

THE WORLD OF ACADEMIA: CULTURE, EDUCATION

**2021
№ 9**

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)

O.V. Gukalenko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher of the Institute for Education Development Strategy of the Russian Academy of Education (Russia)

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)

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. Sergeyev – 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

**2021
№ 9**

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)

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

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

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО (Россия)

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)

Корепапова Марина Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический 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 Веняминовна – 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)

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**Кондрашова З.М.**

СТЕАМ-ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ	21
--	----

Аюпов Р.Ф.

ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	28
--	----

Гулов А.П.

ПОДГОТОВКА К КОНКУРСАМ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ НА ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ	40
---	----

Волкова М.А.

СТРУКТУРНО-КРИТЕРИАЛЬНЫЙ РЯД И СОДЕРЖАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К РУССКОМУ ЯЗЫКУ	51
--	----

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА**Овчинникова Т.С., Трошина Е.С.**

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ И ЗАЙКАНИЕМ	59
---	----

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ****Мовсюмлю А.**

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА СТУДЕНЧЕСКИМИ КОЛЛЕКТИВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	69
--	----

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**Голобородько И.Э., Лозовицкая А.А.**

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ: СМЫСЛЫ, ВЕКТОРЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ (НА ПРИМЕРЕ АКТУАЛИЗАЦИИ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ РАЗВИТИЯ ЭКОСИСТЕМЫ ПАРТНЕРСТВА ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ А.П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛА) РГЭУ (РИНХ))	78
---	----

Картушина Н.В.

ОБ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТАХ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	87
--	----

Данчук И.И.

ТЕХНОЛОГИЯ КОУЧИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА	94
---	----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**Трубицина Д.А., Рогов Е.И.**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ.....	105
---	-----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ**Лебедевка О.А.**

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ.....	113
НАШИ АВТОРЫ	120
ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ ЖУРНАЛА «Мир университетской науки: культура, образование».....	123

THEORY AND METHODS OF TEACHING AND MORAL INSTRUCTION

Kondrashova Zoya M.	
STEAM-DESIGNING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MATHS LESSONS AT ELEMENTARY SCHOOL	21
Ayupov Radimir F.	
CIVIL SAFETY WARDEN'S READINESS FOR ACTIVITY IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION	28
Gulov Artem P.	
PREPARATION FOR LISTENING AND READING COMPETITIONS AT THE ALL-RUSSIAN OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN ENGLISH	40
Volkova Marina A.	
STRUCTURAL AND CRITERIA COMPONENTS AND THE CONTENT OF FOREIGN STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN THE RUSSIAN LANGUAGE.....	51

CORRECTIONAL PEDAGOGY

Ovchinnikova Tatiana S., Troshina Elena S.	
DIFFERENTIATED CORRECTIONAL WORK ON DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN PRESCHOOLERS WITH DYSARTHRIA AND STUTTERING	59

THEORY AND METHODS OF ARRANGING SOCIAL AND CULTURE-PROMOTING ACTIVITIES

Movsumlu Aytan	
SPECIFIC FEATURES OF PEDAGOGICAL GUIDANCE OF STUDENT ART COLLECTIVES DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES	69

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Goloborodko Irina E., Lozovitskaya Alyona A.	
FUNCTIONING OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT OF THE MODERN EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIA: MEANINGS, VECTORS, PROSPECTS (CASE STUDY OF THE CONTENT-RELATED ASPECTS OF THE PARTNERSHIP ECOSYSTEM OF THE A. P. CHEKHOV TAGANROG INSTITUTE (BRANCH) OF THE ROSTOV STATE UNIVERSITY OF ECONOMICS).....	78
Kartushina Natalia V.	
ABOUT INDIVIDUAL COMPONENTS OF THE MODEL OF PROFESSIONALISM OF A HIGHER SCHOOL TEACHER	87
Danchuk Ivan I.	
COACHING APPROACH IN EDUCATIONAL PRACTICE OF A UNIVERSITY	94

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY**Trubitsina Daria A., Rogov Evgeniy I.**

PROFESSIONAL IDEAS AND THEIR ROLE IN CHOOSING A CAREER 105

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY**Lebedenko Olga A.**FEATURES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL
OF CHILDREN WHO DO NOT ATTEND PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS..... 113

