964, с. 11). При этом считаем необходимым заметить, что и *объект* исследования разными субъектами познания также может быть охарактеризован по-разному.

Актуализация проблемы изучения методологических аспектов междисциплинарного исследования проектирования научно-методического обеспечения обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» обусловлена недостаточной эффективностью реализации развивающей функции педагогического образования, предполагающей системное проектирование и организацию образовательного процесса, ориентированного на целостное развитие обучающегося как субъекта личностного и профессионального становления.

Проблемы и трудности в организации образовательного процесса в период пандемии коронавируса также стимулировали интенсификацию исследования проблем научно-методического обеспечения обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию в условиях смешанного обучения, показав неготовность отечественной системы образования к работе в новых условиях.

Продуктивная организация междисциплинарных научных исследований предполагает решение трех основных проблем – методологической, организационной, информационной.

Сложность методологического обеспечения междисциплинарного иссле-

дования состоит в том, что предстоит сформировать предмет исследования, в котором объект будет представлен так, чтобы его можно было изучать средствами тех наук, чьи представители будут проводить исследовательскую работу. При этом важно, чтобы интерпретация исследовательских результатов позволила получить новое и актуальное системное знание об объекте изучения, уточняющее его сущностные характеристики.

Если рассматривать в качестве объекта междисциплинарного исследования научно-методическое обеспечение обучения в вузе будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью», то в качестве предмета изучения представителями разных наук можно выделить его структуру, цели, содержание, образовательные технологии и технологии оценивания эффективности такого обучения.

Чтобы провести данную научную работу, необходимо решить еще одну проблему организации междисциплинарного исследования – создать исследовательскую команду. Эта задача только на первый взгляд представляется организационной. Действительно важно, чтобы в таком исследовании были системно представлены специалисты большинства наук, изучающих процесс образования человека: психологи, педагоги, философы, социологи, физиологи, математики и др. Такой подход позволяет целостно представить разные аспекты проектирования научно-методического обеспечения обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью». Но чтобы группа ученых стала сообществом единомышленников, необходимы общие ценностно-смысловые основания профессиональной деятельности. Это особенно важно в настоящий период развития наук об

образовании человека, идентифицируемый как постнеклассический. Его характерная черта – ведущая роль этической, научной и ценностно-смысловой позиций исследователя в обеспечении качества научного исследования.

Именно общность этических и научных позиций позволяет продуктивно интерпретировать получаемые результаты, создавать необходимую базу данных, разрабатывать научные концепции и технологизировать их с целью внедрения в образовательную практику.

О сложности решения этой информационной задачи междисциплинарного исследования предупредил Г.П. Щедровицкий: «Главное в том, чтобы существовали процедуры переходов между различными представлениями и знаниями, а это будет означать одновременно возможность установления между ними определенных связей. Нетрудно заметить, что эти процедуры могут существовать и “работать” только в том случае, если имеются подходящие, специально для этого приспособленные “проекции”, хотя отнюдь не для всех и всяких произвольно взятых “проекций” можно установить процедуры связи. Следовательно, всякий способ синтеза знаний оказывается жестко связанным со специфическим способом их получения» (Щедровицкий, 1984, с. 80).

Преодолению этих трудностей в известной степени может помочь вычленение междисциплинарных понятий, которые используются в большинстве наук, изучающих процессы образования человека. В нашем исследовании к таким основным понятиям можно отнести следующие: «сетевая личность», образовательная динамика «сетевой личности», педагогическое взаимодействие. Их трактовка осуществляется на основе трансдисциплинарного под-

хода, который позволяет совместить границы между дисциплинарными аспектами характеристик понятий и выстроить их системное описание. В понятии «сетевая личность» представлены мотивационно-ценностные, когнитивные, коммуникативные и поведенческие особенности обучающихся, возникающие под влиянием дигитализации человеческой жизнедеятельности в современную эпоху (Орлов, 2019).

Образовательная динамика «сетевой личности» отражает онтогенез, происходящий под влиянием погружения в интернет-пространство. Исследователи установили, что интернет и социальные сети меняют формы взаимоотношений между людьми (Duffy, Hood, 2018), так как появилось личное, или персональное пространство субъекта, кибербуллинг, троллинг, хейтерство, секстинг, виртуальная дружба и любовь, лайкозависимость, киберсуицид, флешмоб, селфизм, трудные онлайн-ситуации и др. Кроме того, произошло изменение культурно-образовательных практик личности. В жизнь современного школьника и студента прочно вошли интернет-коммуникации, творчество, координация в сетевом сообществе, геймификация способов жизнедеятельности, купля-продажа, оценка других, самопрезентация и др. (Солдатова, <https://vbudushee.ru/library/tsifrovoe-pokolenie-kak-vyzov-obrazovaniyu-v-tsifrovom-stoletii/>).

Технологическая революция сделала наш мир динамичным, неустойчивым и неопределенным, что усложнило профессиональную деятельность педагога, в задачу которого входит стимулирование целостного развития личности школьников в условиях цифровизации как образования, так и всей жизнедеятельности (Bowyer, Kahne, 2020; Instefjord, Munthe, 2017).

В настоящее время учителю как организатору многообразной познавательной деятельности и общения всех субъектов образовательного процесса приходится решать множество разнотипных профессиональных задач, осложненных главным образом широким применением интернет-контента, что и привело к появлению феномена «сетевой личности».

Анализ школьной практики показывает, что современный учитель не готов взаимодействовать с учащимися в образовательном процессе на основе учета их личностных особенностей, обусловленных широким распространением интернет-контента. Кроме того, анализ научных публикаций и образовательной практики свидетельствует о том, что в педагогических вузах проблеме обучения будущих учителей взаимодействию с «сетевой личностью» уделяют недостаточно внимания.

Педагогическое взаимодействие с «сетевой личностью» в современных условиях, когда интернет является новым образовательным пространством смешанного (офлайн- и онлайн-) образования, представляет собой организаторскую, информационно-познавательную, коммуникативную и рефлексивную деятельность преподавателя с целью включения всех субъектов образовательной деятельности в совместную деятельность, направленную на личностное и профессиональное развитие обучающихся. В таком случае образовательный процесс в вузе – это целенаправленная многообразная познавательная и социально-этическая деятельность преподавателей и студентов, осуществляемая в различных формах и видах: учение, научное исследование, художественное познание, социально-педагогическое проектирование, общение со сверстниками и окружающим социумом,

досуг. Такой подход позволяет при содействующей организации образовательного пространства отождествлять его с содержанием педагогического образования, так как информационное и экзистенциальное взаимодействие студента с окружающим миром может продуктивно осуществляться как через внутренний диалог – мышление («речь для себя»), так и через общение с текстами (понимаемыми достаточно широко) – внешний диалог/полилог («речь для других»). Образование личности в педагогическом вузе основывается на феноменологическом типе диалога/полилога в образовательном пространстве, в процессе которого должен происходить непосредственный обмен ценностями между субъектами и понимание текста жизни и Другого. Диалогический характер познавательной деятельности студентов порождает проблему выявления причин непонимания, т. е. возникновения смысловых барьеров в образовательной деятельности как факторов профессиональных и личностных деструкций, кризисов и ошибок обучающихся.

Рассматривая в данном докладе только совершенствование педагогической составляющей профессионального образования учителей, мы исходим из того, что основной смысл обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» заключается в научении будущих педагогов мыследеятельности, т. е. в развитии у них способности анализировать и понимать типовые и нестандартные образовательные ситуации и на этой основе выдвигать педагогические задачи и проектировать пути и средства их оптимального решения. Иными словами, речь идет о формировании педагогической направленности профессионального мышления будущих учителей.

К сожалению, в современных условиях, что нашло отражение в ФГОС ВО, студентов в основном учат решать типовые функциональные педагогические задачи. В то же время несколько десятилетий назад Н.В. Кузьмина очень точно определила, что педагогические задачи, которые вычленяет учитель в любой образовательной ситуации, могут быть *функциональными* и собственно *педагогическими* (Основы вузовской педагогики, 1972). Опыт показывает, что большинство педагогов ограничивается задачами функциональными, ориентированными на проектирование и проведение уроков и организацию других форм учебно-воспитательной работы. Задачи же педагогические, направленные на стимулирование развития личности ребенка в образовательном процессе, остаются на периферии учительского мышления и деятельности.

Основным вектором педагогического взаимодействия учителя и «сетевой» личности школьника является оказание содействия в аутентичной идентификации обучающегося в интернете и в реальной жизни. Линейная организация взаимодействия между учителем и учеником, характерная для традиционного обучения в доинтернетную эпоху, не работает в условиях цифровизации системы образования. В настоящее время эффективный образовательный процесс невозможен без полифункционального педагогического взаимодействия всех участников образовательного процесса, организатором которого должен выступать учитель.

В ином случае (как это часто бывает в современной практике обучения) проявляется эффект так называемого троянского обучения (А.Н. Поддьяков). Это скрытое, неявное для обучающихся обучение их тому, что организатор

обучения считает необходимым для достижения тех или иных целей (часто при декларировании для обучаемого существенно иных целей). Организация дистанционного обучения в период пандемии коронавируса путем механического переноса содержания, методов и средств традиционного обучения привела, как показывает анализ результатов обучения, «к непреднамеренному троянскому обучению – неосознаваемым самим педагогом троянским действиям, ведущим к отрицательному эффекту для развития учащихся, при том что педагог преследует цели самые благие. Это различные непреднамеренные дидактические ошибки; своеобразные медвежьи услуги добросовестного, но не вполне компетентного педагога, специалиста в области образования. Такой троянский конь в случае его выявления становится не меньшей (а то и большей) неожиданностью для преподавателя, чем для ученика (Поддьяков, 2006). С целью повышения эффективности образовательного процесса в условиях его цифровизации необходима разработка научного обоснования проектирования научно-методического обеспечения обучения будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью», что позволит избежать негативных результатов обучения и воспитания школьников.

Для качественного решения этой задачи важно четко определить критерии и индикаторы оценивания результатов изучения готовности преподавателей вуза и будущих учителей к педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью». Появление «сетевой личности» как субъекта образовательного процесса влечет за собой новую проблему – необходимость разработки новых образовательных пространств, адекватных ее ожиданиям.

ям и представляющих собой синтез реального и виртуального образовательных пространств взаимодействия всех субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие. М.: Академия, 2006.
2. Орлов А.А. Портрет «сетевой личности» в контексте теории поколений // Педагогика. 2019. № 10. С. 5–17.
3. Основы вузовской педагогики. Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1972.
4. Поддьяков А.Н. Троянское обучение в структуре рефлексивного управления // Рефлексивные процессы и управление. 2006. № 2. С. 84–95.
5. Солдатова Г.У. Цифровое поколение как вызов образованию в сетевом столетии. URL: <https://vbudushee.ru/library/tsifrovoe-pokolenie-kak-vyzov-obrazovaniyu-v-tsifrovom-stoletii/>.
6. Щедровицкий Г.П. Проблемы методологии системного исследования. М.: Знание, 1964.
7. Щедровицкий Г.П. Синтез знаний: проблемы и методы // На пути к теории научного знания. М.: Наука, 1984. С. 67–99.
8. Bowyer, B. and J. Kahne, 2020. The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69.
9. Duffy, A.L. and M. Hood, 2018. Understanding the relationship between cyber-victimisation and cyber-bullying on Social Network Sites: The role of moderating factors. *Personality and Individual Differences*, 33: 103–108.
10. Insteffjord, E.J. and E. Munthe, 2017. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67 (1): 37–45.

Reference

1. Kraevsky, V.V. and E.V. Berezhnova, 2006. Methodology of pedagogy: a new stage: teaching manual. Moscow: Academia. (rus)
2. Orlov, A.A., 2019. Portrait of a “network personality” in the context of the theory of generations. *Pedagogy*, 10: 5–17. (rus)
3. Fundamentals of university pedagogy, 1972. Leningrad: Publishing house of Leningrad University. (rus)
4. Poddyakov, A.N., 2006. Trojan training in the structure of reflexive management. Reflexive processes and management, 2: 84–95. (rus)
5. Soldatova, G.U. Digital generation as a challenge to education in the network century. URL: <https://vbudushee.ru/library/tsifrovoe-pokolenie-kak-vyzov-obrazovaniyu-v-tsifrovom-stoletii/>. (rus)
6. Shchedrovitsky, G.P., 1964. Methodology problems of system research. Moscow: Znanie. (rus)
7. Shchedrovitsky, G.P., 1984. Synthesis of knowledge: problems and methods. In: On the way to the theory of scientific knowledge (pp. 67–99). Moscow: Nauka. (rus)
8. Bowyer, B. and J. Kahne, 2020. The digital dimensions of civic education: Assessing the effects of learning opportunities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69.
9. Duffy, A.L. and M. Hood, 2018. Understanding the relationship between cyber-victimisation and cyber-bullying on Social Network Sites: The role of moderating factors. *Personality and Individual Differences*, 33: 103–108.
10. Insteffjord, E.J. and E. Munthe, 2017. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 67 (1): 37–45.

УДК 378.4

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-117-126

**Берил С.И.,
Васильева Л.И.**

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ В ПРИДНЕСТРОВЬЕ

Ключевые слова: высшее педагогическое образование в Приднестровье, непрерывность, преемственность, научность, профессиональная направленность, социальная обусловленность, инновационная деятельность, международная деятельность, академическая мобильность.

Решение стратегической задачи по формированию образовательной сферы Приднестровья как нового государственного образования, возникшего в результате распада Советского Союза, потребовало создания в исторически короткие сроки собственного центра педагогического образования. Поскольку Приднестровье в советский период входило в состав Молдавии, вышедшей из союзного государства первой, их пути разошлись. Образовательная система Молдовы была стремительно дерусифицирована в соответствии с изменением геополитической ориентации пришедшего к власти нового прозападного руководства. Сфера образования Приднестровья изначально была безальтернативно ориентирована на Россию – правопреемницу Советского Союза, поскольку Приднестровье не выходило из его состава.

В левобережной части Советской Молдавии в Приднестровье до 1980 г. функционировал один вуз – Тираспольский государственный педагогический институт им. Т.Г. Шевченко (ТГПИ), который подчинялся Кишиневу и являлся частью образовательной системы Молдавии (этот вуз был создан 1 октября 1930 г. и являлся первым вузом МАССР). В 1990 г. в столице Приднестровья г. Тирасполе был учрежден новый университет – Тираспольский государственный корпоративный университет (ТГКУ), задачей которого была подготовка высококвалифицированных кадров для всех других сфер народного хозяйства Приднестровья.

В 1992 г., после драматических событий в г. Бендеры, вызванных агрессией Молдовы против Приднестровья, решением высшего руководства молодой республики ТГПИ и ТГКУ были объединены в один вуз – Приднестровский государственно-корпоративный

университет им. Т.Г. Шевченко, преобразованный в 1997 г. в Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко (ПГУ).

Изначально ПГУ развивался как многопрофильный классический современный университет. Одним из важнейших направлений деятельности университета стало создание системы педагогического образования Приднестровья. С этой целью интеллектуальные ресурсы обоих вузов были объединены и организованы таким образом, чтобы подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации стала приоритетной задачей университета (Романова, 2019).

Главным и решающим фактором в успешном решении этой задачи стала последовательная ориентация на российскую систему образования с полной интеграцией в российское научно-образовательное пространство, консолидация научно-педагогических и интеллектуальных ресурсов двух вузов и привлечение профессорско-преподавательских и научных кадров из России, Украины, Молдовы. Важным условием в реализации этого проекта стало включение сферы образования и науки в Приднестровье в число основных государственных приоритетов.

В настоящее время можно констатировать, что за прошедшее 30 лет в Приднестровье была создана и успешно функционирует система образования, в которой реализуются российские образовательные программы на основе российских государственных образовательных стандартов по всем формам обучения с сохранением российских традиций в сфере образования.

Образование в Приднестровье, как и в России, было и остается основополагающей ценностью, несмотря на появление сферы рыночных образовательных услуг. Как сказал патриарх Ки-

рилл, «образование – становой хребет существования общества, и перевод его исключительно в сферу рыночных отношений был бы огромной ошибкой. Образование было, есть и будет только общенациональным делом, ибо это не только передача накопленных знаний, но и процесс формирования человеческой личности, в которой учитель играет главную роль. Вместе со знанием учитель передает культурный и духовный код нации и всего человечества, главным измерением которого является нравственность. Именно воспитание нравственности в конечном итоге формирует в ученике, студенте баланс между материальным и духовным, и от этого зависит устойчивость общества. Школьный учитель, вузовский педагог – это не продавцы знаний, а наставники, помогающие молодым найти свой путь в жизни».

Сегодня Приднестровский университет – это классический университет исследовательского типа с трехуровневой системой образования, занимающийся учебно-воспитательной, научно-исследовательской и инновационной деятельностью. В Приднестровской Молдавской Республике (ПМР) он является единственным государственным учебно-научным центром по подготовке педагогических и научных кадров высшей квалификации. ПГУ выступает продолжателем тех позитивных академических традиций, которые были заложены советской педагогикой в первом педагогическом институте Молдавии. Университету 90 лет, и его преподавательский и студенческий коллективы имеют сложившиеся традиции и подходы к решению образовательных программ.

ПГУ, работающий в сфере российского образовательного пространства, ориентированный на опыт университетов мирового уровня, заботится о

сохранении педагогического образования и является надежным гарантом его инновационного развития и качества образовательной деятельности в направлении приближения к мировым университетским стандартам (Бермус, 2014).

В образовательном пространстве университета педагогическое образование как образование университетского типа требует осмысления: «...университет формирует современное мировоззрение, оказывает реальное влияние на экономическое развитие. Поэтому в рейтингах необходимо учитывать роль университета как центра культуры и экономики своего региона» (Садовничий, 2019, с. 2). Университет – это такое образовательное место, где не только происходит приобщение студентов к универсальному знанию, но и раскрывается и обогащается духовный, культурный и жизненный мир человека, развиваются его природные, социальные и культурные качества, творческий потенциал, универсальные способности (Бондаревская, 2014).

Образовательная среда ПГУ многообразна, многоязычна и поликультурна, адекватна культурной и этнической неоднородности приднестровского общества. В связи с этим стратегия образования связана с формированием человека, способного успешно интегрироваться и взаимодействовать в поликультурной среде в рамках единого поликультурного пространства (Гукаленко и др., 2018). Обучение в университете осуществляется на трех официальных языках: есть группы с русским, молдавским и украинским языками обучения, и в то же время обязательным является изучение второго, официального языка (русского, украинского или молдавского).

Работа по подготовке педагогических кадров строится на следующих

основных принципах: непрерывности и системности, научности, профессиональной направленности, социальной обусловленности и пр. Будучи системой, непрерывное педагогическое образование рассматривается как совокупность взаимосвязанных воспитательно-образовательных звеньев.