OUR AUTHORS 120

Аюпов Радимир Фаритович

**ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
УПОЛНОМОЧЕННОГО
ПО ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЕ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

В статье актуализируется проблема готовности к деятельности уполномоченных по гражданской обороне образовательных учреждений в условиях социокультурной, экологической и политической обстановки в современной России. Цель исследования – разработать и апробировать модель готовности к профессиональной деятельности уполномоченного по гражданской обороне образовательных учреждений. Результатом исследования стала разработка определения феномена готовности к деятельности уполномоченного по гражданской обороне в образовательном учреждении, выявлены слагающие структуру модели формирования готовности специалистов по гражданской обороне компоненты и их содержание. Для проведения опытно-экспериментальной работы по апробации модели готовности уполномоченных по гражданской обороне образовательных учреждений предложены показатели эффективности и уровни сформированности данной готовности. Автором реализован ряд инновационных решений, позволивших повысить эффективность подготовки специалистов.

Волкова Марина Александровна

**СТРУКТУРНО-КРИТЕРИАЛЬНЫЙ РЯД
И СОДЕРЖАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
К РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

Статья посвящена рассмотрению структурных компонентов познавательного интереса иностранных студентов к русскому языку. Изучение способов активизации интереса, повышения мотивации иностранных студентов к изучению русского языка на современном этапе носит актуальный характер. На основе анализа теоретических фактов о сущности познавательного интереса, психолого-педагогических исследований, раскрывающих способы и методы активизации познавательного интереса, автор приходит к выводу, что познавательный интерес включает в себя четыре структурных компонента: знаниевый, любознательный, коммуникативный и эмоциональный. В работе использованы теоретические методы исследования, а именно анализ и обобщение педагогической литературы по данной проблематике.

**Голобородько Ирина Эдуардовна,
Лозовицкая Алена Андреевна**

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ РОССИИ:
СМЫСЛЫ, ВЕКТОРЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ
(НА ПРИМЕРЕ АКТУАЛИЗАЦИИ
СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ
РАЗВИТИЯ ЭКОСИСТЕМЫ ПАРТНЕРСТВА
ТАГАНРОГСКОГО ИНСТИТУТА ИМЕНИ
А.П. ЧЕХОВА (ФИЛИАЛА) РГЭУ (РИНХ))**

В статье рассматриваются некоторые смысловые основания и практико-ориентированные аспекты деятельности коллектива Таганрогского (педагогического) института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) в контексте изменяющейся системы российского педагогического образования. Актуальность настоящей статьи обусловлена, в частности, особой важностью построения и

развития экосистем партнерства вуза посредством создания условий для диссеминации передового педагогического опыта и разработки новых системно-организационных подходов к конструированию образовательного пространства, а также очевидной необходимостью придания новых импульсов развития системе педагогического образования. Среди задач, которые ставили перед собой авторы статьи, доминирующими можно назвать: анализ происходящих изменений, определение ключевых задач, стоящих перед современной системой педагогического образования, преимущественно на основе анализа ряда тенденций функционирования Таганрогского института имени А.П. Чехова, а также описание ряда направлений деятельности в контексте расширения и актуализации рефлексивных контуров размышлений исследовательского сообщества вуза. Выводы, сформулированные в статье, эксплицируют, в частности, авторский взгляд на точки роста качественного развития и модернизации педагогического вуза и муниципальных образовательных систем как результат их сбалансированного взаимодействия.

Гулов Артем Петрович

ПОДГОТОВКА К КОНКУРСАМ АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ НА ВСЕРОССИЙСКОЙ ОЛИМПИАДЕ ШКОЛЬНИКОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Участие во всероссийской олимпиаде школьников является одним из способов развития одаренности в России. Кроме того, олимпиадные состязания служат для определения наиболее одаренных и талантливых школьников, лучшие из которых поступают в высшие учебные заведения без конкурса. Специфика предмета «Английский язык» позволяет говорить не только о развитии лингвистической одаренности, но и в целом о формировании метапредметных связей. Изучение английского языка является не только основной, сколько прикладной сферой интересов школьников, тем не менее каждый год конкуренция на различных турах олимпиады становится все острее. Автором изучены многочисленные зарубежные и отечественные научные статьи и пособия по теме, в том числе проанализированы материалы членов Центральной предметно-методической комиссии по английскому языку. В статье анализируются типичные задания разделов «Чтение» и «Аудирование», в том числе задания заключительного этапа 2021 г. Автором проведен опрос победителей и призеров олимпиады и выявлены типичные трудности при решении заданий рецептивного характера. В статье предлагаются практические рекомендации и алгоритмы решения таких заданий, а также поднимается проблема формирования навыков решения интегрированных тестов.

Данчук Иван Иванович

ТЕХНОЛОГИЯ КОУЧИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА

В статье актуализируется проблема применения технологии коучинга в подготовке будущих педагогов профессионального образования. На фоне перемен в профессиональном образовании и введения в действие принципиально новых образовательных стандартов в социуме возрастает заинтересованность в выпускниках бакалавриата, отличающихся большей степенью профессионализма. В реализации задач индивидуального и профессионального становления студентов большое значение имеют инновационные технологии обучения, одна из которых – технология коучинга. Роль коучинга на редкость совпадает с целями, predeterminedными для высшей школы. Обосновано, что технология коучинга содействует субъектам образовательного процесса в выявлении потенциала личности, развертывании скрытых резервов индивида с целью самосовершенствования, вырабатывает решимость к преобразованиям. Сделан вывод о

том, что суть образования посредством инструментария коучинга заключается в педагогической поддержке студента таким образом, чтобы способствовать ему в формировании самосознания, осмыслении собственных затруднений и привлечении своего потенциала для выхода из них. Поэтому при помощи технологии коучинга студенты самостоятельно и последовательно находят ответы на учебно-познавательные, учебно-профессиональные и профессионально-личностные вопросы проблемного характера.

Картушина Наталья Викторовна

ОБ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТАХ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблема профессионализма преподавателя высшей школы применительно к современным требованиям общественного развития и происходящей реформы системы образования. На основе анализа существующих современных подходов и работ известных исследователей автор статьи, используя методы формальной логики, в частности индукцию, предлагает объединить ряд компонентов, которые, по его мнению, в достаточной степени описывают профессионализм преподавателя в парадигме современных вызовов и особенностей текущего технологического уклада для формирования модели профессионализма. В работе уделено внимание психологическим аспектам профессионализма педагога, а также моментам, связанным с использованием цифровых технологий и их влиянием на деятельность педагога.

Кондрашова Зоя Михайловна

СТЕАМ-ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Цифровизация образования вносит свои коррективы в процесс обучения и воспитания современного школьника. STEAM-формат – это одно из направлений, успешно сочетающее в себе цифровизацию, интеграцию и проектную деятельность. Этот формат широко обсуждается современными педагогами, психологами, методистами, учителями-практиками. STEAM-образование, STEAM-технологии, STEAM-методики, STEAM-подходы – это лишь незначительный перечень терминов, имеющих сегодня неоднозначные определения и рекомендации для использования в учебно-воспитательном процессе. Наличие неоднозначных определений отдельных терминов и отсутствие определения понятия «образовательная STEAM-среда» определили цель нашего исследования – выделить компоненты образовательной STEAM-среды, дать характеристику STEAM-проектирования образовательной среды на уроках математики в младших классах. В результате проведенного исследования выделены три основных компонента образовательной STEAM-среды: оборудование и материально-техническая база, субъекты учебно-воспитательного процесса, программы обучения. Оборудование и материально-техническая база – это STEAM-ресурсы, которые сегодня предлагаются как в виртуальной среде (виртуальные лаборатории), так и в реальной среде в виде различных конструкторов, робототехники. При характеристике субъектов учебно-воспитательного процесса особое место в исследовании отводится учителю и его компетентности в области STEAM-технологий и цифровых технологий. Программы обучения – это важный компонент STEAM-образовательной среды, который определяет содержание конкретной предметной области и степень STEAM-проектирования образовательной среды на уроке. Компоненты образовательной STEAM-среды были реализованы автором при конструировании уроков математики для младших школьников. В статье приведены конкретные примеры такого конструирования.