Первое звено – допрофессиональная подготовка. Профессиональная ориентация и отбор молодежи на учебу в значительной мере предопределяют продуктивность подготовки педагога. Одна из научно-исследовательских лабораторий университета занимается проблематикой проектирования системы психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности, что обусловлено необходимостью целенаправленной и последовательной работы по выбору будущей профессии. Интересны в данном контексте исследования зарубежных ученых, называющих важнейшими в решении проблем профориентации подходами психологический и социально-экономический (Lee et al., 2016).

Допрофессиональная подготовка в ПГУ реализуется посредством сотрудничества с образовательными учреждениями различных уровней, что способствует установлению обратной связи, получению информации о качестве подготовки учащихся, возможности влиять на довузовский педагогический процесс, повышению квалификации учителей и педагогов сферы дошкольного, дополнительного, специального образования (Куликовская, Миронова, 2020).

Так, сотрудничество кафедр факультетов педагогической направленности осуществляется в следующих направлениях:

- оказание консультативной и методической помощи в организации инновационного учебного процес-

- са, в составлении и рецензировании программной и учебно-методической документации учреждения;
- оказание помощи в разработке исследовательской деятельности учреждения;
 - вовлечение преподавателей и учащихся учреждений образования в работу научно-практических конференций, проводимых кафедрами факультетов;
 - проведение агитационно-профоринтационной работы в учреждениях образования;
 - создание необходимых условий для прохождения педагогической практики студентами университета и факультетов педагогической направленности;
 - участие преподавателей кафедр в качестве научных консультантов в педагогических советах образовательных учреждений республики;
 - профессиональные контакты учителей, работников дошкольных учреждений, педагогов-психологов с преподавателями кафедр по обмену опытом;
 - экспертная оценка учебных программ учреждений, работа в составе экспертных комиссий при аттестации организаций образования;
 - работа председателями и членами государственных аттестационных комиссий в организациях образования среднего, высшего и дополнительного профессионального образования.

Кроме факультетов и кафедр, профориентационная работа проводится центром СМИ, отделом психологического сопровождения и профориентационной работы. В ПГУ за три десятилетия накоплен большой опыт профориентационной работы, реализовано формирование интереса молодежи к профессиональному, в том числе к

педагогическому образованию на базе учебно-образовательных комплексов: школа – вуз, школа – колледж – вуз.

Второе звено – профессиональная подготовка. В ПМР ее осуществляют организации среднего и высшего образования. Принцип непрерывности реализуется, например, факультетом педагогики и психологии совместно с педагогическим колледжем по сопряженным планам двух родственных специальностей в сокращенные сроки. Это позволило создать систему непрерывного педагогического образования, осуществляющую подготовку специалистов поэтапно, на принципах преемственности и постепенности.

Преемственность реализуется посредством коррекции, сопряженности учебных планов как взаимосвязанных, скоординированных программ и учебных планов родственных специальностей СПО и ВПО, что зафиксировано государственным образовательным стандартом. Сопряженные программы реализуются для тех специальностей и профилей, по которым виды деятельности и их содержание наиболее близки к видам деятельности соответствующих специальностей СПО, а подготовка к их выполнению на более высоком уровне не требует кардинального пересмотра запаса теоретических сведений.

Сопряженные программы по дошкольному и начальному образованию, реализуемые колледжем и факультетом, предполагают сокращенную, ускоренную форму обучения. Выпускники колледжа поступают на первый курс на места, финансируемые из средств республиканского бюджета, или на места с оплатой стоимости обучения на договорной основе и обучаются три года.

В учебных планах предусмотрена переаттестация ряда дисциплин, изу-

ченных студентами в колледже. В содержании учтена разница в подготовке специалистов СПО и ВПО в соответствии с классификатором специальностей для каждого уровня. Учитывалось, что учебный процесс в системе СПО и в системе ВПО направлен на решение разных классов профессиональных задач.

Внедрение уровневого высшего образования привело к укрупнению направлений подготовки будущих педагогов с ориентацией на формирование компетенций. Таким образом, каждое звено в системе профессионального педагогического образования имеет свою специфику, но вместе они направлены на достижение одной цели – подготовки для системы образования высококвалифицированных кадров. Если в организации СПО выпускник получает квалификацию с выраженной практической направленностью, то в вузе студенты приобретают теоретические знания, знакомятся с исследованиями, учатся сами их проводить, анализировать, прогнозировать педагогические ситуации и т.д.; в вузе квалификация другая – бакалавр или магистр (в соответствии с профилем), предоставляющая ее обладателям право получать категорию, продолжать обучение и т.п.

Одновременно были созданы условия для внедрения инновационных форм и методов обучения студентов. В связи с этим следует подчеркнуть особое значение опыта внедрения авторских программ в подготовке педагогов в условиях профильной и уровневой дифференциации, в которых прослеживается тесная связь с психолого-педагогическими и методическими проблемами дифференцированного обучения. Повышение уровня профессионального мастерства педагога, учителя является велением времени и требует от факультетов и в целом от

университета разработки и внедрения новых инновационных подходов и усилий (Берил, Васильева, 2019).

Третье звено – послевузовское образование. В ПГУ оно реализуется различными путями: наставничество, стажировка, аспирантура, докторантура, творческие группы, научно-исследовательские лаборатории, научно-практические семинары и конференции, курсы повышения квалификации и др. Принцип научного сопровождения образовательного процесса в вузе определяет необходимость организации и стимулирования научно-исследовательской деятельности субъектов педагогического процесса.

Наука как неотъемлемая часть системы образования должна сформировать реальную основу экономического, социального и духовного развития ПМР. Особую актуальность приобретают проблемы разработки методологии исследований развития инновационного образования, а также закономерностей становления личности в современных социокультурных условиях.

Основой инноваций является соединение образовательного и исследовательского процесса: без научных исследований и разработок инновации невозможны, поэтому так важно создание на факультетах научно-образовательных центров, научных лабораторий, студенческих научных кружков. Научная деятельность в рамках этих структур опережает практическую, для нее необходимо новое, то, чего еще нет в практике. Использование результатов НИР позволяет переориентировать учебный процесс с передачи учащимся знаний на формирование навыков их приобретения, повышает качество образования.

Научная политика университета и государства реализуется посредством формирования: 1) у студентов –

научно-исследовательских навыков, умений проектировать учебно-воспитательный процесс, навыков самостоятельной работы, инициативности; 2) у преподавателей – представления о едином образовательном пространстве вуза, обеспечивающем взаимосвязь фундаментальной науки, образования и профессиональной среды будущих специалистов.

В университете, на факультетах созданы необходимые организационно-методические условия для вовлечения преподавателей и студентов в научный поиск. Они осознают роль научных исследований в образовательном процессе и реализуют их в разных формах. Это и работа над кафедральной научной темой, и выполнение диссертационного исследования, и руководство выпускными работами, и участие в работе научно-исследовательской лаборатории, в научных конференциях, семинарах, круглых столах, и публикация материалов, и повышение квалификации и др.

Концентрация ресурсов на научных направлениях – это прерогатива научных структур факультета: объединений, центров, научно-исследовательских лабораторий, кафедр, научных студенческих кружков и др. В 2001 г. в целях осуществления фундаментальных и прикладных исследований в контексте комплексной программы «Глобальные и региональные аспекты развития педагогической науки, поликультурного образования в едином информационно-образовательном пространстве» на базе ПГУ был открыт Приднестровский научный центр Южного отделения Российской академии образования (ПНЦ ЮО РАО), научная программа которого являлась одним из основных направлений общей стратегии ЮО РАО.

Деятельность центра определяли концептуальные исследования по раз-

работке теорий, методик, программ и технологий, направленных на совершенствование и инновационное развитие образовательных систем, выявление содержательных и функциональных характеристик поликультурного образования, механизмов его реализации в целостном культурно-образовательном пространстве. В рамках осуществления научно-исследовательской деятельности центра были открыты экспериментальные площадки на базе образовательных учреждений Приднестровья.

С 2008 по 2016 г. ПНЦ ЮО РАО успешно функционировал на факультете педагогики и психологии. Исследования центра согласовывались с программами РАО, являлись их частью и включали в качестве плановой работы заказы Министерства просвещения ПМР.

Основными задачами ПНЦ были:

- проведение фундаментальных и прикладных исследований;
- подготовка научных кадров высшей квалификации;
- развитие и укрепление связей с другими научными организациями;
- расширение связей между наукой и практикой, внедрение современных научных разработок в образовательную систему ПМР;
- участие в международных программах и проектах.

Центр был создан, чтобы выстроить научный фундамент поступательного развития педагогического образования не только в ПГУ, но и в Приднестровье в целом. Исследования были ориентированы на развитие республики, формулировались исходя из необходимости обеспечить модернизацию образования, опережающий характер внедрения инноваций на основе анализа достижений и традиций советского и российского образования.

В состав ПНЦ входили две научно-исследовательские лаборатории: «Педагогический менеджмент» и «Педагогическое проектирование». В лабораториях работали кандидаты наук, доценты, молодые ученые и аспиранты – в основном представители кафедр ПГУ, а также известные российские и украинские профессора. Центр издавал научно-практический журнал «Педагогический альманах», на страницах которого публиковались работы ведущих ученых Приднестровья, России, Украины, Молдовы и других государств.

Результаты исследований имели научно-практическую значимость и использовались при организации и проведении научно-практических конференций, семинаров, круглых столов, тренингов, мастер-классов для педагогов и руководителей образовательных учреждений; в написании научных статей и учебно-методических пособий; в разработке и проведении курсов повышения квалификации; в учебном процессе при чтении дисциплин; в руководстве научной деятельностью студентов; в экспертизе научно-методических материалов и др.

Практическая значимость центра выражалась в воздействии на профессиональный рост педагогов, в частности в написании и защите кандидатских диссертаций. В период деятельности ПНЦ состоялось около 20 защит, в основном в Российской Федерации (в МГУ им. М.В. Ломоносова, в вузах Смоленска, Ростова-на-Дону, Нижнего Новгорода, Калуги и др.).

Возобновление с 1 января 2018 г. деятельности ПНЦ – это укрепление и развитие образовательного и научного потенциала не только факультетов, готовящих педагогов, но и университета в целом. Сегодня в ПГУ успешно функционирует ассоциированный член

Регионального научного центра РАО в Южном федеральном округе, в составе которого шесть научно-исследовательских лабораторий, занимающихся актуальными вопросами современной системы образования. Центр как общеуниверситетское образование расширил проблематику, диапазон научных исследований. Лаборатории работают в рамках единой темы «Особенности инновационной деятельности в условиях образовательного пространства Приднестровья».

Основная цель научных исследований ПНЦ – теоретико-методологическое обоснование, разработка и апробирование моделей:

- психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности в системе непрерывного образования ПМР;
- психологического сопровождения сотрудников правоохранительных органов ПМР;
- лингвокультурной глобализации в приднестровском полиэтничном и многоязычном сообществе;
- обучения математике в системе образования ПМР, ориентированного на формирование универсальных метапредметных компетенций обучаемых;
- реализации системно-деятельностного подхода в условиях введения государственных образовательных стандартов системы дошкольного, начального, общего и среднего (полного) образования;
- подушевого финансирования обучения в вузе.

Среди ожидаемых результатов: апробирование концептуальных основ проектирования инновационной образовательной деятельности в условиях Приднестровья; разработка и апробирование модели образовательного пространства Приднестровья в услови-

ях инноваций; формирование фонда оценочных средств инновационной образовательной деятельности (критерии, показатели, диагностический инструментарий и др.).

Деятельность научно-исследовательских лабораторий в составе ПНЦ РАО в условиях, стимулирующих его связь, с одной стороны, с Министерством просвещения ПМР и со всеми учреждениями образования республики, с другой – с Региональным научным центром РАО в Южном федеральном округе, способствует ускорению темпов внедрения научных разработок в приднестровскую систему образования, воздействию на профессиональный рост и качество психолого-педагогических кадров.

Потребность в специалисте нового типа с конвертируемым дипломом требует перестройки работы университета: изменения целей и содержания высшего образования, перехода на методики (активные, творческие, индивидуализированные), учитывающие профиль вуза, интересы студентов, направленные на приобретение не только знаний, но и компетенций, соединение теории и практики; изменения взаимодействия преподавателей и обучаемых. Так, активно внедряется метод проектов, позволяющий организовать работу и индивидуально, и в группе. Он эффективно формирует у студентов навыки синтеза знаний, поиска и анализа информации, расширяет видение проблем в профессиональной сфере и др. (Khol, 2014). Инновационные явления, определяющие специфику деятельности профессионала в современных условиях, обуславливают переход от знаниевой парадигмы педагогического процесса к компетентной личности, от сообщающих – к интерактивным методам обучения.

Инновационная деятельность ПГУ строится в соответствии с базовыми принципами: открытость общественным запросам и требованиям времени, стандартизация образования, повышение его качества, внедрение новых технологий, развитие системы непрерывного профессионального образования, повышение инвестиционной привлекательности сферы образования (Елина и др., 2020).

Согласно принципу социальной обусловленности образовательного процесса в ПГУ действует система распределения молодых специалистов. Количество трудоустроенных выпускников-бюджетников педагогической направленности в последние годы стабильно колеблется в пределах 65–80%. Предоставление работы выпускникам в плановом порядке – одна из гарантий обеспечения права граждан Приднестровской Молдавской Республики на труд, закрепленного Конституцией и Законом об образовании.

В контексте необходимости постоянно обновлять профессиональные знания, т.е. непрерывно обучаться, необходимости профессиональной переориентации на разных этапах трудовой деятельности, освоения новых областей деятельности, а также в аспекте решения проблемы межгосударственной трудовой миграции, не обошедшей стороной и Приднестровье, актуальной становится мобильность студентов и преподавателей. Целью развития программ академической мобильности является повышение качества образования, улучшение взаимопонимания между различными народами и культурами, воспитание нового поколения, подготовленного к жизни и работе в международном информационном сообществе. В этом контексте академическая мобильность – одно из приоритетных на-

правлений международной деятельности ПГУ.

ПГУ активно сотрудничает с зарубежными вузами с середины 1990-х гг. Уже обыденными стали определенные программы мобильности студентов и преподавателей. Университет имеет более 170 соглашений и договоров о сотрудничестве с 18 странами ближнего и дальнего зарубежья, из которых более 100 – с вузами, академиями наук, научными центрами РФ (университеты Российско-Приднестровского консорциума вузов, Центр российского образования и науки и др.). Преимущественным способом осуществления академической мобильности студентов является направление их в партнерские вузы Российской Федерации для: 1) реализации программы двойных дипломов; 2) участия в работе международных научно-практических конференций и семинаров.

В свете вышеизложенного выявляются тенденции развития высшего педагогического образования в ПГУ: 1) прогрессивное саморазвитие университета, востребованность его образовательных и воспитательных функций студентами и общественностью г. Тирасполя и всей республики; 2) успешная академическая деятельность по широкому спектру специальностей, 3) подтверждение статуса классического университета масштабными научными исследованиями; 4) самостоятельный выход на российскую и международную арену, связи в первую очередь с вузами России, а также других стран СНГ и дальнего зарубежья.

Система высшего педагогического образования ПГУ, а значит, и ПМР, осуществляющая подготовку педагогических кадров для всех типов и уровней учебных заведений, имеет ряд достоинств:

– носит государственный характер;

- является доступной для выпускников средних учебных заведений различных типов;
- будучи многоуровневой, построена на принципе преемственности, не имеет внутренних тупиков;
- опирается в основном на российские и собственные научные исследования по теоретическим, методическим, технологическим вопросам;
- вооружая студентов фундаментальными знаниями, одновременно формирует личность учителя;
- используя образовательные традиции XX в., осуществляет подготовку педагогов для XXI в.

Указанные тенденции и особенности, а также расширение спектра образовательных программ с учетом изменения потребностей в кадрах, создание эффективной системы переподготовки кадров с использованием современных образовательных технологий на базе ПГУ направлены на решение серьезных проблем падения престижа учительской профессии, снижения количества абитуриентов и качества их школьной подготовки, на достижение главной цели – восстановления социальной значимости и роли педагога в обществе.

Литература

1. Берил С.И., Васильева Л.И. Преемственность и сопряженность программ среднего и высшего педагогического образования в структуре непрерывного образования в ПГУ им. Т.Г. Шевченко в контексте деятельности учебно-научного комплекса «Педагогическое образование» // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 8. С. 10–14.
2. Бермус А.Г. Педагогический компонент многоуровневого профессионально ориентированного университетского образования // Непрерывное образование: XXI век. 2014. № 1. С. 60–77.
3. Бондаревская Е.В. Педагогическое образование – фундамент строительства будущего // Высшее образование в России. 2014. № 3. С. 74–80.
4. Гукаленко О.В., Ткач Л.Т., Панова Л.Д. Подготовка будущих учителей к профессиональной дея-

- тельности в поликультурном образовательном пространстве // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1, № 3. С. 153–163.
5. *Елина Е.Г., Ковтун Е.Н., Родионова С.Е.* Российское высшее образование в условиях профессиональной стандартизации: опыт, вызовы, риски // Высшее образование в России. 2020. № 6. С. 9–27.
 6. *Куликовская И.Э., Миронова Е.Н.* Профориентация в современном мире: лучшие практики // Мир университетской науки: культура, образование. 2020. № 6. С. 15–21.
 7. *Романова А.Е.* Миссия университета в контексте исторического развития // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 3. С. 19–24.
 8. *Садовничий В.А.* Московский международный рейтинг «Три миссии университета» как инструмент оценки качества высшего образования // Высшее образование сегодня. 2019. № 4. С. 2–9.
 9. *Khol, M.*, 2014. Project Method. In: Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy (pp. 665–669). London:: Sage.
 10. *Lee, B., E.J. Porfeli and A. Hirschi*, 2016. Between- and within-person level motivational precursors associated with career exploration. Journal of Vocational Behavior, 92: 125–134.
- Reference**
1. *Beril, S.I. and L.I. Vasilieva*, 2019. Continuity and conjugacy of programs for secondary and higher pedagogical education in the structure of continuing education at Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko in the context of educational and scientific complex “Pedagogical education”. Bulletin of Volgograd State Pedagogical University, 8: 10–14. (rus)
 2. *Bermus, A.G.*, 2014. Pedagogical component of multilevel professionally focused university education. Continuous education: XXI century, 1: 60–77. (rus)
 3. *Bondarevskaya, E.V.*, 2014. Pedagogical education – the foundation for building the future. Higher Education in Russia, 3: 74–80. (rus)
 4. *Gukalenko, O.V., L.T. Tkach and L.D. Panova*, 2018. Preparing future teachers for professional activities in a multicultural educational environment. National and Foreign Pedagogy, 1 (3): 153–163. (rus)
 5. *Elina, E.G., E.N. Kovtun and S.E. Rodionova*, 2020. Russian higher education in the context of professional standardization: experience, challenges, risks. Higher Education in Russia, 6: 9–27. (rus)
 6. *Kulikovskaya, I.E. and E.N. Mironova*, 2020. Vocational guidance in the modern world: best practices. The World of Academia: Culture, Education, 6: 15–21. (rus)
 7. *Romanova, A.E.*, 2019. University mission in the context of historical development. The World of Academia: Culture, Education, 3: 19–24. (rus)
 8. *Sadovnichiy, V.A.*, 2019. Moscow international rating “Three University missions” as a tool for assessing higher education quality. Higher Education Today, 4: 2–9. (rus)
 9. *Khol, M.*, 2014. Project Method. In: Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy (pp. 665–669). London: Sage.
 10. *Lee, B., E.J. Porfeli and A. Hirschi*, 2016. Between- and within-person level motivational precursors associated with career exploration. Journal of Vocational Behavior, 92: 125–134.