Лебедеико Ольга Алексеевна

**ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ
ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ,
НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ**

В статье анализируется актуальность вопроса психологической готовности ребенка к обучению в школе и ее особенностей в современной ситуации развития дошкольников. Выявлены причины непосещения детьми дошкольных организаций и отношение родителей к проблеме предшкольной подготовки дошкольников. Представлен сравнительный анализ результатов диагностики компонентов психологической готовности к школе дошкольников, посещающих и не посещающих дошкольные образовательные организации. Эмпирическим путем доказано наличие различий в сформированности внутренней позиции школьника и произвольности в группах респондентов. Автор отмечает практическую значимость проведенного исследования и возможность использования его результатов специалистами в области дошкольного образования при организации работы с детьми, не посещающими дошкольные образовательные организации, для формирования готовности к школьному обучению, а также повышения психолого-педагогической компетентности родителей на этапе подготовки их детей к школе.

Мовсюлю Айтен

**СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА
СТУДЕНЧЕСКИМИ КОЛЛЕКТИВАМИ
ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА
В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ
МЕРОПРИЯТИЙ**

Статья посвящена особенностям педагогического руководства художественным творчеством студентов в процессе внеаудиторных мероприятий. Дается классификация некоторых особенностей педагогического руководства творческими коллективами студентов. Раскрывается сущность и содержание таких особенностей, как ответственность творческих коллективов, целесообразность коллективных действий, обеспечение единства, взаимного контакта, открытости, организованности.

**Овчинникова Татьяна Сергеевна,
Трошина Елена Сергеевна**

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ КОРРЕКЦИОННАЯ
РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ
И КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ
И ЗАИКАНИЕМ**

В статье представлена дифференцированная коррекционно-развивающая работа по формированию языковой и коммуникативной компетенций в процессе социально-коммуникативного развития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Основой для этой работы послужили результаты экспериментального исследования языковой и коммуникативной компетенций у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией и заиканием. Выявлено, что языковая и коммуникативная компетенции у детей с разной структурой речевого нарушения имеют свои особенности. Результаты исследования определили специфику дифференцированной коррекционно-развивающей работы, которая заключается в том, что дошкольникам с дизартрией необходимо формирование преимущественно языковой компетенции, тогда как при заикании требуется работа по совершенствованию коммуникативной компетенции в процессе со-

циально-коммуникативного развития дошкольников. Если у дошкольников с дизартрией необходимо обогащать эмоциональную лексику и совершенствовать словарь «алфавита эмоций», то у детей с заиканием коррекция направлена на формирование эмотивной составляющей коммуникации: детей учат рефлексировать, регулировать свои эмоциональные переживания и оценивать эмоциональные состояния партнеров по общению. Представленная авторами система дифференцированной коррекционно-развивающей работы по формированию языковой и коммуникативной компетенций у дошкольников с дизартрией и заиканием способствует совершенствованию обучения и воспитания в группах компенсирующей и инклюзивной направленности, а следовательно – решению проблемы социализации детей с речевыми нарушениями.

**Трубицина Дарья Андреевна,
Рогов Евгений Иванович**

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

В статье рассмотрено влияние профессиональных представлений на формирование профессионального самосознания и связанный с ним выбор профессии; изучены этапы появления и развития профессиональных установок, а также исследованы факторы, которые оказывают влияние на корректность процесса формирования профессиональных установок. Анализ литературы позволил установить, что на формирование профессиональных представлений влияют внутренние и внешние факторы, к которым относятся личностные особенности и среда. Приобретение корректных профессиональных представлений позволяет успешно получать профессиональные навыки и ощущать психологическое удовлетворение от выбранной профессии.

Ayupov Radimir F.

**CIVIL SAFETY WARDEN'S READINESS
FOR ACTIVITY IN AN EDUCATIONAL
INSTITUTION**

Key words: civil safety warden, readiness for activity, civil defense in education.

The article raises the problem of readiness of authorized civil safety wardens for activity in educational institutions in the context of socio-cultural, environmental and political situation in modern Russia. The purpose of the study is to work out and test a model of civil safety warden's readiness for professional activity at educational institutions. As the result of the study, the author defines the phenomenon of readiness for providing civil safety in an educational institution; the components composing the structure of the model of readiness of a civil defense specialists and their content. The author describes certain efficiency indicators and readiness levels contributing to further implementation of the model under study. The author has implemented a number of innovative solutions that enable to increase effectiveness of professional training in the area.