УДК 37.018.46

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-127-134

Волобуева Т.Б.

**АКТУАЛЬНОЕ
ПОВЫШЕНИЕ
КВАЛИФИКАЦИИ
УЧИТЕЛЕЙ:
ПРОДУКТИВНОЕ
ОБУЧЕНИЕ**

Ключевые слова: повышение квалификации, продуктивное обучение, технология, слушатели, педагоги, компетенции.

Современный рынок труда функционирует в условиях жесткой конкуренции. Работодатели требуют от молодых специалистов умения работать в режиме многозадачности, в условиях неопределенности, способности комплексного многоуровневого решения проблем, вариативности результатов, экологического и критического мышления, когнитивной гибкости, навыков управления проектами (Опфер, 2013). Эти компетенции нужно формировать с детства. Одним из эффективных механизмов целевого развития личности выступают продуктивные образовательные технологии. Чтобы результативно их использовать, учителям нужно глубоко их понимать и грамотно адаптировать для конкретной педагогической практики. Анализ школьной практики выявил противоречие между потребностью в продуктивном обучении и недостаточной разработанностью практических рекомендаций по его применению. При внедрении продуктивных технологий в дополнительное профессиональное образование педагогических кадров успешно решаются четыре задачи: 1) углубляется практическая составляющая дополнительных профессиональных программ (ДПП); 2) осваивается новая педагогическая технология; 3) у учителей усиливается мотивация ее применения; 4) составляется индивидуальная продуктивная методика преподавания.

В начале XX в. американский педагог и философ Д. Дьюи разработал теорию «учение на деле», в рамках которой было заявлено продуктивное обучение как альтернатива традиционному (Thorburn, 2018). В 1960-х гг. в США появились проекты продуктивного обучения для подростков, которые бросили школы из-за плохой успеваемости, плохого поведения или потери интереса к учебе. Их определяли под-

мастерьями для освоения ремесла и необходимых знаний. Деятельностный подход к обучению реализуется также в системе М. Монтессори, вальдорфской школе Р. Штейнера, школе свободного развития С. Френе (Савинова, Боташева, 2015).

Понятия «технология продуктивного образования» и «технология обучения на практике» использовались школами США, которые внедряли модель «школы без стен», предложенную американскими педагогами Ф. Кури, О. Домброу, Р. Сафран. «Школа как город» – еще одно название этой образовательной альтернативы (Schnebel, Kreis, 2014). В таких школах обучение подростков проходило на разных рабочих местах, на ситуациях реальной жизни. У каждого ученика был преподаватель-тьютор, помогающий в выборе места стажировки и академических предметов, поддерживающий достижения, организующий групповые обсуждения результатов, содействующий выбору профессии (Селевко, 2019, с. 408). Немецкие педагоги И. Бем и Й. Шнайдер начали продвигать идеи продуктивных школ в Европе. В настоящее время функционирует сеть продуктивных школ. В них акцент ставится на получении обучающимися собственного опыта через практику, нового, лично значимого образовательного продукта. Знания становятся инструментом достижения цели, реализации своих способностей.

В России на идеях классов-лабораторий, мастерских создавались трудовые школы С.Т. Шацкого, С.И. Гессена, К.Д. Ушинского, П.П. Блонского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, П.Ф. Каптерева. Продуктивное обучение продвигалось и развивалось такими педагогами, как В.Ю. Шадриков, М.И. Башмаков, С.Н. Чистякова, А.В. Хуторской, А.А. Востриков, А.Ю. Тужилкин,

Н.Б. Крылова и др., закладывалось в работу образовательных организаций Москвы, Санкт-Петербурга, Сочи, Кемерово, исследовалось Институтом продуктивного обучения РАО (Санкт-Петербург) (Сумнительный, 2008).

Ведущей идеей методологии исследования является сравнительный анализ теоретического исследования и практических результатов применения технологии. Проблема организации продуктивного обучения описана в работах вышеназванных и других ученых. Интересны педагогические проекты и опыт продуктивного обучения разных категорий обучающихся: в начальной школе (А.А. Вострикова), в учреждениях дополнительного образования детей (С.Б. Попцова, В.И. Сахарова), в системе основного и среднего общего образования (М.И. Башмаков, А.Ю. Тужилкин, В.Д. Шадриков и др.). Особо востребованными вариантами продуктивного обучения являются эвристическое обучение (А.В. Хуторской) и школа самоопределения (А.Н. Тубельская).

Несмотря на большое разнообразие моделей продуктивного обучения, в них четко прослеживаются общие базовые элементы (Ивочкина, 2004, с. 11):

- синтез образовательной работы с реальной трудовой деятельностью;
- нацеленность на образовательный продукт в виде личного опыта, самостоятельной и творческой компетентности;
- самореализация каждого обучающегося;
- изменение роли учителя на консультанта, наставника;
- глубокая персонификация обучения;
- интеграция общекультурного, профессионального и академического образования;
- максимальное использование имеющихся ресурсов.

Хотя продуктивному обучению посвящено большое количество трудов, недостаточно исследована специфика его использования в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров. Целью исследования является обоснование целесообразности авторской модели продуктивного повышения квалификации учителей.

Несмотря на значительное количество работ по теории и практике продуктивного обучения, единого определения этого понятия пока не существует. «Продуктивный» означает «создающий ценности, приносящий результаты; производительный, плодотворный» (Ефремова, 2000). Продуктивность в обучении несет разные смысловые значения. Это свойство созидательной деятельности, в результате которой получается интеллектуальный, материальный или духовный продукт. В психологии термин используется в словосочетаниях «продуктивность интеллекта», «продуктивность мышления» и отражает уровень эффективности интеллектуальной работы человека (Мышление продуктивное. URL: https://psychological.slovaronline.com/1065-SHLENIE_PRODUKTIVNOE).

Глобально продуктивность трактуется результатами функционирования образовательной системы, формирующей социальный продукт (судьбы людей, сообществ) (Технология продуктивного обучения. URL: <https://yataa.wordpress.com/2016/05/20/технология-продуктивного-обучения/>).

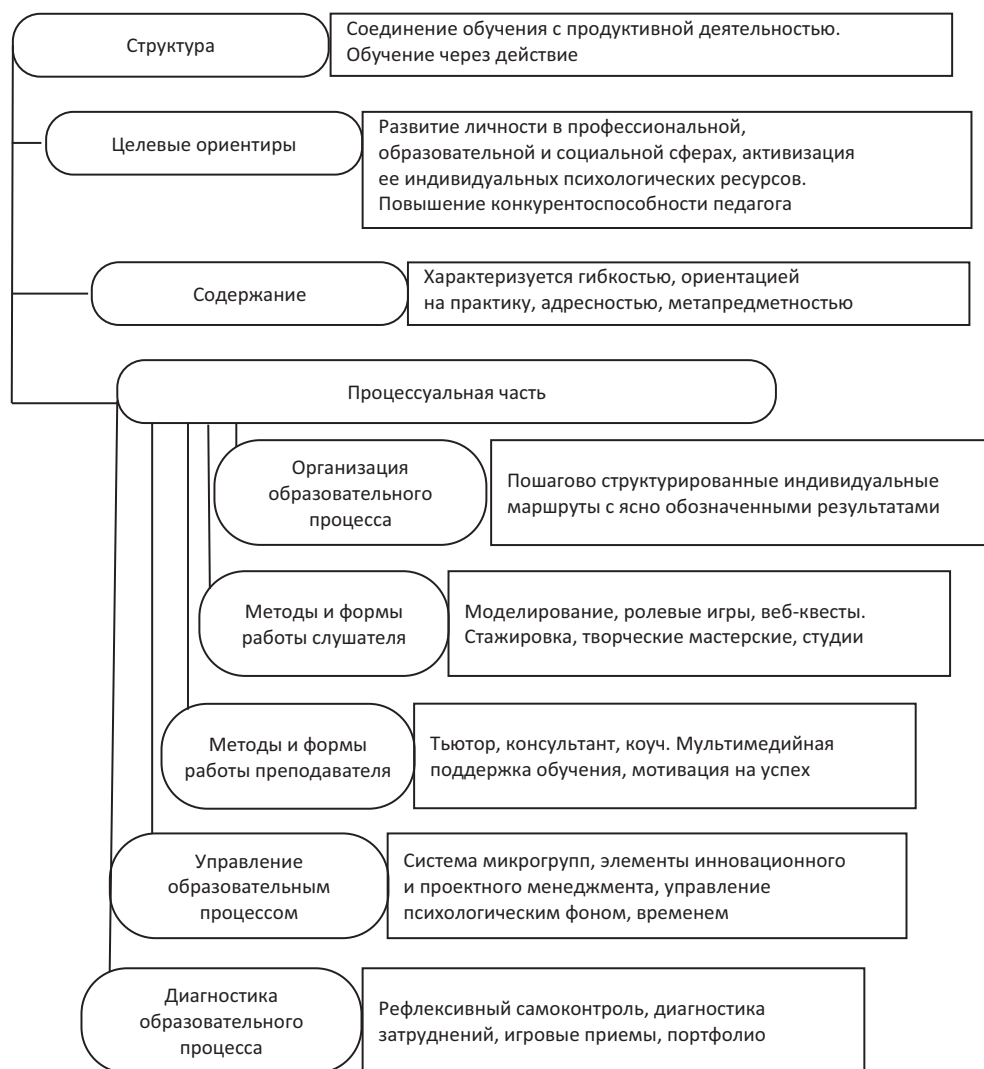
И.П. Подласый продуктивными называет знания и умения, которые будут востребованы в повседневной жизни, на которые можно опереться, применить их для достижения цели (Подласый, 2019, с. 283). Продуктивное обучение ориентировано на формирование комплекса компетенций,

способствующих жизненному успеху, профессиональной самореализации, преимущественно через самостоятельную практическую работу. Продуктивное образование – это обучение в деятельности в реальных ситуациях в условиях сотрудничества и сотворчества с наставником при сочетании общеобразовательной подготовки и профессионального образования, учитывающее индивидуальные склонности и личностные особенности обучающихся, обеспечивающее уверенную их социализацию. В этой статье под продуктивным обучением при освоении дополнительных профессиональных программ повышения квалификации учителей будем понимать личностно ориентированную деятельность педагогическую систему, в которой обучающимися конструируются индивидуальные и групповые образовательные маршруты из предлагаемых преподавателями практико-ориентированных учебных модулей, практических работ, стажировки, целенаправленную на профессиональный рост и усиление конкурентоспособности специалистов.

На рисунке представлена разработанная и реализуемая технология продуктивного повышения квалификации.

Технология опирается на знание преподавателем условий, правил, факторов, которые обеспечивают получение продукта заданного качества, а также на умение правильно использовать эти знания. Чтобы продуктивно управлять технологией, нужно глубоко изучить причины, от которых зависит получение нужного результата. Условно можно выделить четыре определяющих фактора (детерминанта): контент, методика, обучаемость, управление.

Первый детерминант предполагает не только тщательно отобранное содержание обучения, но и преподава-



Технология продуктивного повышения квалификации педагогов

тельную обработку его с учетом контингента слушателей курсов повышения квалификации. Второй включает в себя формы и методы учебной работы, педагогические ситуации, условия обучения, использование информационных технологий, приемы мотивации и стимулирования познавательной активности, блоки разноуровневых заданий, сопровождение практических работ, стажировки.

Детерминант «обучаемость» учитывает готовность слушателей продуктив-

но учиться. В него входят уровень эрудиции и познавательной компетенции, возраст, здоровье и ценностные ориентиры, скорость усвоения нового и др. Очень важно в процессе реализации технологии продуктивного повышения квалификации грамотное управление процессом обучения, эмоциональным фоном, практическими работами, самообучением слушателей.

Значительное увеличение времени активной практической работы актуализирует управление временем. Здесь

эффективно использовать приемы тайм-менеджмента как при подготовке занятий, так и при их проведении, а также при руководстве практикой на рабочих местах.

В продуктивной технологии повышения квалификации педагогических кадров можно выбирать, комбинировать и применять любые виды обучения, направляя их на получение особо прочных, действенных знаний, умений, компетенций, профессионально значимого результата. Целевыми ориентирами также являются развитие готовности к самосовершенствованию, самореализации, повышение конкурентоспособности слушателей.

В продуктивном обучении интегрированный подход гармонично сочетает системно-деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный, метапредметный, профессионально-культурологический подходы. Обучение через деятельность реализуется посредством пошагово структурированных индивидуальных и групповых образовательных маршрутов с четкой ориентацией на запланированный результат.

Реализация продуктивной технологии повышения квалификации включает в себя семь этапов: пропедевтическая практика, аннотация, визуализация нового материала, репродуктивная практика, частично-поисковая практика, творческая мастерская, стажировка. На первом этапе преподаватель тестирует стартовые знания и компетенции слушателей через выполнение ими небольшого практического задания. На втором этапе формулируется цель, задается объем, структура и условия работы, прогнозируется результат, аннотируется содержание. Третий этап – динамическая, мультимедийная визуализация нового материала. Репродуктивная практика,

коллективная и групповая, проходит на примерах, с использованием метода «аквариум». Четвертый этап носит исследовательский, проектный характер. Здесь активно используются ролевые игры, педагогические ситуации, веб-квесты. В творческих мастерских слушатели сами ставят себе задачи в рамках тематики дополнительной профессиональной программы, сами каскадируют их на подзадачи, пробуют нестандартные методы их решения. Преподаватель оснащает этот этап работы справочными материалами, техническими устройствами, доступом к интернету, инструментами моделирования, средствами стимулирования творческой активности. В едином образовательном процессе интегрируются учебные предметы, социальная и историческая сферы действий и знаний, оздоровительная функция образования, практическая психология, коммуникативные техники.

Стажировка начинается с профессиональной рефлексии, переосмысления слушателями своих действий и позиций, самоанализа своих ресурсов. Приобретенный на предыдущих этапах новый опыт переносится в школьную практику, адаптируются освоенные новые приемы.

Преподаватель выполняет, в зависимости от этапа и ситуации, роли тьютора, личного консультанта, менеджера, коуча. У него заготовлены дидактические материалы мотивирующего, стимулирующего, справочного, релаксирующего характера, мультимедийная поддержка и средства постоянного отслеживания процесса обучения. По мере необходимости преподаватель использует рефлексивные беседы, неформальные разговоры в рабочих паузах.

Оценочные процедуры складываются из рефлексии, самоконтроля

слушателей, диагностики затруднений, портфолио творческих разработок, гейм-элементов. Широкий спектр игровых приемов преподаватель использует на протяжении всего продуктивного обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации. К ним относится формирование банка достижений, рейтинга лидеров, накопление очков, назначение уровней, виртуальных наград успешности прохождения индивидуального образовательного маршрута и др.

Главным целевым результатом реализации технологии продуктивного повышения квалификации учителей является способность к продуктивно ориентированным действиям в профессиональных ситуациях. Он формируется из целостной системы компетенций, способов мышления, действий, поведения и имеет личностную проекцию.

Для конкретизации педагогического продукта руководитель курсов совместно с преподавателями определяет его количество, качество, оформление; разбивает на составные части; структурирует процесс его получения; составляет алгоритмы наращивания качества; распределяет время. После первого этапа обучения оптимизируется процесс и продукт в соответствии с возможностями конкретной группы педагогов.

В рамках внутренней системы оценки качества дополнительного профессионального образования проводилась диагностика исходных данных по всем видам услуг, а также знаний, полученных в результате использования технологии продуктивного повышения квалификации. Анализируя полученные данные, можно говорить о высокой степени удовлетворенности опрошенных слушателей (3466 респондентов) содержательной (94%),

организационно-методической (92%) и социально-психологической (94%) сторонами образовательного процесса. Особо педагогами отмечены глубокая вовлеченность (88%), активное конкурентное партнерство (90%), возможность опробовать новые модели поведения и методы действий (96%), освоение механизмов изучаемых процессов, осознание их целостности (74%), атмосфера творческой тревожности и эмоционального подъема (64%).

Технология продуктивного повышения квалификации вариативна и адаптивна. Можно подбирать другие виды и формы обучения. Исходя из многообразия организационных форм, педагогических методов и средств, управленческих моделей, можно выполнить сотни модификаций. Творчество преподавателя заключается в выборе оптимальных инструментов и механизмов обучения по данной технологии.

Результаты продуктивного обучения обсуждались на ученом совете, семинарах и вебинарах. Совместно с педагогами-выпускниками составлена сравнительная таблица традиционного и продуктивного повышения квалификации и выделены главные преимущества описанной технологии (таблица).

На основании опыта реализации технологии продуктивного повышения квалификации педагогов выделены ее преимущества: универсальность, оптимальность, доступность, массовость, экономность, научность, управляемость. Универсальность заключается в возможности варьирования форм и методов работы, расстановки приоритетов в достижении результата, в допустимости сочетания с другими технологиями. Оптимальность выражена в потенциальном совершенствовании технологии и

ее структурных элементов с учетом новых условий и запросов. Она понятна преподавателям и слушателям, строится на образовательных реалиях, не требует дополнительного дорогостоящего оборудования. Применять ее можно в реализации дополнительных профессиональных программ для любых категорий специалистов. Продукт формируется на базе современных научных знаний, с учетом передовой практики, новаторского творчества. В технологии заложены все функции управления, допускающие варьирование ее компонентов для достижения запланированного результата. Используются элементы проектного и инновационного менеджмента.

Таким образом, разработана и внедрена в региональную систему дополнительного профессионального образования технология продуктивного повышения квалификации педагогов. Центром ее является слушатель как носитель личного профессионального и усвоенного жизненного опыта, социальных и педагогических ценностей. Результатом – педагогический продукт в виде системы продуктивно-деятельностных профессиональных компетен-

ций заданного качества для каждого педагога. Обучение через действие нацелено на профессиональное развитие слушателей в контексте ценностей продуктивного обучения, реализацию их природного потенциала. Содержание занятий ориентировано на практику и характеризуется гибкостью, адресностью, метапредметностью. Пошагово структурированные индивидуальные маршруты реализуются посредством комплекса интерактивных методов, среди которых моделирование, веб-квесты, ролевые игры, кейс-стади и др. Обучение проходит в семь этапов: пропедевтическая практика, аннотация, визуализация нового материала, репродуктивная практика, частично-поисковая практика, творческая мастерская, стажировка. На них преподаватели выполняют поочередно и по ситуации роли тьюторов, консультантов, менеджеров, коучей, непрерывно отслеживая успешность продвижения слушателей по своим образовательным траекториям. Анализ применения позволяет сделать вывод о высокой результативности технологии продуктивного повышения квалификации педагогов.