**Goloborodko Irina E.,
Lozovitskaya Alyona A.**

**FUNCTIONING OF A PEDAGOGICAL
UNIVERSITY IN THE CONTEXT
OF DEVELOPMENT OF THE MODERN
EDUCATIONAL SYSTEM OF RUSSIA:
MEANINGS, VECTORS, PROSPECTS
(CASE STUDY OF THE CONTENT-RELATED
ASPECTS OF THE PARTNERSHIP ECOSYSTEM
OF THE A.P. CHEKHOV TAGANROG
INSTITUTE (BRANCH) OF THE ROSTOV STATE
UNIVERSITY OF ECONOMICS)**

Key words: global competencies, media education, modernization of education, landscape of educational innovations, national projects, new didactics, educational cluster, educational policy, educational development strategy, functional literacy.

The article discusses some conceptual grounds and practical aspects of the activities of the team of A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch) of the Rostov State University of Economics in the context of the changing system of Russian pedagogical education. The relevance of this article is due, in particular, to special importance of building and developing university partnership ecosystems by creating conditions for dissemination of advanced pedagogical experience and development of new system-organizational approaches to the construction of educational space, as well as the obvious need to give new impulses to the development of pedagogical education system. Among the tasks set by the authors of the article, the dominant ones are: analysis of the ongoing changes, identification of the key tasks facing the modern system of pedagogical education, mainly based on the analysis of a number of trends relevant to A.P. Chekhov Taganrog Institute, as well as description of a number of activities in the context of expanding and updating the reflexive contours of the reflections of the research community of the university. The conclusions made in the article, in particular, explicate the authors' view on the points of growth in terms of qualitative development and modernization of the pedagogical university and municipal educational systems as a result of their balanced interaction.

Gulov Artem P.

PREPARATION FOR LISTENING AND READING
COMPETITIONS AT THE ALL-RUSSIAN
OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN IN ENGLISH

Key words: all-Russian Olympiad, academic exams, Olympiad preparation.

Participation in the All-Russian Olympiad of schoolchildren is one of the ways to develop giftedness in Russia. In addition, Olympiad competitions serve to determine the most gifted and talented schoolchildren, the best of which enter universities without a competition. The specificity of the subject «English language» allows us to talk not only about the development of linguistic giftedness, but also in general about the formation of deep connections between different subjects. Learning English is, as a rule, the applied sphere of interests of schoolchildren, nevertheless, every year the competition at various contests of the Olympiad becomes more acute. We studied numerous foreign and domestic scientific articles and textbooks on the topic, including materials from members of the Central Subject and Methodological Commission. In this article, we analyze typical tasks of the Reading and Auditing contests, including tasks for the final stage of 2021. We conducted a survey of the winners and prize-winners of the Olympiad, and identified typical difficulties in solving tasks of a receptive nature. In our article we offer practical recommendations and algorithms for solving such tasks, as well as we talk about the formation of skills for solving integrated tests.

Danchuk Ivan I.

COACHING APPROACH IN EDUCATIONAL
PRACTICE OF A UNIVERSITY

Key words: pedagogical support, coaching technology, psychological and pedagogical tools, teacher of professional education.

The article raises the problem of using coaching approach in training future teachers of vocational education. Against the background of changes in vocational education and introduction of fundamentally new educational standards in society, there is an increasing demand for graduates with higher degree of professionalism. Innovative teaching tools, one of which being coaching, are of great importance for achieving objectives of individual and professional development of students. The role of coaching coincides with general goals predetermined for higher education. It is proved that coaching helps educational process participants to identify the potential of each individual, to deploy hidden reserves of an individual for the purpose of self-improvement, to enhance determination to transform. It is concluded that the essence of education through coaching is pedagogical support of each student in such a way as to help him/her to develop self-awareness, understanding of their own difficulties and potential to get rid of them. Therefore, with the help of coaching, students independently and consistently find answers to educational-cognitive, educational-professional and professional-personal issues of a problematic nature.

Kartushina Natalia V.

ABOUT INDIVIDUAL COMPONENTS
OF THE MODEL OF PROFESSIONALISM
OF A HIGHER SCHOOL TEACHER

Key words: professionalism, intellectual flexibility, professional thinking, digital literacy, design and research activities.