Сравнительные характеристики традиционного и продуктивного повышения квалификации учителей

Характеристика повышения квалификации	Традиционное	Продуктивное
Выбор содержания	Работниками Министерства образования и науки, преподавателями дополнительного профессионального образования	Слушателями составляются индивидуальные образовательные маршруты
Основные методы преподавания	Лекция, семинар, мастер-класс	Практическая работа, интерактивные методы
Последовательность обучения	Теория – практика	Личный опыт – практика – проблема – теория – практика
Ответственность за результаты	Преподаватель	Слушатель, преподаватель
Ключевые опорные процессы	Познавательные способности	Индивидуальный практический опыт
Критерии оценивания успешности	Объем и качество знаний, умений, навыков	Качественный уровень развития профессиональных компетенций

Литература

1. *Ефремова Т.Ф.* Толковый словарь русского языка. М.: Русский язык, 2000.
2. *Ивочкина Т.Н.* Продуктивное обучение в открытой (сменной) общеобразовательной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2004.
3. Мышление продуктивное. URL: https://psychological.slovaronline.com/1065-SHLENIE_PRODUKTIVNOE.
4. *Опфер Е.А.* Мониторинг требований работодателей как средство управления качеством образовательного процесса в вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2013.
5. *Подласый И.П.* Педагогика. Т. 2. Практическая педагогика: учебник: в 2 кн. М.: Юрайт, 2019.
6. *Савинова Л.Ф., Боташева З.Х.* Продуктивное обучение в контексте перспектив подготовки педагога к компетентной деятельности // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. 2015. № 5 (43). С. 139–144.
7. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. М.: Т8RUGRAM, 2019. Т. 1.
8. *Сумнительный К.Е.* Теоретическое осмысление и практика использования зарубежных педагогических систем в отечественном образовании второй половины XX века: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008.
9. Технология продуктивного обучения. URL: <https://yataal.wordpress.com/2016/05/20/технология-продуктивного-обучения/>.
10. *Schnebel, S. und A. Kreis,* 2014. Kollegiales Unterrichtskoaching zwischen Lehramtsstudierenden – Einschätzungen zur Planungskompetenz. Journal für LehrerInnenbildung, 14 (4): 41–46.
11. *Thorburn, M.,* 2018. John Dewey, subject purposes and schools of tomorrow: A centennial reappraisal of the educational contribution of physical education. Learning, Culture and Social Interaction, 19: 22–28.

Reference

1. *Efremova, T.F.,* 2000. The Russian language dictionary. Moscow: Russian language. (rus)
2. *Ivochkina, T.N.,* 2004. Productive teaching in an open (shift) secondary school: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Novokuznetsk. (rus)
3. Productive thinking. URL: https://psychological.slovaronline.com/1065-SHLENIE_PRODUKTIVNOE. (rus)
4. *Opfer, E.A.,* 2013. Monitoring employers' requirements as a means of managing the quality of educational process in higher education: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogics. Volgograd. (rus)
5. *Podlasiy, I.P.,* 2019. Pedagogics. Vol. 2. Practical pedagogy: textbook: in 2 books. Moscow: Yurait. (rus)
6. *Savinova, L.F. and Z.Kh. Botasheva,* 2015. Productive teaching in the context of the prospects for teacher training for competent activities. Education. Science. Innovation: Southern Dimension, 5 (43): 139–144. (rus)
7. *Selevko, G.K.,* 2019. Encyclopedia of educational technologies: in 2 vols. (Vol. 1). Moscow: T8RUGRAM. (rus)
8. *Sumnitelny, K.E.,* 2008. Theoretical understanding and practice of using foreign pedagogical systems in the national education of second half of XX century: abstract of Doctoral Thesis in Pedagogics. Moscow. (rus)
9. Technology for productive learning. URL: <https://yataal.wordpress.com/2016/05/20/технология-продуктивного-обучения/>. (rus)
10. *Schnebel, S. and A. Kreis,* 2014. Collegial classroom coaching between student teachers – assessments of planning skills. Journal for Teacher Education, 14 (4): 41–46. (germ)
11. *Thorburn, M.,* 2018. John Dewey, subject purposes and schools of tomorrow: A centennial reappraisal of the educational contribution of physical education. Learning, Culture and Social Interaction, 19: 22–28.

УДК 159.947.5

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-135-142

**Кузина И.В.,
Лёвкина Е.В.,
Миropyчева В.Ф.,
Федосеева Н.В.**

**ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ
МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ДИСЦИПЛИН
У СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ
ПОДГОТОВКИ
«ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ»**

Ключевые слова: мотивация, профиль, специальность, интерес, интернет-сервисы, мобильные приложения.

Готовность к профессионально-педагогической деятельности определяется не только наличием у будущего педагога-психолога, социального педагога компетенций, мотивации профессионально-педагогической деятельности, знаний, навыков, но и сформированностью мировоззрения, устойчивой профессионально-педагогической позиции, которая складывается при изучении дисциплин педагогического цикла («История педагогики», «Общие основы педагогики», «Теория обучения и педагогические технологии» и т.д.). Зачастую именно они не вызывают интереса у студентов. В связи с этим актуальность данной проблемы не вызывает сомнений.

Вопросы мотивации студентов в общих чертах неоднократно рассматривались в литературе по методологии и методике организации образовательного процесса в вузе (Дудина, 2020; Корнеева, Руденко, 2016; Психология и педагогика высшей школы, 2020; Технология профессионально ориентированного обучения..., 2020; Muravyeva et al., 2019; Vyalikova et al., 2019; Yordanova et al., 2019) Особое внимание современными авторами, как зарубежными, так и отечественными, уделяется разнообразным интерактивным образовательным технологиям как средствам стимулирования и интенсификации деятельности студентов (Андриенко, 2017; Блинов и др., 2020; Кругликов, Оленникова, 2020; Современные образовательные технологии, 2020; Ibragimova, Bakulina, 2019; Khafizova, Zakirova, 2019; Rima Meilita Sari et al., 2018). Рассматривались также некоторые аспекты мотивации (Гордеева, 2016; Марюхина, 2014; Solobutina, Nesterova, 2019). Однако мотивация изучения дисциплин педагогического цикла у студентов направления под-

© Кузина И.В., 2020

© Лёвкина Е.В., 2020

© Миropyчева В.Ф., 2020

© Федосеева Н.В., 2020

готовки «Психолого-педагогическое образование» (профиль «Психология и социальная педагогика», специальность «Педагогика и психология девиантного поведения») подробно рассматривается. В связи с этим нашей целью является анализ путей и способов повышения у студентов мотивации изучения дисциплин педагогического цикла.

Определив в качестве объекта исследования специфику организации процесса освоения дисциплин в условиях вуза, а в качестве предмета – пути повышения мотивации изучения педагогических дисциплин, необходимо выделить ряд теоретико-моделирующих и практически-преобразовательных задач для решения данной проблемы. Нужно установить сущность и специфику мотивации изучения дисциплин педагогического цикла, рассмотреть причины снижения интереса к ним, проанализировать различные пути повышения интереса, разработать модель повышения мотивации изучения предметов педагогического цикла и экспериментально проверить ее эффективность.

В качестве основ рассмотрения данной проблемы были определены компетентностный и деятельностный подходы к содержанию и организации занятий, обуславливающие необходимость субъектной позиции студентов в ходе овладения ими совокупностью представлений и способов осуществления профессиональной деятельности, а также инновационный подход к выбору путей и средств активизации деятельности студентов с учетом информатизации современного общества.

Наиболее приемлемыми методами исследования, позволяющими достигнуть решения обозначенных задач, являются теоретические методы (анализ,

синтез, обобщение, конкретизация, позволяющие проанализировать пути развития мотивации изучения педагогических дисциплин), эксперимент (нацеленный на отслеживание реализации модели повышения у студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование» мотивации изучения педагогических дисциплин), а также моделирование, система эмпирических методов, таких как анкетирование и опрос, с помощью которых устанавливаются предпочтения и интересы студентов, выясняется их позиция относительно тех или иных предметов.

Мы предполагаем, что наиболее эффективным путем формирования у студентов мотивации изучения педагогических дисциплин является совокупность различного рода продуманных заданий, как предлагаемых педагогом, так и самостоятельно разрабатываемых и реализуемых при использовании различных сервисов и мобильных приложений.

Предлагаем результаты исследования по использованию модели мотивации студентов направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», профиль «Психология и социальная педагогика» и специальность «Педагогика и психология девиантного поведения».

Первый этап экспериментальной деятельности включал изучение причин снижения интереса у студентов данного направления подготовки к дисциплинам педагогического цикла, разработку модели повышения мотивации их изучения.

На данном этапе осуществлялось проведение контактного опроса среди студентов обозначенного направления подготовки, изучавших дисциплины педагогического цикла. На основе анализа контактного опроса и прове-

денных наблюдений был установлен ряд причин, влияющих на мотивацию обучающихся. Их условно можно объединить в две группы: внешние и внутренние.

К внешним, на наш взгляд, можно отнести особенности самих предметов. Овладение педагогическими дисциплинами предполагает в первую очередь формирование профессионально-педагогического мышления и сознания, кроме того, педагогические дисциплины зачастую отличаются сухостью, теоретизацией, что затрудняет их восприятие студентами, снижает формирующий эффект. Например, «История педагогики» отличается интегративным характером, основанным на единстве культурологического и исторического знания, что обуславливает включение в дисциплину знаний не только и не столько из психологии, сколько из философии, истории, культуры, педагогики. «Теория обучения и педагогические технологии» содержат много теоретико-методологических оснований тех или иных явлений, включают специфику методики преподавания предметов в целом. Также к внешним причинам следует отнести специфику профиля подготовки/специальности. Подготовка студентов по направлению «Психолого-педагогическое образование» имеет преимущественно практико-ориентированный характер, нацелена на овладение студентами функциями социального педагога / педагога-психолога, что тоже приводит к снижению значимости педагогических дисциплин в глазах студентов.

Внутренние причины целесообразно определить как связанные с восприятием предметов студентами. Согласно проведенному опросу, студенты направления «Психолого-педагогическое образование» не считают эти дис-

циплины необходимыми, так как, во-первых, осваиваемая ими профессия не подразумевает преподавательской деятельности, во-вторых, материал кажется им незначимым не только профессионально, но и личностно (например, сведения из истории развития школ, течений, направлений в педагогической науке) в силу того, что его нельзя никак приметить в повседневной жизни. Невысокую значимость имеют педагогические дисциплины и в учебных планах профиля «Психология и социальная педагогика» и специальности «Педагогика и психология девиантного поведения»: они завершаются зачетом, что также снижает стремление студентов изучать данные дисциплины.

Предлагаемая нами модель нацелена на разрешение данных противоречий и стимулирование студентов к изучению предметов педагогического цикла. Мотивация – это устойчивое стремление к изучению дисциплин педагогического цикла, основанное на понимании их необходимости для педагога-психолога, социального педагога. Она имеет интегративный характер. В рамках работы со студенчеством, на наш взгляд, целесообразно выделить несколько разновидностей мотивации. Преобладающей должна стать мотивация профессиональной деятельности, но сложность заключается в том, что педагогические дисциплины для данных профиля/специальности выступают, скорее, средством формирования профессионально-педагогического сознания, вооружение же профессионально значимыми навыками и умениями выражено в них в меньшей степени. Акцент может быть сделан на личностной мотивации, т. е. значимости данных дисциплин для студентов как для будущих родителей, которым необходимо уметь в современных

условиях ориентироваться в вопросах образования, общем характере методики преподавания дисциплин, чтобы суметь сориентироваться в выборе системы и характера обучения для своего ребенка в будущем. И наконец, третья составляющая – это пробуждение и поддержание интереса различными средствами.

Так как повышение у студентов мотивации изучения дисциплин педагогического цикла носит интегративный характер, то необходим такой инструментарий, который будет удовлетворять всем обозначенным составляющим. В связи с этим содержательно повышение мотивации должно включать интересные сведения по организации школы и образования в различные временные периоды (привлечение для этого антологий, первоисточников, современной аналитики – например, «белые книги» Высшей школы экономики), анализ литературных произведений, фрагментов экранизаций произведений («Гибель империи», проект канала «Культура» «Энциклопедия» о великих деятелях в истории, экранизации книг «Полианна», «Педагогическая поэма» и др.), анализ платформ и групп в социальных сетях («Российская электронная школа», «Учи.ру», «Лекта», «Я класс», «Мобильное электронное образование», «Просвещение», «Учителя online» и т.д.); процессуально – использование сервисов и мобильных приложений по созданию инфографики, составлению лент времени, интеллект-карт, QR-кодов, ребусов, кроссвордов, собственных видеофрагментов, презентаций о персоналиях, видеообзоров современных тенденций в образовательном процессе (canva, x-mind, learningapps.org, mindmaster и др.), использование игровых приемов (разработка и взаимообмен), создание

технологических карт фрагментов уроков, внеклассных мероприятий и т.д., участие в вебинарах и онлайн-трансляциях конференций, привлечение к активному участию в организации декады педагогики и психологии, недели науки и т.д.

В ходе второго этапа экспериментальной деятельности мы использовали модель повышения мотивации, основанную на компетентностном и деятельностном подходах с превалированием самостоятельной деятельности студента. Работа велась со студентами I, II и IV курсов: экспериментальная группа – I курс в составе 25 человек, контрольная группа – студенты II и IV курсов в составе 20 человек.

Среди студентов этих групп был проведен опрос на основе модифицированного приема «Фруктовый сад». Студентам обеих групп на стикерах разного цвета (желтые – позитивные ожидания, красные – возможные опасения) предлагалось описать свои ожидания от предметов, которые предстояло изучить, описать в общих чертах возможную информацию, которая будет им дана (о чем может идти речь), что хотелось бы услышать, какая форма проведения занятий для них предпочтительна, охарактеризовать свои опасения (информация окажется неактуальной, неприменимой, будет скучно, неинтересно и т.д.). Заполненные стикеры были помещены на отдельных досках в виде фруктовых деревьев.

Результаты ожиданий, сложившиеся в обеих группах, были довольно близки. В экспериментальной группе 56% (14 человек) выразили положительное отношение к предмету, надеясь на наличие интересной и нужной информации, в контрольной – 50% (10 человек); помимо этого, ожидали активных форм деятельности

32% (8 человек) в экспериментальной и 25% (5 человек) в контрольной группе; опасения и настороженность выразили соответственно 12% (3 человека) и 17% (2 человека).

Далее в контрольной группе был сохранен классический характер преподавания в виде семинарских занятия с разбором вопросов по предварительному плану. В экспериментальной группе студентам предлагалось самим придумать и реализовать задания друг для друга, в том числе с использованием интернет-сервисов и мобильных приложений (canva, x-mind, learningapps.org, QR-генераторы и сканеры, генераторы кроссвордов, флеш-карт, лент времени, инфографики и т.д.). Студенты самостоятельно, при консультирующей помощи педагога, разрабатывали и проводили мероприятия, игры друг для друга, конкурсы. В ходе занятий проводились деловые игры «Участие социального педагога в педсовете» с разбором ситуаций, в мини-группах создавались небольшие настольные и дидактические игры, которыми студенты обменивались, консультировали друг друга о правилах и играли, а затем обсуждали достоинства и недостатки.

Экспериментальная группа была вовлечена в проведение декады педагогики и психологии, а в следующем семестре – недели науки. Студенты разработали и провели с однокурсниками «Свою игру», осуществили конкурсный отбор ребусов и кроссвордов, оформили ими рекреационное помещение (студенты других курсов имели возможность в перерывах поиграть и также получить знания). К изучению и разработке материалов активно привлекался родниоведческий материал – исторические сведения о земляке, известном педагоге и деятеле образования В.П. Вахтерове, о котором

с использованием интернет-сервисов была создана стенгазета, она же послужила визитной карточкой и фотозоной декады.

На протяжении всей экспериментальной части велись наблюдения за студентами. Уровень активности повышался, если предлагалось выполнить задание по своему усмотрению, не было ограничения в творческом начале, предлагались игровые задания; особенно нравилась самостоятельная разработка и проведение игр в своей группе, участие в играх – педагогических квестах, подразумевающих не только игровые задания, но и подбор советующего антуража (музыкальное сопровождение, световые эффекты, проведение чаепития как одного из конкурсных заданий, наличие ведущего и т.д.).

Причем если в контрольной группе на занятиях внимание часто рассеивалось, не очень активные студенты стремились вообще никак себя не проявлять, то в экспериментальной группе неактивные, робкие, неуверенные студенты заражались общей атмосферой, сами сокурсники начинали их активно привлекать к деятельности, и, таким образом, в выполнении заданий участвовала вся группа.

Третий этап включал проведение контрольно-измерительных процедур в виде тестирования (вопросы по материалам дисциплин) и повторного контактного опроса о степени удовлетворенности/неудовлетворенности дисциплиной и занятиями (т. е. рефлексия в виде продолжения модифицированного приема «Фруктовый сад»). Студентам предлагалось снова написать на стикерах, что понравилось, привлекло внимание и что не понравилось и хотелось бы изменить, а затем сравнить стикеры первичного и повторного опросов. Результаты в

экспериментальной и контрольной группах заметно разошлись. В контрольной группе в качестве понравившегося студенты отметили подробный разбор и анализ вопросов, обсуждения, взаимоконтроль, из не понравившегося – однообразие форм занятий, вызывающее усталость и скуку. В экспериментальной группе отметили возможность самостоятельного выбора при составлении заданий и игр друг для друга, использование современных интернет-сервисов и мобильных приложений, позволяющих интересно преобразовывать учебный материал и имеющих перспективы использования в дальнейшем; понравились соревновательные моменты, задания, ориентированные на использование теоретических знаний (обсуждение фильмов, ситуаций, деловые игры и т.п.).

Сравнение результатов первичного и повторного опросов показало, что ожидания студентов экспериментальной группы оправдались и в некоторых моментах оказались выше предполагаемого уровня (44 % обозначило, что их ожидания оправдались в отношении содержания и формы проведения, 56% изменили свое отношение к предмету (содержание оказалось шире, формы интереснее тех, которые они ожидали, опасения нивелировались). В контрольной группе удовлетворенность была значительно ниже: 65% (13 человек) акцентировали внимание на отрицательных характеристиках содержательной и процессуальной стороны занятий, 35% (7 человек) продемонстрировали резко негативное отношение к занятиям и дисциплинам.

Отличались и результаты тестирования по дисциплинам. Если в экспериментальной группе оно было выполнено на отлично 40% испытуемых

(10 человек), 49 % (12 человек) показали хороший результат, 11% – удовлетворительный (всего 2 человека), то в контрольной слабо справились с заданиями порядка 40 % (8 человек), хорошо сумели выполнить 10 человек (50%), и только 2 человека (10%) справились на «отлично».

Таким образом, несмотря на то, что дисциплины педагогического цикла, которые изучают студенты направления подготовки «Психолого-педагогическое образование», имеют свою специфику и иную направленность, нежели у обучающихся по направлению «Педагогическое образование», существуют действенные способы и средства повышения у студентов профиля «Психология и социальная педагогика» и специальности «Педагогика и психология девиантного поведения» мотивации их изучения, которые позволяют активизировать их на занятиях, показать значимость данных предметов в жизни современного человека и профессионала.

Литература

1. Андриенко А.А. Google-сервис Padlet в преподавании английского языка в вузе // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 12. С. 103–108.
2. Блинов В.И., Виненко В.Г., Сергеев И.С. Методика преподавания в высшей школе: учеб.-практ. пособие. М.: Юрайт, 2020.
3. Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации // Сибирский психологический журнал. 2016. № 62. С. 38–53.
4. Дудина М.Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям учеб. пособие. М.: Юрайт, 2020.
5. Корнеева Т.В., Руденко Г.Л. Принципы и технология университетского педагогического образования // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2016. № 4. С. 54–62.
6. Кругликов В.Н., Оленникова М.В. Интерактивные образовательные технологии. М.: Юрайт, 2020.
7. Марюхина В.В. Мотивация студентов к обучению в педагогическом университете (на

- примере Тувинского государственного университета // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2014. № 4. С. 26–34.
8. Психология и педагогика высшей школы: учеб. пособие / под ред. И. В. Охременко. М.: Юрайт, 2020.
 9. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Е.Н. Ашаниной, С.П. Ежова. М.: Юрайт, 2020.
 10. Технология профессионально ориентированного обучения в высшей школе: учеб. пособие / под ред. В.А. Слостенина. М.: Юрайт, 2020.
 11. *Ibragimova, E.M. and L.T. Bakulina*, 2019. Interactive teaching methods at the university as a mean of legal competence formation. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 997–1004. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0946>.
 12. *Khafizova, A.A. and V.G. Zakirova*, 2019. Effective-practical and creative (heuristic) pedagogical technologies of students' self-development. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 1037–1042. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0983>.
 13. *Muravyeva, E.V., E.A. Knyaz'kina and S.G. Dobrotvorskaya*, 2019. Innovative Methods in the Professional Activity of Teacher. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 467–472. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0442>.
 14. *Rima Meilita Sari et al.*, 2018. Geography teachers perception on the implementation of mind map on scientific approach. In: Proceedings of the 1st International Conference on Social Knowledge Sciences and Education. URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/icskse-18/125909577>.
 15. *Solobutina, M.M. and M. Nesterova*, 2019. Teachers' professional development: the components of achievement motivation. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 653–663. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0619>.
 16. *Vyalikova, G.S. et al.*, 2019. General pedagogical ICT competency as a content-forming factor in the training of a new teacher. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 775–783. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0736>.
 17. *Yordanova, L.K., D.I. Branekova and G.G. Kiryakova*, 2019. Integration of alternative education models in university e-learning. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 795–802. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0754>.
 1. *Andrienko, A.A.*, 2017. Google service "Padlet" in teaching English to university students. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 12: 103–108. (rus)
 2. *Blinov, V.I., V.G. Vinenko and I.S. Sergeev*, 2020. Methods of teaching in higher school: textbook. Moscow: Yurait. (rus)
 3. *Gordeeva, T.O.*, 2016. Motivation: new approaches, diagnostics, practical recommendations. Siberian Psychological Journal, 62: 38–53. (rus)
 4. *Dudina, M.N.*, 2020. Didactics of higher education: from traditions to innovations: teaching manual. Moscow: Yurait. (rus)
 5. *Korneeva, T.V. and G.L. Rudenko*, 2016. Principles and technology of university pedagogical education. News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 54–62. (rus)
 6. *Kruglikov, V.N. and M.V. Olennikova*, 2020. Interactive educational technologies. Moscow: Yurait. (rus)
 7. *Maryukhina, V.V.*, 2014. Motivation of students to study at the pedagogical University (on the example of Tuva state University). Bulletin of Tuva State University. Pedagogical Sciences, 4: 26–34. (rus)
 8. *Okhremenko, I.V.* (Ed.), 2020. Psychology and pedagogy of higher education: textbook. Moscow: Yurait. (rus)
 9. *Ashanina, E.N. and S.P. Ezhov* (Ed.), 2020. Modern educational technologies: teaching manual. Moscow: Yurait. (rus)
 10. *Slastenin, V.A.* (Ed.), 2020. Technology of professionally oriented teaching in higher education: teaching manual. Moscow: Yurait. (rus)
 11. *Ibragimova, E.M. and L.T. Bakulina*, 2019. Interactive teaching methods at the university as a mean of legal competence formation. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 997–1004. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0946>.
 12. *Khafizova, A.A. and V.G. Zakirova*, 2019. Effective-practical and creative (heuristic) pedagogical technologies of students' self-development. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 1037–1042. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0983>.
 13. *Muravyeva, E.V., E.A. Knyaz'kina and S.G. Dobrotvorskaya*, 2019. Innovative Methods in the Professional Activity of Teacher. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 467–472. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0442>.
 14. *Rima Meilita Sari et al.*, 2018. Geography teachers perception on the implementation of mind map on scientific approach. In: Proceedings of the 1st International Conference on Social Knowledge Sciences and Education. URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/icskse-18/125909577>.
 15. *Solobutina, M.M. and M. Nesterova*, 2019. Teachers' professional development: the components of achievement motivation. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education,

Reference

- ARPHA Proceedings, 1: 653–663. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0619>.
16. *Vyalikova, G.S. et al.*, 2019. General pedagogical ICT competency as a content-forming factor in the training of a new teacher. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 775–783. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0736>.
17. *Yordanova, L.K., D.I. Branekova and G.G. Kiryakova*, 2019. Integration of alternative education models in university e-learning. In: Valeeva, R. (Ed.). V International Forum on Teacher Education, ARPHA Proceedings, 1: 795–802. URL: <https://doi.org/10.3897/ap.1.e0754>.

УДК 378.14

DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-143-148

Халиуллина Л.Р.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ ПО РАЗВИТИЮ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Ключевые слова: исследовательское мышление, учителя, студенты, опыт.

Согласно прогнозам Всемирного экономического форума (Давос, 2020 г.), к трем основным востребованным навыкам специалистов в настоящее время относятся: умение комплексного решения проблем, умение мыслить нестандартно и способность использовать творческий подход к деятельности. В мировом пространстве эти навыки называются навыками мышления высшего порядка и расцениваются как ключ к успеху в любой области. К ним следует отнести и исследовательское мышление.

Изучение психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что развитие исследовательского мышления у будущих учителей в настоящее время вызывает большой интерес, поскольку современное общество предъявляет новые требования не только к профессии учителя, но и к типу его мышления (Беялова, 2016; Кудрова, 2007; Galustyan et al., 2020; Murdoch, 2014; Peim, 2018; Savina, 2015; Taylor, 2013). Однако существует противоречие между необходимостью развивать навыки мышления высшего порядка у будущих учителей и отсутствием конкретной системы способов их развития. Следует также отметить, что не каждый преподаватель вуза ставит перед собой задачу развития исследовательского мышления у будущих учителей, поэтому выявление и изучение педагогического опыта работы преподавателей, осуществляющих подготовку будущих педагогов по направлению «Педагогическое образование», является необходимым условием повышения уровня развития исследовательского мышления у студентов.

Данная работа нацелена на изучение и обобщение опыта работы преподавателей вузов по развитию исследовательского мышления у студен-

тов. Для решения этой проблемы была выстроена следующая логика исследования: обоснование актуальности развития исследовательского мышления у будущих учителей в условиях развития современного общества, выявление противоречий, актуализирующих проблему данного исследования, изучение непосредственного опыта работы преподавателей вузов по развитию исследовательского мышления у студентов.

Для достижения поставленной цели использовались такие методы теоретического исследования, как анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования, изучение и обобщение опыта работы преподавателей вузов по развитию исследовательского мышления у студентов.

Базу исследования составили результаты изучения опыта работы преподавателей отечественных и зарубежных вузов (Казанский федеральный (Приволжский) университет, Удмуртский государственный университет, Полоцкий государственный университет, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт, Северо-Кавказский федеральный университет, финский Институт образовательных исследований, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, колледж Милз (США), государственный университет Сан-Франциско). Следует отметить, что развитием исследовательского мышления у студентов занимаются не только вузы, осуществляющие подготовку студентов по направлению «Педагогическое образование». В данной работе был рассмотрен и опыт преподавателей Волжского политехнического института, а также Краснодарского муниципального медицинского института высшего сестринского образования и др.

Изучение психолого-педагогической литературы (М.А. Беялова, И.А. Кудро-

ва, М.А. Червонный и др.) позволило сформулировать рабочее определение понятия «исследовательское мышление», согласно которому последнее представляет собой интегративный мыслительный процесс, сочетающий в себе особенности различных типов мышления, базирующийся на исследовательской культуре человека, применяемый в профессиональной деятельности человека в результате острой необходимости, в момент раздражения и недовольства сложившейся ситуацией, при разрешении познавательных задач различной сложности.

В.В. Парин еще в 1960-х гг. отмечал, что подлинное исследовательское мышление должно базироваться на высоких этических принципах и конкретных фактах (Парин, 1963). Под этим следует понимать, что развитие исследовательского мышления невозможно без воспитания у обучающихся любви к научной истине и без соблюдения принципа научной честности. Это позволяет предположить, что одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами, должно быть формирование у студентов научной этики как составной части научной культуры, которая будет выступать основой для развития исследовательского мышления у студентов.

Формирование у студентов научной этики «невозможно без развития подлинного научного мышления», которое, по мнению Л. Флека, выражает мировоззренческий и методологический подход к пониманию мира и объяснению эмпирических фактов (Fleck, 1993). Необходимо отметить, что по выделяемым признакам научное мышление наиболее близко к исследовательскому мышлению и, по мнению В.Ф. Юлова, оно является более узким понятием, чем научное мышление (Юлов, 2007). Главное отличие научного мышления от исследовательского

состоит во введении степеней сомнения и уверенности для объяснения того или иного явления.

О.В. Васильева, с одной стороны, считает, что развитие научного мышления как основы для развития исследовательского мышления осуществляется в процессе формирования у студентов различных мыслительных операций: умения владеть методом причинно-следственного и сравнительного анализа, а также умением осуществлять логическое категорирование и диалектическое построение, что можно рассматривать как еще одну важную задачу процесса развития исследовательского мышления у студентов. С другой стороны, она отмечает, что в процессе обучения студенты должны использовать авторитетные источники (Васильева, 2016). Это совпадает с мнением В.В. Парина и с точкой зрения С.И. Хохлова, который также считал, что на формирование исследовательского мышления студентов влияет самообразование студентов в процессе чтения специализированной научно-популярной литературы, периодики, публицистики (Хохлов, 1988).

С мнением О.В. Васильевой соглашается и И.В. Лаптева, которая отмечает, что в процессе развития исследовательского мышления студентов необходимо развивать способность думать и сопоставлять. И.В. Лаптева также считает, что развитие исследовательского мышления возможно в процессе использования педагогом таких заданий, выполнение которых задействовало бы как можно большее количество мыслительных операций. Важным условием развития каждой мыслительной операции является развитие самостоятельности студентов, необходимость разработки учебной стратегии и доведение всего до автоматизма (Лаптева, 2014).

Иной способ развития исследовательского мышления у будущих учителей описал Д.В. Вилькеев. Он считал, что в обучении будущих учителей особое место принадлежит проблемному обучению, в частности проблемной лекции, которая способствует развитию исследовательского мышления (Вилькеев, 1989). Такого же мнения придерживается и О.А. Шатохина, которая акцентирует внимание на том, что в процессе развития исследовательского мышления особую роль играет применение заданий проблемного характера, которые обеспечивают большую активность студентов и их самостоятельность (Шатохина, 2018). Л.М. Малых и Т.И. Зеленина самостоятельность студентов относят к одному из наиболее важных условий исследовательского мышления (Малых, Зеленина, 2012). Так же как и Д.В. Вилькеев и О.А. Шатохина, они считают, что исследовательское мышление способно развиваться в процессе применения педагогом проблемных ситуаций, которые требуют от студентов исследовательских способов усвоения нового учебного материала. В то же время Н.В. Петрова отмечает, что исследовательское мышление проявляется в процессе решения студентами исследовательских задач достаточно высокой степени сложности (Петрова, 2007).

Многие преподаватели-практики считают, что развитие исследовательского мышления у студентов возможно в процессе осуществления ими исследовательской деятельности. По мнению М.А. Беляловой, оно активнее развивается, когда студенты вовлечены в исследовательскую деятельность, в процессе которой происходит формирование у них исследовательских умений. Обязательными задачами повышения эффективности этого процес-

са являются формирование у студентов мотивации научно-исследовательской деятельности и осуществление научного сотрудничества преподавателей со студентами (Белялова, 2016).

Этого же мнения придерживаются Е.С. Боровкова, И.В. Ребро и И.С. Мокрецова. Они полагают, что в процессе исследовательской деятельности студент приобретает следующие формы исследовательского мышления: познание соответствующих понятий и их отношений; конструктивизм в умозаключениях и принятии решений; формально-логическое пояснение в суждениях. При этом важной является необходимость выполнения исследовательской деятельности студентами в результате их личной заинтересованности, что способствует самосовершенствованию и самореализации личностного потенциала, реализации социального заказа и пониманию студентами ценности ее выполнения (Боровкова и др., 2012).

Т. Силандер и Дж. Вэлиярви считают, что развитие исследовательского мышления студентов возможно при условии, что основной целью всех программ подготовки будущих учителей будет исследовательски ориентированное обучение, для того чтобы студенты на подсознательном, интуитивном уровне усваивали и демонстрировали исследовательское отношение к профессиональной деятельности (Silander, Välijärvi, 2013). Л.Р. Крол, Д.Р. Майер и Л.Н. Харченко добавляют к этому, что сам процесс обучения студентов должен обеспечивать связь теории с практикой и базироваться на реализации исследовательского подхода в обучении (Харченко, 2014; Kroll, Meier, 2014).

Исследовательское мышление предполагает особую потребность специалиста в исследовании, состоящую не только в накоплении полезных знаний, но и в его стремлении обна-

ружить нечто новое, «вмешаться» в обыденный ход вещей. Сложность развития исследовательского мышления студентов обусловлена недостаточной изученностью и неоднозначностью понятия «исследовательское мышление» как в России, так и за рубежом. Однако, несмотря на это, преподаватели вузов предпринимают попытки его развития у студентов. Одним из способов, позволяющих рассмотреть особенности развития исследовательского мышления у будущих учителей, является изучение передового педагогического опыта, в результате обобщения которого были получены следующие результаты.

Принципиальной задачей в процессе развития исследовательского мышления студентов должно быть развитие и активизация у них как можно большего количества мыслительных операций, а также формирование их рефлексивной культуры в процессе создания ситуаций, побуждающих студентов к осуществлению образовательной рефлексии (О.В. Васильева, И.В. Лаптева), и умения выделять главные и второстепенные факты (Т.И. Зеленина, И.В. Лаптева, Л.М. Малых и др.). Определяющим условием, актуализирующим развитие мыслительных операций студентов, является формирование их самостоятельности (О.В. Васильева, Т.И. Зеленина, И.В. Лаптева, Л.М. Малых и др.).

Одним из важнейших принципов, которых должны придерживаться преподаватели вузов в процессе развития исследовательского мышления студентов, должен быть принцип научности. Соблюдение данного принципа должно сопровождаться реализацией в процессе обучения студентов следующих задач: соблюдение высоких этических норм как преподавателями, так и студентами; формирование у сту-

дентов научной культуры и развитие их научного мышления (О.В. Васильева, В.В. Парин, Л. Флек, С.И. Хохлов и др.).

Развитие исследовательского мышления у студентов тесно связано с реализацией педагогами проблемного подхода в обучении, использованием проблемных ситуаций и заданий проблемного характера в процессе обучения (Д.В. Вилькеев, Т.И. Зеленина, Л.М. Малых, О.А. Шатохина).

Особо важным в процессе развития исследовательского мышления студентов является вовлечение студентов в исследовательскую деятельность, формирование у них исследовательских умений и исследовательской культуры, организация преподавателями вузов обучения будущих учителей на основе исследования, а также использование ими исследовательских задач для развития исследовательского мышления студентов. (М.А. Белялова, Е.С. Боровкова, Дж. Вэлиарви, Л.Р. Крол, Д.Р. Майер, И.С. Мокрецова, Н.В. Петрова, И.В. Ребро, Т. Силандер, Л.Н. Харченко и др.).

Исходя из этого, специфика развития исследовательского мышления должна предполагать нацеленность преподавателей вузов на получение студентами объемного системного знания и желание охватить взглядом все составляющие элементы различных явлений. Преподаватели-практики должны выстраивать процесс обучения таким образом, чтобы студенты были готовы осознавать собственные ментальные процессы, использовать различные мыслительные операции, которые позволили бы им осуществлять исследовательскую деятельность.