The article deals with the problem of professionalism of a higher school teacher in relation to modern requirements of social development and the ongoing reform of education system. Based on the analysis of existing modern approaches and works by well-known researchers, the author of the article resorts to the methods of formal logic, in particular induction, and proposes to combine a number of components that sufficiently describe professionalism of a teacher in the paradigm of modern challenges and features of the current technological order. The paper draws attention to psychological personal aspects of teacher's professionalism, as well as to some moments associated with the use of digital technologies and their impact on the teacher's activities.

Kondrashova Zoya M.

STEAM-DESIGNING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN MATHS LESSONS AT ELEMENTARY SCHOOL

Key words: STEAM-design, educational STEAM-environment, components of the educational environment, humanitarian subjects, integration, project thinking.

Digitalization of education makes its own adjustments to the process of education and moral instruction of a modern pupil. The STEAM mode is one of the directions that successfully combine digitalization, integration and project activities. This format is widely discussed by modern educators, psychologists, methodologists, and practicing teachers. STEAM-education, STEAM-technologies, STEAM-methods, STEAM-approaches are just a small list of terms that have ambiguous definitions and recommendations for use in the educational process today. The presence of ambiguous definitions of individual terms and the absence of a definition of the concept "educational STEAM environment" determined the purpose of the study – to identify the components of the educational STEAM environment, to characterize the STEAM design of the educational environment in Mathematics lessons at elementary school. As a result of the conducted research, three main components of the educational STEAM environment are identified: equipment and material, technical base, subjects of the educational process, training programs. Equipment and material, technical base are STEAM resources that are offered today both in a virtual environment (virtual laboratories) and in a real environment in the form of various constructors, robotics. When characterizing the subjects of the educational process, a special place in the study is given to a teacher and his/her competence in the field of STEAM technologies and digital technologies. Training programs are an important component of the STEAM educational environment which determines the content of a specific subject area and the degree of STEAM design of the educational environment at a lesson. The components of educational STEAM environment were implemented by the author when designing lessons in Mathematics for primary schoolchildren. The article provides specific examples of such construction.

Lebedenko Olga A.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR SCHOOL OF CHILDREN WHO DO NOT ATTEND PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Key words: preschool age, readiness for school, inner position of a student, arbitrariness, children who do not attend preschool educational organizations.

The article analyzes child's psychological readiness to study at school and its features in the current situation of preschool children development. The author cov-

ers the reasons why children do not attend preschool organizations and the attitude of parents to the problem of preschool preparation of preschoolers. A comparative analysis of the results of diagnostics of components of psychological readiness for school of preschoolers attending and not attending preschool educational organizations is presented. Empirical research enables the author to reveal differences in student's inner position and arbitrariness in the groups of respondents. The author notes practical significance of the conducted research and possibility of using its results by specialists in the field of preschool education when organizing work with children who do not attend preschool educational organizations to form readiness for school, as well as to enhance psychological and pedagogical competence of parents at the stage of preparing their children for school.

Movsumlu Aytan

SPECIFIC FEATURES OF PEDAGOGICAL GUIDANCE OF STUDENT ART COLLECTIVES DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Key words: higher school, extracurricular activities, artistic creativity, creative abilities, creative teams, pedagogical guidance, specific features.

The article is devoted to peculiarities of pedagogical guidance of students' artistic creativity during extracurricular activities. The paper provides classification of some features of pedagogical management of creative collectives of students. The author defines the essence and content of such features as responsibility of creative teams, expediency of collective actions, ensuring unity, mutual contact, openness, and organization skills.

Ovchinnikova Tatiana S., Troshina Elena S.

DIFFERENTIATED CORRECTIONAL WORK ON DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN PRESCHOOLERS WITH DYSARTHRIA AND STUTTERING

Key words: dysarthria, stuttering, language competence, communicative competence, communication, social and communicative development, socialization.