Литература

1. Белялова М.А. Формирование исследовательского мышления в образовательном процессе вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11. С. 629–632.
2. Боровкова Е.С., Ребро И.В., Мокрецова И.С. Формирование исследовательского мышления у студентов посредством участия в научно-исследовательской работе вуза // Успеха современного естествознания. 2012. № 5. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=30148>.
3. Васильева О.В. Формирование научно-исследовательского мышления и восприятия на этапе вузовской подготовки – социально-образовательная проблематика // Искусство и образование. 2016. № 1. С. 7–18.
4. Вилькеев Д.В. Проблемная лекция по педагогике в вузе // Советская педагогика. 1989. № 3. С. 103–107.
5. Кудрова И.А. Формирование представлений о современной научной картине мира в процессе исследовательской деятельности учащихся: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
6. Лаптева И.В. Исследовательский тип мышления как перспектива успешного образования в вузе // Ресурсосберегающие экологически безопасные технологии производства и переработки сельскохозяйственной продукции: сб. трудов конф.: в 2 ч. Саранск: Мордовский гос. ун-т, 2014. Ч. 2. С. 336–340.
7. Малых Л.М., Зеленина Т.И. Сравнение языков как средство развития исследовательского типа мышления у студентов (на примере работы с многоязычным словарем) // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. 2012. № 2. С. 233–238.
8. Парин В.В. Авторитет фактов (о научном наследии и догматизме) // Писатели рассказывают о науке. 1963. № 3. С. 587–599.
9. Петрова Н.В. Психолого-педагогическая сущность исследовательской культуры личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 3. Педагогика и психология. 2007. № 3. С. 324–326.
10. Харченко Л.Н. Преподаватель современного вуза: компетентностная модель. М.: Директ-Медиа, 2014.
11. Хохлов С.И. О психологической подготовке будущих учителей // Вестник высшей школы. 1988. № 1. С. 43.
12. Шатохина О.А. Текст как средство формирования исследовательского мышления и активизации речемыслительной деятельности // Научный вестник Невинномысского государственного гуманитарно-технического института. 2018. № 1. С. 89–92.
13. Юлов В.Ф. Научное мышление. Киров: Кировский филиал СПб. гуманитарного ун-та профсоюзов, 2007. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6454/6460>.
14. Fleck, L., 1993. Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einf. in die Lehre

- vom Denkstil u. Denkkollektiv. Frankfurt a/M: Suhrkamp.
15. *Galustyan, O.V. et al.*, 2020. Formation of research competence of students by means of mobile education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14 (14). URL: <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i14.15047>.
 16. *Kroll, L.R. and D.R. Meier*, 2014. Educational change in international early childhood contexts: crossing borders of reflection. N.Y.: Routledge.
 17. *Murdoch, K.*, 2014. How do inquiry teachers... teach? URL: <https://www.kathmurdoch.com.au/blog/2014/02/21/how-do-inquiry-teachers-teach>.
 18. *Peim, N.*, 2018. Thinking in education research: applying philosophy and theory. London: Bloomsbury Publishing.
 19. *Savina, N.N.*, 2015. The structure and content of the module «Research and experimental activities of a teacher». *The Social Sciences*, 10: 1891–1895.
 20. *Silander, T. and J. Välijärvi*, 2013. The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education // In *Pisa, power and policy: The emergence of global educational governance. Oxford studies in comparative education. United Kingdom: Symposium Books*, 23 (1): 77–98.
 21. *Taylor, R.*, 2013. Creativity at work: supercharge your brain and make your ideas stick. London: Kogan Page Publishers.
 7. *Malykh, L.M. and T.I. Zelenina*, 2012. Comparison of languages as a means of developing students' research type of thinking (case study of work with a multilingual dictionary). *Bulletin of Krasnoyarsk State Agrarian University*, 2: 233–238. (rus)
 8. *Parin, V.V.*, 1963. Authority of facts (about scientific heritage and dogmatism). *Writers talk about science*, 3: 587–599. (rus)
 9. *Petrova, N.V.*, 2007. Psychological and pedagogical essence of research culture of an individual. *Bulletin of Adygeya State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 3: 324–326. (rus)
 10. *Kharchenko, L.N.*, 2014. Teacher of a modern university: competence model. Moscow: Direct-Media. (rus)
 11. *Khokhlov, S.I.*, 1988. About psychological training of future teachers. *Higher School Bulletin*, 1: 43. (rus)
 12. *Shatokhina, O.A.*, 2018. Text as a means of developing research thinking and activating speech-thinking activity. *Scientific Bulletin of Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute*, 1: 89–92. (rus)
 13. *Yulov, V.F.*, 2007. Scientific thinking. Kirov: Kirov branch of St. Petersburg Humanitarian University of Trade Unions. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/6454/6460>. (rus)
 14. *Fleck, L.*, 1993. The origin and development of scientific fact: an introduction to the theory of thinking style and collective thinking. Frankfurt a/M: Suhrkamp. (germ)
 15. *Galustyan, O.V. et al.*, 2020. Formation of research competence of students by means of mobile education. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 14 (14). URL: <https://doi.org/10.3991/ijim.v14i14.15047>.
 16. *Kroll, L.R. and D.R. Meier*, 2014. Educational change in international early childhood contexts: crossing borders of reflection. N.Y.: Routledge.
 17. *Murdoch, K.*, 2014. How do inquiry teachers... teach? URL: <https://www.kathmurdoch.com.au/blog/2014/02/21/how-do-inquiry-teachers-teach>.
 18. *Peim, N.*, 2018. Thinking in education research: applying philosophy and theory. London: Bloomsbury Publishing.
 19. *Savina, N.N.*, 2015. The structure and content of the module «Research and experimental activities of a teacher». *The Social Sciences*, 10: 1891–1895.
 20. *Silander, T. and J. Välijärvi*, 2013. The theory and practice of building pedagogical skill in Finnish teacher education // In *Pisa, power and policy: The emergence of global educational governance. Oxford studies in comparative education. United Kingdom: Symposium Books*, 23 (1): 77–98.
 21. *Taylor, R.*, 2013. Creativity at work: supercharge your brain and make your ideas stick. London: Kogan Page Publishers.

Reference

1. *Belyalov, M.A.*, 2016. Developing research thinking in the educational process of the university. *International Journal of Applied and Fundamental Research*, 11: 629–632. (rus)
2. *Borovkova, E.S., I.V. Rebro and I.S. Mokretsova*, 2012. Developing research thinking among students through participation in university research work. *Success of modern natural science*, 5. URL: <https://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=30148>. (rus)
3. *Vasilieva, O.V.*, 2016. Developing research thinking and perception at the stage of university education-social and educational issues. *Art and Education*, 1: 7–18. (rus)
4. *Vilkeev, D.V.*, 1989. Problem lecture on pedagogy in higher education. *Soviet Pedagogy*, 3: 103–107. (rus)
5. *Kudrova, I.A.*, 2007. Shaping ideas about the modern scientific picture of the world in the process of research activities of students: Candidate's Thesis in Pedagogics. Moscow. (rus)
6. *Lapteva, I.V.*, 2014. Research type of thinking as a prospect of successful education in high school. In: *Resource-saving environmentally safe technologies for production and processing of agricultural products: Conference Proceedings: in 2 parts (Part 2, pp. 336–340)*. Saransk: Mordovia State University. (rus)

**ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Панкратова И.А.** Эффективность методов телесно-ориентированной психотерапии при психологической коррекции профессионального выгорания
- **Худякова Т.Л., Гридяева Л.Н., Клепач Ю.В.** Особенности мотивации учебной деятельности практических психологов образования в процессе профессиональной переподготовки

УДК 159.9.072.432
DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-151-157

Панкратова И.А.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДОВ ТЕЛЕСНО- ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПСИХОТЕРАПИИ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Ключевые слова: психологическая коррекция, педагог, профессиональное выгорание, эмоциональное выгорание, телесно-ориентированная психотерапия.

Сегодня нервные нагрузки являются довольно распространенным явлением, что связано в первую очередь с нарастающим темпом жизни современного человека и изменяющимися условиями жизни. Особенно это касается педагогов, которые в силу специфики своей профессии сталкиваются со стрессовыми ситуациями ежедневно в процессе межличностного взаимодействия с коллегами, учениками, родителями учеников. Кроме того, современная система образования диктует новые и более высокие требования к педагогам, к успешности их профессиональной деятельности, провоцируя этим возникновение у них эмоционального напряжения и увеличивая количество стрессовых ситуаций (Rogova et al., 2016). Огромное влияние на современную жизнь человека оказал COVID-19 и связанные с ним изменения функционирования и жизнедеятельности людей. Особенно это касается педагогов: им пришлось буквально за неделю перейти на новый онлайн-формат образовательной деятельности, к которому многие не были готовы, не обладали необходимыми компетенциями.

Как любая другая личность, каждый из педагогов владеет индивидуальным комплексом способов реагирования и преодоления трудностей в профессиональных ситуациях, однако эти методы не всегда эффективны, а иногда способствуют еще большему профессиональному выгоранию (Профессиональное выгорание..., 2017).

Л.В. Золотухина, изучая профессиональное выгорание, делает акцент на его эмоциональном показателе (Золотухина, 2011). Профессиональное выгорание сказывается на состоянии личности. Специалист, переживающий синдром профессионального выгорания, мечтает любыми путями не

выполнять свою работу. Профессиональное и эмоциональное выгорание способствует развитию деструктивных личностных качеств, препятствует развитию эмпатии (Смирнова, 2017).

Итак, для того чтобы обеспечить и поддерживать высокий уровень профессиональной деятельности специалиста, необходимо обратить внимание на такой психологический аспект, как эмоциональное выгорание (как один из показателей профессионального выгорания) педагогов (Орел, 2008).

При профессиональном выгорании наблюдаются следующие телесные симптомы: общая усталость и быстрая утомляемость; различные психосоматические проявления (бессонница, головные боли, боли в шее и спине); формируются телесные блоки и зажимы. Мы предполагаем, что методы телесно-ориентированной терапии будут эффективны при профилактике и коррекции профессионального выгорания (Зарипова, Макина, 2016). Профессиональное выгорание формирует телесные блоки, что не позволяет человеку переживать некоторые эмоции, у него искажается выражение чувств, сужается круг эмоций. Эмоции педагога накапливаются и сразу блокируются, не каждый педагог способен справиться с теми эмоциями, которые он переживает.

На наш взгляд, методы телесно-ориентированной терапии позволяют преодолеть телесные блоки гораздо быстрее, чем некоторые другие психотерапевтические методы. Без телесных блоков и зажимов человеку становится легче выражать и переживать свои эмоции, он лучше понимает, что с ним происходит.

Проведя анализ работ зарубежных и отечественных ученых по вопросам профилактики и коррекции профессионального выгорания педагогов, мы

выявили, что модели предотвращения, профилактики и коррекции профессионального выгорания включают в себя тренинги, направленные (Berjot et al., 2017; Mäkikangas et al., 2017):

- на осознание профессиональных проблем в условиях информирования об их причинах и признаках. Понимание причин и признаков профессионального выгорания помогает осознать свое состояние и более осознанно подходить к психокоррекции;
- на изменение профессиональных установок в поведении и общении. Новые установки позволяют более эффективно выстраивать взаимодействие с участниками образовательного пространства;
- на повышение значимости для педагога его профессиональной деятельности, развитие позитивного самовосприятия. Осознание собственной значимости и значимости выбранной профессии помогает сформировать у педагогов позитивное отношение к профессиональной деятельности;
- на повышение коммуникативной компетентности, обучение навыкам конструктивного общения в ситуациях своей профессиональной деятельности. Полученные практические навыки и умения помогают скорректировать поведение педагогов при взаимодействии с окружающими людьми;
- на развитие интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой гибкости, устранение деструктивных стереотипов поведения. Приобретенные новые паттерны позволяют менее остро реагировать на ситуации, приводящие к профессиональному и эмоциональному выгоранию;
- на психологическую поддержку. Для педагогов важно почувство-

вать, что они не одни и есть поддержка, а также появляются навыки самоподдержки;

- на обучение способам самоконтроля и саморегуляции эмоционального состояния.

Однако большинство моделей предотвращения, профилактики и коррекции профессионального выгорания носит временный эффект. Дело в том, что следствием профессионального выгорания является возникновение телесных и эмоциональных «панцирей» (Gordon, 2017). Естественной реакцией организма человека на стресс является сжатие, возникновение зажимов и телесных блоков, которые не позволяют человеку расслабиться, перейти из стресса в состояние спокойствия и радости.

Мы полагаем, что достаточно эффективным будет использование методов телесно-ориентированной психотерапии для коррекции профессионального выгорания. Методы телесно-ориентированной психотерапии представлены довольно широко, среди них наиболее известны характерологический анализ В. Райха, биоэнергетический анализ А. Лоуэна, концепция телесного осознания Фельденкрайза, метод интеграции движений Ф. Александера, метод чувственного сознания Ш. Селвер и Ч. Брукса, структурная интеграция, или рольфинг, техники биосинтеза, бондинга, оригинальная отечественная методика – танатотерапия (Соколовская, Волочков, 2019). Из вышеперечисленных подходов можно составить комплекс телесных упражнений для педагогов-психологов, ведущих консультационную и психотерапевтическую деятельность. Целью подобного тренинга будет снятие эмоционального и физического напряжения, следствием чего является отреагирование подавленных эмоций.

С целью психологической коррекции профессионального выгорания нами была разработана и апробирована тренинговая программа с использованием методов телесно-ориентированной психотерапии «Синдром профессионального выгорания педагога: профилактика и преодоление». Использование методов телесно-ориентированной психотерапии обусловлено тем, что данный психотерапевтический метод позволяет снимать блоки и зажимы в групповой работе за гораздо меньшее количество времени, чем иные методы психотерапии. Методы телесно-ориентированной психотерапии дают возможность прямого доступа к подсознанию через тело, что позволяет найти связь между состоянием тела, ощущениями, эмоциями и убеждениями.

Нами был проведен эксперимент, с помощью которого была доказана эффективность применения методов телесно-ориентированной психотерапии для профилактики и коррекции профессионального выгорания. Прежде чем проводить тренинговую программу, мы замерили основные показатели профессионального выгорания с помощью методик: «Диагностика эмоционального выгорания личности» В.В. Бойко (Бойко, 2008), опросник выгорания К. Маслач (Maslach, 1982), «Диагностика риска синдрома эмоционального выгорания» (Б. Поттер). После проведения программы нами были также сделаны замеры.

В нашем исследовании приняло участие 67 человек (60 женщин и 7 мужчин) в возрасте от 34 до 56 лет, со стажем работы от 10 до 24 лет.

С целью изучения степени профессионального выгорания мы использовали опросник выгорания К. Маслач. Результаты данной методики позволили нам разделить выборку на две подгруппы. В первую подгруппу (экс-

периментальную) вошли испытуемые с высоким показателем профессионального выгорания (25 человек), во вторую подгруппу (контрольную) вошли испытуемые со средним показателем профессионального выгорания (26 человек), испытуемые с низким показателем были исключены из выборки.

После проведения коррекционной программы профессионального выгорания нами был проведен повторный замер профессионального и эмоционального выгорания, результаты исследования представлены на рис. 1, 2.

Результаты исследования продемонстрировали, что уровень профессионального выгорания по шкале «Деперсонализация» в контрольной группе не изменился, а по шкалам «Эмоциональное истощение» и «Редукция профессиональных достижений» незначительно возросло количество психологов с высокими показателями по данным шкалам. Таким образом, мы видим тен-

денцию к ухудшению ситуации. Педагоги испытывают ежедневный стресс, что без коррекции ведет к дальнейшему профессиональному выгоранию.

Из рис. 1 мы видим, что в результате проведенной коррекционной программы, построенной на основе применения методов телесно-ориентированной психотерапии, наблюдается положительная динамика изменения уровня профессионального выгорания психологов. Значительно (статистически значимо, $U = 196$ при $p = 0,016$) уменьшилось эмоциональное истощение. У испытуемых вновь появился интерес к своей профессии, взаимоотношения с окружающими улучшились.

По шкале «Деперсонализация» мы также наблюдаем улучшение, ее уровень значительно снизился (статистически значимо, $U = 203$ при $p = 0,020$). Респонденты стали проявлять большую эмоциональную и личную включенность в профессию.

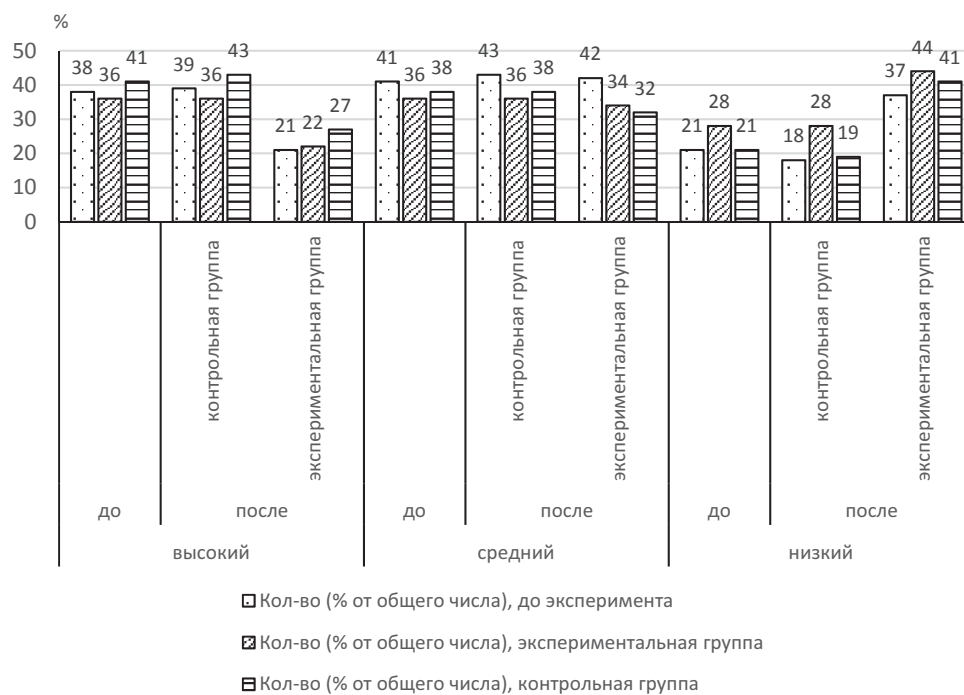


Рис. 1. Распределение степени выраженности показателей профессионального выгорания в исследуемой выборке до и после эксперимента

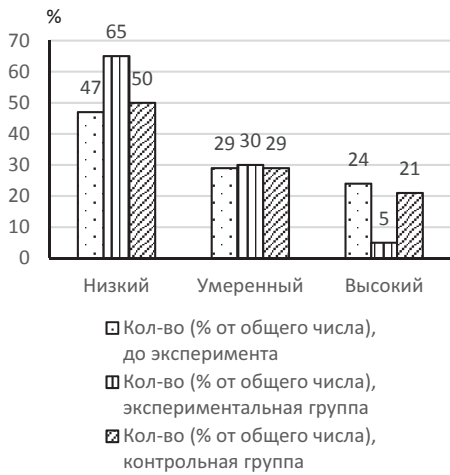


Рис. 2. Распределение степени выраженности показателей риска эмоционального выгорания в исследуемой выборке до и после эксперимента

Показатель по шкале «Редукция профессиональных достижений» также изменился в сторону уменьшения (статистически значимо, $U = 111$ при $p = 0,015$). Психологи стали выше оценивать свою компетентность и более ответственно относиться к выполнению профессиональных задач, повысилась продуктивность и мотивация.

Проанализировав результаты, мы можем сделать вывод о том, что после проведения коррекционной программы количество испытуемых с высоким уровнем риска возникновения синдрома эмоционального выгорания сократилось почти в пять раз. Увеличилось количество испытуемых с умеренным уровнем риска возникновения синдрома эмоционального выгорания (статистически значимо, $U = 199$ при $p = 0,017$). Низкий уровень риска возникновения синдрома эмоционального выгорания выявлен у 65% испытуемых. Анализ результатов исследования также позволяет констатировать, что у психологов с низким и умеренным уровнем риска возникновения синдрома эмоционального выгорания после участия в занятиях по программе вы-

явлены следующие основные проблемы: качество выполнения работы ниже уровня способностей и проблемы со здоровьем.

Таким образом, результаты исследования продемонстрировали, что разнообразие проблем, способствующих риску возникновения синдрома эмоционального выгорания у психологов, значительно сократилось.

Нами был проведен замер по шкалам эмоционального выгорания, результаты представлены на рис. 3.