The article presents differentiated correctional and developmental work on development of language and communicative competencies being part of social and communicative development of preschoolers with severe speech disorders. The work results from an experimental study into language and communicative competencies of senior preschool children who suffer from dysarthria and stuttering. It was revealed that language and communicative competencies in children with different structures of speech disorders have their own characteristic features. The research findings determine the specifics of differentiated correctional and developmental work which implies that preschoolers with dysarthria need to form mainly language competence, whereas ones who suffer from stuttering require some efforts to improve communicative competence as part of their social and communicative development. Preschoolers with dysarthria need to enrich their emotional vocabulary and improve the vocabulary of the "alphabet of emotions", while work with stuttering children requires correction aimed at shaping the emotive component of communication: children are taught to reflect, regulate their emotional experiences and evaluate the emotional states of communication partners. The differentiated correctional and developmental work presented by the authors on the formation of language and

communicative competencies in preschoolers with dysarthria and stuttering contributes to the improvement of education and moral instruction in compensatory and inclusive groups, which in turn contributes to solving the problem of socialization of children with speech disorders.

**Trubitsina Daria A.,
Rogov Evgeniy I.**

PROFESSIONAL IDEAS AND THEIR ROLE IN CHOOSING A CAREER

Key words: profession, professional ideas, professional self-determination, competencies.

The article examines the influence of professional ideas on the formation of professional self-awareness and the associated choice of a career. The authors dwell on the stages of emergence and development of professional attitudes as well as on some factors that influence correct formation of professional attitudes. Literature review enables to establish that formation of professional ideas is influenced by internal and external factors which include personal characteristics and environment. The acquisition of correct professional implications leads to successful acquisition of professional skills and psychological satisfaction from the chosen profession.

Volkova Marina A.

STRUCTURAL AND CRITERIA COMPONENTS AND THE CONTENT OF FOREIGN STUDENTS' COGNITIVE INTEREST IN THE RUSSIAN LANGUAGE

Key words: cognitive interest, Russian as a foreign language, foreign students, structural and functional approach.

The article considers the structural components of the cognitive interest of foreign students in the Russian language. The author emphasizes the relevance of the research into ways of sparking interest and increasing motivation of foreign students who study Russian as a foreign language. Based on the analysis of theoretical essence of cognitive interest, psychological and pedagogical research that reveals ways and methods of activating cognitive interest, the author comes to the conclusion that cognitive interest includes four structural components: knowledge, inquisitive, communicative and emotional. The paper resorts to theoretical research methods, namely, analysis and generalization of pedagogical literature on the issue under study.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ**

- **Кондрашова З.М.** STEAM-проектирование образовательной среды на уроках математики в младших классах
- **Аюпов Р.Ф.** Готовность к деятельности уполномоченного по гражданской обороне в образовательном учреждении
- **Гулов А.П.** Подготовка к конкурсам аудирования и чтения на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку
- **Волкова М.А.** Структурно-критериальный ряд и содержание познавательного интереса иностранных студентов к русскому языку

УДК 373.3

DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-21-27

Кондрашова З.М.

STEAM-ПРОЕКТИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

Ключевые слова: STEAM-проектирование, образовательная STEAM-среда, компоненты образовательной среды, составные объекты, гуманитарные объекты, интеграция, проектное мышление.

Анализ литературы, проведенный в рамках данного исследования, позволил выделить два основных подхода к понятию «образовательная среда». Первый подход, в нашем понимании, носит частный характер: образовательная среда – это неопределяемое понятие, интуитивно ясное, авторы лишь характеризуют компетенции, связанные с качеством подготовки обучающихся. По мнению Е.А. Ярошинской, качество подготовки обучающихся – это фундаментальность формируемых предметных знаний, умений, навыков (Ярошинская, 2014). Е.Ю. Волчегородская, Е.А. Леонова и С.Н. Фортыгина отдают предпочтение становлению проектировочной компетенции обучающихся, которая выражается в анализе данных, конкретизации учебных целей, определении методов, приемов, средств для реализации поставленных целей (Волчегородская и др., 2016). И.В. Забродина, Н.А. Козлова и С.Н. Фортыгина подробно описывают проблему формирования ИКТ-компетентности обучающихся (Забродина и др., 2019). Данный подход не касается структурных компонентов образовательной среды, а лишь обосновывает, что в рамках любого образовательного учреждения надо сосредоточить внимание на перечисленных выше компетенциях, изменив или дополнив образовательные программы по отдельным предметам.