Рис. 3. Изменение показателей эмоционального выгорания психологов

Как мы видим из рис. 3, показатели эмоционального выгорания психологов из экспериментальной группы изменились (статистически значимо, $U = 98$ при $p = 0,015$). У большинства психологов, прошедших программу психологической коррекции профессионального выгорания с использованием методов телесно-ориентированной психотерапии, перестало проявляться безразличие к своим обязанностям и происходящему на работе, дегуманизация в форме негативизма по отношению к детям и их родителям. При этом в контрольной группе значительных изменений не выявлено. Следовательно, психологам необходима профилактика и коррекция профессионального и эмоционального выгорания.

На основании данных эксперимента можно утверждать, что проведенная работа, построенная на основе применения методов телесно-ориентированной психотерапии, была эффективна по следующим положениям:

1. Существенно снизились показатели профессионального и эмоционального выгорания. Значительно уменьшилось эмоциональное истощение. У испытуемых вновь появился интерес к своей профессии, взаимоотношения с окружающими улучшились. По шкале «Деперсонализация» мы также наблюдаем улучшение, ее уровень значительно снизился, респонденты стали проявлять большую эмоциональную и личную включенность в профессию. Показатель по шкале «Редукция профессиональных достижений» также изменился в сторону уменьшения. Педагоги стали выше оценивать свою компетентность и более ответственно относиться к выполнению профессиональных задач, повысилась продуктивность и мотивация.
2. Количество испытуемых с высоким уровнем риска возникновения синдрома эмоционального выгорания сократилось почти в пять раз.
3. Выявлены достоверные различия между показателями диагностики на констатирующем и контрольном этапе эксперимента по показателям профессионального выгорания.

Таким образом, гипотеза исследования подтвердилась. Использование методов телесно-ориентированной терапии является эффективным при психологической коррекции профессионального выгорания психологов. Однако мероприятия, направленные на предотвращение, профилактику и коррекцию профессионального выгорания, должны носить комплексный ха-

рактер, необходима не только работа с телом, но и информирование педагогов о симптомах профессионального и эмоционального выгорания. Комплексное использование различных методов работы с профессиональным выгоранием позволит максимально эффективно преодолевать его.

Литература

1. Бойко В.В. Психоэнергетика. СПб.: Питер, 2008.
2. Зарипова Т.В., Макина И.М. Повышение стрессоустойчивости личности средствами телесно-ориентированного тренинга // Мир науки. 2016. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN616.pdf>.
3. Золотухина Л.В. Особенности психического здоровья врачей-психиатров с синдромом профессионального выгорания: дис. ... канд. мед. наук. СПб., 2011.
4. Орел В.Е. Синдром выгорания в современной психологии: состояние, проблемы, перспективы // Современные проблемы исследования синдрома выгорания у специалистов коммуникативных профессий. Курск: Курск. гос. ун-т, 2008. С. 54–80.
5. Профессиональное выгорание и качество жизни учителей / М.Б. Котова [и др.] // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 67–79.
6. Смирнова А.Ю. Ольденбургский опросник профессионального выгорания: диагностика изменения психического состояния субъекта труда по континууму: увлеченность работой – профессиональное выгорание // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. № 2. С. 211–218.
7. Соколовская И.Э., Волочков И.В. Когнитивно-телесная психотерапия подсознания // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2019. № 5–1. С. 155–162.
8. Berjot, S. et al., 2017. Burnout risk profiles among French psychologists. *Burnout Research*, 7: 10–20.
9. Gordon, H.R., 2017. Vocational and technical education – current trends & preparation of teachers into international context. *School, Students Schools, and Academic*, 5 (66): 23–25.
10. Mäkikangas, A., K. Hyvönen and T. Feldt, 2017. The energy and identification continua of burnout and work engagement: Developmental profiles over eight years. *Burnout Research*, 5: 44–54.
11. Maslach, C. 1982. *Burnout. The Cost of Caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
12. Rogova, E.E., I.A. Pankratova and M.V. Naumenko, 2016. Studying interrelation of professional motivation and professional concepts of specialists with different professional orientation as a basis for career building. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (17): 10137–10153.

Reference

1. *Boyko, V.V.*, 2008. *Psychoenergetics*. St. Petersburg: Piter. (rus)
2. *Zaripova, T.V.* and *I.M. Makina*, 2016. Improving personal stress resistance by means of body-oriented training. *The World of Science*, 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/57PDMN616.pdf>. (rus)
3. *Zolotukhina, L.V.*, 2011. Features of mental health of psychiatrists with professional burnout syndrome: Candidate's Thesis in Medicine. St. Petersburg. (rus)
4. *Orel, V.E.*, 2008. Burnout syndrome in modern psychology: status, problems, and prospects. In: *Modern problems of research into burnout syndrome in specialists of communicative professions* (pp. 54–80). Kursk: Kursk State University. (rus)
5. *Kotova, M.B. et al.*, 2017. Professional burnout and quality of teachers' life. *Questions of Psychology*, 2: 67–79. (rus)
6. *Smirnova, A.Yu.*, 2017. Oldenburg questionnaire of professional burnout: diagnostics of changes in the mental state of the subject of labor on the continuum: passion for work – professional burnout. *Bulletin of Saratov University. New series*. Ser. "Philosophy. Psychology. Pedagogy", 2: 211–218. (rus)
7. *Sokolovskaya, I.E.* and *I.V. Volochkov*, 2019. Cognitive-body psychotherapy of the subconscious. *Psychology. Historical and Critical Reviews and Modern Research*, 5–1: 155–162. (rus)
8. *Berjot, S. et al.*, 2017. Burnout risk profiles among French psychologists. *Burnout Research*, 7: 10–20.
9. *Gordon, H.R.*, 2017. Vocational and technical education – current trends & preparation of teachers into international context. *School, Students Schools, and Academic*, 5 (66): 23–25.
10. *Mäkikangas, A., K. Hyvönen* and *T. Feldt*, 2017. The energy and identification continua of burnout and work engagement: Developmental profiles over eight years. *Burnout Research*, 5: 44–54.
11. *Maslach, C.* 1982. *Burnout. The Cost of Caring*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
12. *Rogova, E.E., I.A. Pankratova* and *M.V. Naumenko*, 2016. Studying interrelation of professional motivation and professional concepts of specialists with different professional orientation as a basis for career building. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (17): 10137–10153.

УДК 159.947.5
DOI 10.18522/2658-6983-2020-08-158-162

**Худякова Т.Л.,
Гридяева Л.Н.,
Клепач Ю.В.**

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРАКТИЧЕСКИХ ПСИХОЛОГОВ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ

Ключевые слова: учебная деятельность, мотивация, профессиональная переподготовка, психология образования.

© Худякова Т.Л., 2020
© Гридяева Л.Н., 2020
© Клепач Ю.В., 2020

Развитие современного общества, быстрая смена запросов на рынке труда и изменение границ пенсионного возраста в России ставят перед обществом задачу постоянного обновления знаний и компетенций у работающего населения любого возраста. Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ установлено, что всем гражданам РФ обеспечивается право на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека (п. 8 ст. 3) (Федеральный закон..., <http://zakonobobrazovanii.ru>).

Основой успеха в овладении новыми профессиональными компетенциями является мотивация учебной деятельности. Актуальность данного исследования определяется необходимостью овладения новыми компетенциями специалистами зрелого возраста для успешного продолжения своей трудовой деятельности. Активное развитие дополнительного профессионального образования предполагает обращение к проблеме учебной мотивации взрослых людей, уже имеющих профессию. Теоретическую основу исследования по вопросам специфических аспектов учебной мотивации у лиц зрелого возраста составляют работы В.Г. Асеева и Г.А. Горбуновой (Асеев, 1976; Горбунова, 2017). Возрастные особенности личности среднего возраста представлены в работах Б.Г. Ананьева, А.А. Реана, Э. Эриксона и др. (Ананьев, 2010; Реан, Коломинский, 2012; Эриксон, 2006).

Учебная мотивация характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью. И.А. Зимняя определяет учебную мотивацию как включенный в учебную деятельность частный

вид мотивации (Зимняя, 2009). Рассматривая динамичность мотивации, А.А. Вербицкий обращает внимание на то, что это изменения структуры учебной мотивации, происходящие с возрастом обучающегося (Вербицкий, Бакшаева, 2016). В то же время устойчивость мотивации характеризуется сохранением обучающимся адекватного уровня психической активности независимо от социальной ситуации и внутренних факторов. Г. Олпорт отмечает, что именно внутренние факторы способствуют максимальной устойчивости мотивации (Олпорт, 2002).

Анализируя в своем исследовании период зрелости как период, характеризующийся наибольшей динамикой развития, мы поддерживаем точку зрения А.Н. Леонтьева о том, что характеристика зрелого человека определяется осознанностью своего бытия (Леонтьев, 2011). В отечественной науке термин «зрелость» впервые употребляется в трудах Б.Г. Ананьева. Он предлагал разделять физическую, умственную, гражданскую и трудовую зрелость. Вслед за Б.Г. Ананьевым А.А. Реан выделяет составляющие в понятии «личностная зрелость» – интеллектуальную, эмоциональную и личностную. Он выделяет также четыре критерия личностной зрелости, являющиеся базовыми, фундаментальными, структурообразующими: ответственность, терпимость, саморазвитие, интегративный компонент (Реан, Коломинский, 2012). Существенную роль в обретении такого состояния играет образование. В этом смысле международный термин *lifelong education* (Refrigeri, Aleandri, 2013) (обучение в течение жизни, или пожизненное обучение) является предельно точным.

Период зрелости, как и вся взрослая жизнь человека в целом, характеризуется изменением его мотивацион-

ной сферы жизни. Изменения мотивов поведения человека определяются личными, социальными и культурными событиями и факторами: решаются конфликты юношеского периода, происходит поиск своего места, связывание себя обязательствами, предполагающими стабильное предсказуемое будущее.

Цель нашего исследования: изучить специфические особенности мотивации учебной деятельности практических психологов образования в процессе профессиональной переподготовки. В исследовании принимали участие 40 женщин: экспериментальная группа – слушатели курса профессиональной переподготовки по программе «Педагогика и психология» Воронежского государственного педагогического университета в количестве 20 человек; контрольная группа – слушатели программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации № 12 аудиторов УМЦ Воронежского государственного университета в количестве 20 человек. Возраст испытуемых – 28–51 лет.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение о наличии особенностей учебной мотивации у лиц зрелого возраста, а именно у обучающихся по программе профессиональной переподготовки «Педагогика и психология»; ведущими мотивами учебной деятельности являются творческая самореализация, профессиональные и коммуникационные мотивы. У обучающихся по программе профессиональной переподготовки аудиторов преобладают мотивы поддержания жизнеобеспечения, комфорта, престижа. У обучающихся по программе профессиональной переподготовки «Педагогика и психология» преобладающим мотивационным профилем личности является рабочий,

а у студентов программы подготовки аудиторов – общежитейский мотивационный профиль.

В работе использовалась батарея психодиагностических методик: методика диагностики учебной мотивации студентов А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой; методика «Изучение мотивации обучения студентов» Т.И. Ильиной; методика диагностики мотивационной структуры личности В.И. Мильмана; методика «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви (Gregory, 2007), модифицированная нами для достижения цели исследования.

В результате исследования учебной мотивации по методике А.А. Реана и В.А. Якунина мы выяснили, что приоритетными в обеих группах испытуемых являются профессиональные мотивы и мотивы творческой самореализации. Результаты представлены на рис. 1.

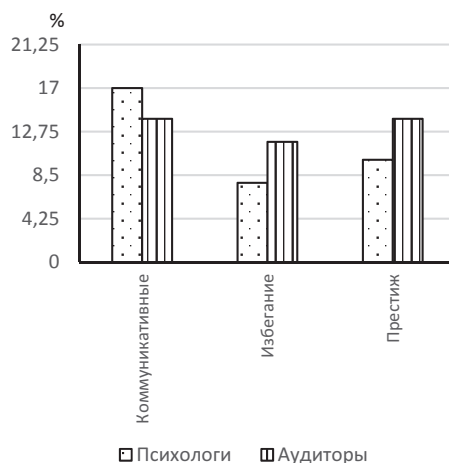


Рис. 1. Гистограмма соотношения мотивов учебной деятельности в группах обучающихся

В группе психологов приоритетом является также коммуникационный мотив, что связано со спецификой работы; в группе аудиторов преобладают мотивы избегания и престижа.

По методике Т.И. Ильиной «Изучение мотивации студентов» можно

сделать вывод о том, что психологи мотивированы больше на приобретение знаний и получение диплома, в то время как аудиторы приоритетным мотивом деятельности считают овладение профессией (рис. 2).

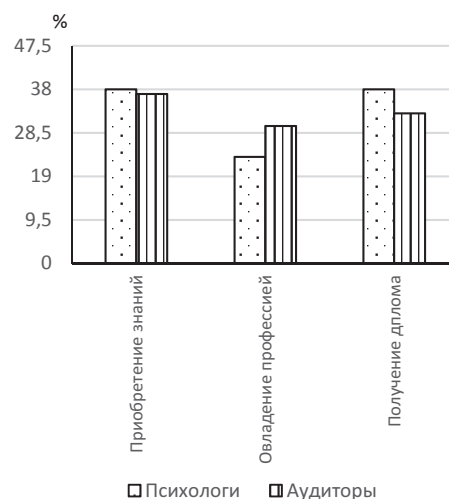


Рис. 2. Гистограмма распределения выбора мотивов учебной деятельности в группах

По результатам проведения методики «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана группа психологов демонстрирует более высокие показатели по параметру «Творческая активность» мотивационного профиля личности, а аудиторы больше склонны выбирать комфорт и поддержание жизнеобеспечения.

У психологов явно выражено стремление к творчеству, в то время как у аудиторов – стремление к лучшему жизнеобеспечению (рис. 3).

В рабочем профиле у психологов также выражено стремление к творческой активности и общению, в то время как у аудиторов явно видно стремление к снижению рабочей и социальной активности (рис. 4).

При помощи проективной методики «Незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви мы выявили, что по отношению к выбранной профессии в

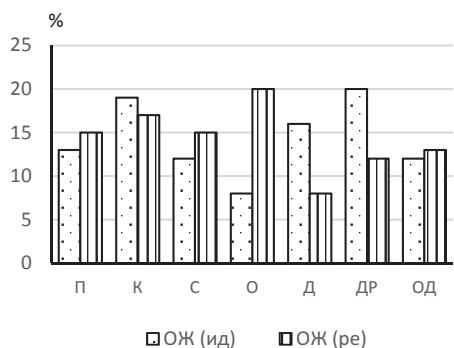


Рис. 3. Гистограмма выраженности параметров общежитийского мотивационного профиля личности в группе психологов

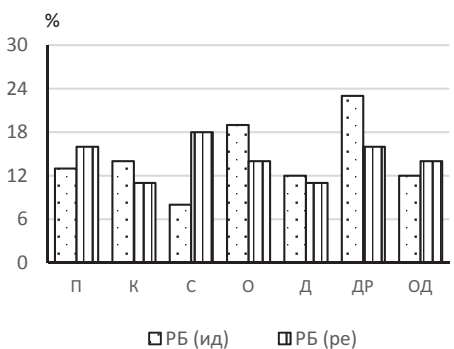


Рис. 4. Гистограмма выраженности параметров рабочего мотивационного профиля личности в группе психологов

рамках программы профессиональной переподготовки у групп психологов и аудиторов есть различия: у аудиторов сформированы более точно представления о своей будущей профессии. Отношение к выбранной профессии у аудиторов более прагматичное, что можно понять по оценке «нужна и подходит». У психологов чаще встречаются оценки «это моя мечта», «она необходима», «я к этому шел всю жизнь». Большой процент психологов ощущает себя как зрелую личность. Отношение к себе как к сложившемуся профессионалу у аудиторов выражено более четко, что, очевидно, связано с более узкой направленностью деятельности аудитора; психологическая практика, наоборот, дает очень широ-

кое поле деятельности. В отношении главного в жизни мнения психологов разделились между работой, профессией и предназначением, в то время как аудиторы выбрали материальный достаток, личностные качества и смысл жизни. У психологов, кроме безусловных ценностей – детей и семьи, – присутствует также любимое дело, в то время как у аудиторов жизненные приоритеты с профессией не связаны. Таким образом, выяснилось, что группа обучающихся в рамках программы профессиональной переподготовки психологов образования имеет активно выраженную мотивацию обучения профессии, их жизненные приоритеты ориентированы на профессиональную деятельность и дальнейшее обучение, в то время как обучающиеся профессии аудиторов имеют более прагматичный взгляд на жизнь, профессиональные успехи не являются главным для них.

В результате статистического анализа с использованием U-критерия Манна–Уитни по параметрам выраженности мотивационного профиля личности в обеих группах по методике Э. Мильмана, а также показателям выраженности мотивов учебной деятельности по методике Т. Ильиной мы обнаружили статистически значимые различия выраженности параметров рабочего мотивационного профиля личности ($U_{\text{эмп.}} = 42$); получили статистическое подтверждение различий выраженности мотива «овладение профессией» между двумя группами (данный мотив в большей степени характерен для группы аудиторов, $U_{\text{эмп.}} = 40$). Можно сделать вывод о том, что гипотеза нашего исследования подтвердилась частично: у обучающихся из группы психологов рабочий профиль является ведущим, а также подтвердилось преобладание по мотивационной шкале

мотива «овладение профессией» у группы аудиторов.

Таким образом, наше исследование показало необходимость учета особенностей мотивации учебной деятельности в процессе разработки и реализации программ профессиональной переподготовки.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <http://zakonobrazovani.ru>.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2010.
3. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976.
4. Вербицкий А.А., Бакшаева Н.А. Психология мотивации студентов: учеб. пособие. М.: Юрайт, 2016.
5. Горбунова Г.А. Мотивация смены профессионального профиля // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. 2017. № 2. С. 74–78.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2009.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2011.
8. Олпорт Г. Становление личности. М.: Смысл, 2002.
9. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2012.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, 2006.
11. Gregory, J.R., 2007. Psychological testing: history, principles and applications. Wheaton, IL: Peterson.
12. Refrigeri, L. and G. Aleandri, 2013. Lifelong learning, training and education in globalized economic systems: analysis and perspectives. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 93: 1242–1248.

Reference

1. Federal law "On education in the Russian Federation" dated 29.12.2012 No. 273-FZ. URL: <http://zakonobrazovani.ru>. (rus)
2. Ananyev, B.G., 2010. Man as a subject of knowledge. St. Petersburg: Piter. (rus)
3. Aseev, V.G., 1976. Motivation for behavior and development of personality. Moscow: Mysl. (rus)
4. Verbitsky, A.A. and N.A. Bakshaeva, 2016. Psychology of students' motivation: textbook. Moscow: Yurait. (rus)
5. Gorbunova, G.A., 2017. Motivation for changing the professional profile. Bulletin of Samara Humanitarian Academy. Series: Psychology, 2: 74–78. (rus)
6. Zimnyaya, I.A., 2009. Pedagogical Psychology. Moscow: Logos. (rus)
7. Leontiev, A.N., 2011. Activity. Consciousness. Personality. Moscow: Smysl. (rus)
8. Allport, G.W., 2002. Development of personality. Moscow: Smysl. (rus)
9. Rean, A.A. and Ya.L. Kolominsky, 2012. Social pedagogical psychology. St. Petersburg: Piter. (rus)
10. Erikson, E., 2006. Identity: youth and crisis. Moscow: Flinta. (rus)
11. Gregory, J.R., 2007. Psychological testing: history, principles and applications. Wheaton, IL: Peterson.
12. Refrigeri, L. and G. Aleandri, 2013. Lifelong learning, training and education in globalized economic systems: analysis and perspectives. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 93: 1242–1248.

НАШИ АВТОРЫ

Абакумова Ирина Владимировна – доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор, декан факультета «Психология, педагогика и дефектология», заведующая кафедрой «Общая и консультативная психология» Донского государственного технического университета.

Служебный адрес: пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, 344010

Телефон: (863) 238-13-56

E-mail: abakira@mail.ru

Берил Степан Иорданович – доктор физико-математических наук, профессор, ректор Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика, 3300

Телефон: (373) 533-94487

E-mail: rektor@spsu.ru

Ван Сюань – аспирант кафедры образовательных технологий Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Служебный адрес: ул. Ленинские горы, 1, стр. 52, г. Москва, 119991

Телефон: (495) 939-32-81 (деканат), (495) 939-42-76 (уч. отдел)

E-mail: haha2410@hotmail.com

Васильева Людмила Ивановна – кандидат педагогических наук, декан факультета педагогики и психологии Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика, 3300

Телефон: (373) 533-94487

E-mail: fakultetfpp@mail.ru

Волобуева Татьяна Борисовна – кандидат педагогических наук, доктор философии (PhD) по педагогическим наукам, доцент, член-корреспондент международной академии наук педагогического образования, проректор по научно-педа-

OUR AUTHORS

Abakumova Irina V. – Doctor of Psychological Sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, professor, dean of the faculty “Psychology, Pedagogics and Defectology”, head of “General and Consultative Psychology” dpt. of the Don State Technical University.

Address (work): 1 Gagarin Square, Rostov-on-Don, 344010

Tel.: (863) 238-13-56

E-mail: abakira@mail.ru

Beril Stepan I. – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, professor, Rector of the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 107, 25 Octyabrya Street, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic, 3300

Tel.: (373) 533-94487

E-mail: rektor@spsu.ru

Wang Xuan – post-graduate student at Educational Technologies dpt. of the Lomonosov Moscow State University

Address (work): 1, build. 52, Leninskie Gory Street, Moscow, 119991

Tel.: (495) 939-32-81 (dean’s office),

(495) 939-42-76 (academic department)

E-mail: haha2410@hotmail.com

Vasilleva Lyudmila I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), dean of the faculty of Pedagogy and Psychology of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 107, 25 Octyabrya Street, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic, 3300

Tel.: (373) 533-94487

E-mail: fakultetfpp@mail.ru

Volobueva Tatiana B. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, corresponding member of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, vice-rector on scientific and pedagogical work of Donetsk

гогической работе Донецкого республиканского института дополнительного педагогического образования

Служебный адрес: ул. Артема, 129 А, г. Донецк, 83001

Телефон: (062) 304-64-56

E-mail: iponayka@yandex.ru

Годунов Михаил Викторович – кандидат психологических наук, преподаватель учебно-методического центра «Темпус».

Служебный адрес: ул. 18-я Линия, 51, г. Ростов-на-Дону, 344019

Телефон: (863) 243-08-05.

E-mail: godunmv997@gmail.com

Горлова Наталья Алексеевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Московского государственного областного университета

Служебный адрес: ул. Веры Волошиной, 24, г. Мытищи, Московская область, 141014

Телефон: (495) 780-09-43, доб. 1650, 1653

E-mail: na.ghorlova@yandex.ru

Гридяева Людмила Николаевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043

Телефон: (473) 255-32-20

E-mail: lgridyaeva@yandex.ru

Гришина Анастасия Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и консультативная психология» Донского государственного технического университета.

Служебный адрес: пл. Гагарина, 1, г. Ростов-на-Дону, Россия, 344010

Телефон: (863) 238-13-56

E-mail: avgrishina.donstu@gmail.com

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования

Служебный адрес: ул. Жуковского, 16, г. Москва, 105062

Republican Institute of Additional Pedagogical Education

Address (work): 129 a, Artyom Street, Donetsk, 83001

Tel.: (062) 304-64-56

E-mail: iponayka@yandex.ru

Godunov Mikhail V. – Candidate of Psychological Sciences (PhD Equivalent), teacher of educational and methodological center “Tempus”

Address (work): 51, 18th Line Street, Rostov-on-Don, 344019

Tel.: (863) 243-08-05

E-mail: godunmv997@gmail.com

Gorlova Natalia A. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Pedagogy dpt. of the Moscow Region State University

Address (work): 24, Vera Voloshina Street, Mytishchi, Moscow Region, 141014

Tel.: (495) 780-09-43, ext. 1650, 1653

E-mail: na.ghorlova@yandex.ru

Gridyaeva Lyudmila N. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Practical Psychology dpt. of the Voronezh State Pedagogical University

Address (work): 86, Lenin Street, Voronezh, 394043

Tel.: (473) 255-32-20

E-mail: lgridyaeva@yandex.ru

Grishina Anastasia V. – Candidate of Psychological Sciences, associate professor of “General and Consultative Psychology” dpt. of the Don State Technical University

Address (work): 1, Gagarin Square, Rostov-on-Don, Russia, 344010

Tel.: (863) 238-13-56

E-mail: avgrishina.donstu@gmail.com

Gukalenko Olga V. – Doctor of Pedagogical Sciences, corresponding member of the Russian Academy of Education, chief researcher of the Institute of educational development strategy of the Russian Academy of Education

Address (work): 16, Zhukovsky Street, Moscow, 105062

Телефон: (495) 621-33-74
E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Кирик Владимир Александрович – кандидат социологических наук, директор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета, *Служебный адрес:* пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 10750
E-mail: vakirik@sfedu.ru

Клепач Юлия Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Воронежского государственного педагогического университета
Служебный адрес: ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043
Телефон: (473) 255-32-20
E-mail: y-klepach@mail.ru

Колодяжная Татьяна Павловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11611
E-mail: tpkolodyazhnaya@sfedu.ru

Кузина Ирина Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского
Служебный адрес: ул. Калинина, 21, г. Арзамас, Нижегородская область, 607220
Телефон: (83147) 2-04-55
E-mail: irina_val52@mail.ru

Куликовская Ирина Эдуардовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой дошкольного образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-76-70
E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru

Tel.: (495) 621-33-74
E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Kirik Vladimir A. – Candidate of Social Sciences (PhD Equivalent), director of The Academy of Psychology and Pedagogics of the Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, build. 4, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 10750
E-mail: vakirik@sfedu.ru

Klepach Yulia V. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Practical Psychology dpt. of the Voronezh State Pedagogical University
Address (work): 86, Lenin Street, Voronezh, 394043
Tel.: (473) 255-32-20
E-mail: y-klepach@mail.ru

Kolodyazhnaya Tatiana P. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD Equivalent), associate professor of Correctional Pedagogy dpt. of The Academy of Psychology and Pedagogics of the Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11611
E-mail: tpkolodyazhnaya@sfedu.ru

Kuzina Irina V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education dpt. of the Arzamas branch of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod
Address (work): 21, Kalinin Street, Arzamas, Nizhny Novgorod Region, 607220
Tel.: (83147) 2-04-55
E-mail: irina_val52@mail.ru

Kulikovskaya Irina E. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Preschool Education dpt. of The Academy of Psychology and Pedagogics of the Southern Federal University
Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-76-70
E-mail: iekulikovskaya@sfedu.ru

Курушина Олеся Владимировна – ассистент кафедры коррекционной педагогики Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065
Телефон: (863) 250-76-70
E-mail: ovkurushina@sfedu.ru

Курушина Ольга Владимировна – учитель-логопед детского сада «Жар-птица»

Служебный адрес: пер. Шахтный, 5, р.п. Усть-Донецкий, Ростовская область, 346550
Телефон: (86351) 9-13-06
E-mail: kurushina2502@mail.ru

Лёвкина Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

Служебный адрес: ул. Калинина, 21, г. Арзамас, Нижегородская область, 607220
Телефон: (83147) 2-04-55
E-mail: levkina_alena11@mail.ru

Лызь Наталья Александровна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии и безопасности жизнедеятельности, руководитель Центра инклюзивного образования Южного федерального университета,

Служебный адрес: ул. Чехова, 2, корп. И, г. Таганрог, Ростовская область, 347900
Телефон: (863) 436-15-86
E-mail: nlyz@sfedu.ru

Марачковская Ольга Людвиговна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика, 3300
Телефон: (373) 533-94487
E-mail: marachkovskaya@mail.ru

Kurushina Olesya V. – assistant of Correctional Pedagogy dpt. of The Academy of Psychology and Pedagogics of the Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 250-76-70
E-mail: ovkurushina@sfedu.ru

Kurushina Olga V. – teacher – speech therapist of Kindergarten "Firebird" of Ust-Donetskiy

Address (work): 5, Shakhtny Lane, Ust-Donetskiy, Rostov Region, 346550
Tel.: (86351) 9-13-06
E-mail: kurushina2502@mail.ru

Levkina Elena V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education dpt. of the Arzamas branch of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Address (work): 21, Kalinin Street, Arzamas, Nizhny Novgorod Region, 607220
Tel.: (83147) 2-04-55
E-mail: levkina_alena11@mail.ru

Lyz Natalia A. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor, head of Psychology and Life Safety dpt., head of Inclusive Education Centre of Southern Federal University

Address (work): 2 Chekhov Street, build. I, Taganrog, Rostov Region, 347900
Tel.: (863) 436-15-86
E-mail: nlyz@sfedu.ru

Marachkovskaya Olga L. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Preschool, Special Education and Pedagogical Management of Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 107, 25 Ocutyabrya Street, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic, 3300
Tel.: (373) 533-94487
E-mail: marachkovskaya@mail.ru

Миронычева Валентина Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

Служебный адрес: ул. Калинина, 21, г. Арзамас, Нижегородская область, 607220

Телефон: (83147) 2-04-55

E-mail: mironycheva52@mail.ru

Орлов Александр Андреевич – доктор педагогических наук, академик Российской академии образования, профессор Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого

Служебный адрес: пр-т Ленина, 125, г. Тула, 300026

Телефон: (4872) 35-40-60

E-mail: alanor38yandex.ru

Панкратова Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной и возрастной психологии Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11610

E-mail: iapankratova@sfedu.ru

Петрова Екатерина Владимировна – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11611

E-mail: ezelenkova@sfedu.ru

Саакян Наира Айкарамовна – магистрант Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (863) 250-76-70

E-mail: saakyan@sfedu.ru

Савченков Алексей Викторович – кандидат педагогических наук, доцент

Mironycheva Valentina F. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education dpt. of the Arzamas branch of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Address (work): 21, Kalinin Street, Arzamas, Nizhny Novgorod Region, 607220

Tel.: (83147) 2-04-55

E-mail: mironycheva52@mail.ru

Orlov Alexander A. – Doctor of Pedagogical Sciences, academician of the Russian Academy of Education, professor of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

Address (work): 125, Lenin Avenue, Tula, 300026

Tel.: (4872) 35-40-60

E-mail: alanor38yandex.ru

Pankratova Irina A. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), associate professor of Organizational and Age Psychology dpt. of the Academy of Psychology and Pedagogics of the Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11610

E-mail: iapankratova@sfedu.ru

Petrova Ekaterina V. – Master's degree student of The Academy of Psychology and Pedagogics of the Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 218-40-00, EXT. 11611

E-mail: ezelenkova@sfedu.ru

Saakyan Naira A. – Master's degree student of The Academy of Psychology and Pedagogics of the Southern Federal University

Address (work): 116, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 250-76-70

E-mail: saakyan@sfedu.ru

Savchenkov Alexey V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), as-

кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Служебный адрес: пр-т Ленина, 69, г. Челябинск, 454080

Телефон: (351) 216-56-01

E-mail: alex2107@mail.ru

Ткач Любовь Тимофеевна – кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры дошкольного, специального образования и педагогического менеджмента Приднестровского государственного университета им. Т.Г. Шевченко

Служебный адрес: ул. 25 Октября, 128, г. Тирасполь, Приднестровская Молдавская Республика, 3300

Телефон: (373) 533-94487

E-mail: tkachlt@mail.ru

Уварина Наталья Викторовна – доктор педагогических наук, профессор кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Служебный адрес: пр-т Ленина, 69, Челябинск, 454080

Телефон: (351) 216-56-01

E-mail: nuvarina@yandex.ru

Федосеева Наталия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского

Служебный адрес: ул. Калинина, 21, г. Арзамас, Нижегородская область, 607220

Телефон: (83147) 2-04-55

E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru

Халиуллина Лилия Ринатовна – ассистент кафедры педагогики Елабужского института Казанского федерального университета

Служебный адрес: ул. Казанская, 89, г. Елабуга, Республика Татарстан, 423600

associate professor of Training Teachers in Professional Education and Subject-related Methods of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Address (work): 69, Lenin Avenue, Chelyabinsk, 454080

Tel.: (351) 216-56-01

E-mail: alex2107@mail.ru

Tkach Lyubov T. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor, professor of Preschool Pedagogics, Special Education and Pedagogical Management dpt. of the Pridnestrovian State University named after T.G. Shevchenko

Address (work): 128, 25 Oktyabrya Street, Tiraspol, Pridnestrovian Moldavian Republic, 3300

Tel.: (373) 533-94487

E-mail: tkachlt@mail.ru

Uvarina Natalia V. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Training Teachers in Professional Education and Subject-related Methods dpt. of the South Ural State Humanitarian Pedagogical University

Address (work): 69, Lenin Avenue, Chelyabinsk, 454080

Tel.: (351) 216-56-01, +79193191937

E-mail: nuvarina@yandex.ru,

Fedoseeva Natalia V. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education dpt. of the Arzamas branch of the Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

Address (work): 21, Kalinin Street, Arzamas, Nizhny Novgorod Region, 607220

Tel.: (83147) 2-04-55

E-mail: nataliya.zhulina@yandex.ru

Khaliullina Lilia R. – assistant of Pedagogy dpt. of Yelabuga Institute of Kazan Federal University

Address (work): 89, Kazanskaya Street, Elabuga, Republic of Tatarstan, 423600

Телефон: (85557) 7-54-21
E-mail: alter_ego.08@mail.ru

Хангельдиева Ирина Георгиевна – доктор философских наук, профессор кафедры истории и философии образования Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Служебный адрес: ул. Ленинские горы, 1, стр. 52, г. Москва, 119991

Телефон: (495) 939-32-81 (деканат); (495) 939-42-76 (уч. отдел)

E-mail: ikh2006@yandex.ru.

Худякова Татьяна Леонидовна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой практической психологии Воронежского государственного педагогического университета

Служебный адрес: ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043

Телефон: (473) 255-32-20

E-mail: tanya.dom@list.ru

Шимичев Алексей Сергеевич – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории по проблемам реализации федерального проекта «Учитель будущего» Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова

Служебный адрес: ул. Минина, 31 А, г. Нижний Новгород, 603155

Телефон: (831) 436-15-75

E-mail: alexshim@list.ru

Tel.: (85557) 7-54-21
E-mail: alter_ego.08@mail.ru

Khangeldieva Irina G. – Doctor of Philosophical Sciences, professor of History and Philosophy of Education dpt. of the Lomonosov Moscow State University

Address (work): 1, Leninskie Gory Street, p. 52, Moscow, 119991

Tel.: (495) 939-32-81 (Dean's office);

(495) 939-42-76 (Academic Department)

E-mail: ikh2006@yandex.ru.

Khudyakova Tatiana L. – Candidate of Psychological Sciences (PhD equivalent), head of Practical Psychology dpt. of Voronezh State Pedagogical University

Address (work): 86, Lenin Street, Voronezh, 394043

Tel.: (473) 255-32-20

E-mail: tanya.dom@list.ru

Shimichev Alexey S. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), senior researcher of the research laboratory for Implementation of the Federal project 'Teacher of the future' of Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University

Address (work): 31 A, Minin Street, Nizhny Novgorod, 603155

Tel.: (831) 436-15-75

E-mail: alexshim@list.ru

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

«Мир университетской науки: культура, образование»

1. Журнал «Мир университетской науки: культура, образование» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук по педагогике и психологии (дата включения в Перечень 01.12.2015, № 678).

2. Журнал публикует статьи по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сферах методологии и теории образования, истории педагогики, воспитания и изучения личности, информационных технологий в образовании, специальной педагогики, профессионального образования, повышения квалификации специалистов, компетентностного подхода в образовании, практической психологии образования, образования взрослых, управления образовательными системами всех уровней и т.д. К публикации принимаются оригинальные материалы, содержащие результаты научных исследований.

3. Объем статьи должен быть не менее 10 и не более 18 страниц. Текст набирается в соответствии с правилами компьютерного набора с одной стороны белого листа бумаги стандартного формата (А4).

4. Для кандидатов наук и авторов, не имеющих научной степени, необходимо предоставление рецензии за подписью доктора наук по специальности (педагогика или психология).

5. Технические требования к оформлению статей приведены на сайте журнала по адресу: <http://woasfedu.ru>.

6. Редакционный совет и редколлегия производят отбор поступивших материалов и распределяют их по рубрикам. Вводится специальная рубрика «Научно-педагогический поиск аспирантов». Плата с аспирантов за публикацию статей не взимается. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

7. Авторские гонорары не выплачиваются.

8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу.

Адрес редколлегии:

344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.
Южный федеральный университет.
Ответственный секретарь – Сохиева Наталья Петровна.
Тел./факс: (863) 240-47-08, e-mail: n2404708@yandex.ru

Принимается подписка:

Журнал выходит 10 раз в год.

Подписной индекс 47204 по Каталогу Роспечати. Подписка принимается в любом отделении связи России. Базовая стоимость подписки на полугодие – 600 руб.; окончательную цену устанавливают региональные управления почтовой связи.

Можно оформить подписку в редакции.

В редакции также принимается подписка на электронную версию журнала (на полугодие – 500 руб., на год – 1000 руб.). Электронный выпуск в формате PDF доставляется на указанный вами e-mail.

Архив журнала в печатном и электронном виде можно приобрести в редакции.

По всем вопросам (подписка, публикации) просьба обращаться к ответственному секретарю журнала Наталье Петровне Сохиевой по электронной почте n2404708@yandex.ru.

Научно-педагогическое издание

**МИР УНИВЕРСИТЕТСКОЙ НАУКИ:
КУЛЬТУРА, ОБРАЗОВАНИЕ**

2020. № 8

Редактор	<i>Н.В. Бирюкова</i>
Компьютерная верстка	<i>Е.А. Солоненко</i>
Дизайн обложки	<i>О.Ф. Жукова</i>
Перевод	<i>А. Андриенко</i>

Сдано в набор 30.10.2020.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.