Второй подход носит более общий характер: «Образовательная среда – это социокультурное окружение человека, обладающее потенциалом формирующего взаимодействия как на его личность в целом, так и на отдельные ее свойства и качества» (Чернова, Шендрик, 2006, с. 12). Образовательная среда – это средство организации образовательной деятельности (Государев, 2016; Vуbee, 2013; Dagger,

2010). Именно данный подход лежит в основе нашего исследования, так как касается структурных компонентов образовательной среды, которые должны иметь динамичный характер и реагировать на требования общества к современному образованию.

Другой важной составляющей нашего исследования является понятие STEAM (science, technology, engineering, art, mathematics). На страницах психолого-педагогической и методической литературы обсуждаются следующие термины: STEAM-образование, STEAM-технологии, STEAM-методики, STEAM-подход (Единые образовательные решения..., <https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/6/60/STEAM.pdf>; Pitt, 2009). В исследовании О.В. Морозовой и Е.С. Духаниной достаточно подробно описаны перечисленные термины, даны их определения (Морозова, Духанина, 2019). STEAM-образование, по мнению авторов, – это некая универсальная модель, способствующая качественной подготовке обучающихся. STEAM-технологии – это комплекс различных дисциплин, объединенных единой проблемой, требующей разрешения. STEAM-методики, распространенные в отдельных странах, – это методика SEL (автор Д. Антоньяцца, Швейцария), нацеленная на эмоциональное обучение, и методика PBL (финская школа), предполагающая решение жизненных ситуаций через знание нескольких дисциплин (Reaching new frontiers..., http://www.sasolinzalofoundation.org.za/sasol_inzalo/downloads/Inzalo_brochure_1332954308300.pdf). STEAM-подход – это широкий комплекс действий, нацеленных на качественную подготовку человека будущего, человека, опережающего по личностным характеристикам свое время.

Основная цель построения образовательной STEAM-среды – это соз-

дание условий для успешной реализации STEAM-образования, STEAM-технологии, STEAM-методики. Проведенный анализ ряда исследований позволил нам выделить и обосновать структурные компоненты образовательной STEAM-среды, которые носят универсальный характер и имеют свою специфику в формате STEAM:

- *Оборудование, материально-техническая база образовательного учреждения.* Для успешной реализации STEAM-технологии необходимо, чтобы учебный класс был оборудован как минимум робототехникой, разнообразными конструкторами, в состав которых входят конструктивные элементы, использующие различные типы и принципы соединений для построения статичных и динамических моделей. Также используются различные материалы – мягкие и твердые типы пластика, магниты, дерево, конструкторы LEGO, наборы геометрических фигур, мультистудия, подвижная система STEM WALL, геоконты для каждого ученика, спирографы для рисования и др. Необходим открыт доступ к платформам национальных STEM-центров, образовательным платформам для поддержки проектной и исследовательской деятельности, онлайн-виртуальным лабораториям.

- *Субъекты учебно-воспитательного процесса и их личностные характеристики.* Качественная реализация STEAM-образования зависит от профессионализма педагога, который не только должен владеть STEAM-компетенцией, но постоянно саморазвиваться. Сегодня произошел стремительный рост числа цифровых образовательных ресурсов. Цифровая компетентность педагога – это важная составляющая успеха реализации STEAM-образования. Кроме того, STEAM-образование – это творчество.

Учителю важно создать на уроке атмосферу для творческой деятельности каждого ученика, помочь обучающимся проявить себя, поверить в свои возможности. STEAM-образование – это персонализация обучения.

• *Программы обучения.* STEAM-образование можно реализовать на уроках по отдельным предметам, следовательно, необходимо внести существенные изменения в образовательную программу. Очень важно, что включение формата STEAM на уроках – это не увеличение числа часов на отдельный предмет, а изменение содержательной составляющей конкретной предметной области. Программы обучения в формате STEAM должны быть построены на деятельностной, развивающей основе.

Методологической основой образовательной STEAM-среды является развивающая парадигма, или, согласно современной терминологии, дизайн-ориентированное образование. Дизайн-образование – это воспитание проектно мыслящего человека, в какой бы сфере социальной практики он ни действовал (Ткаченко, Кожуховская, 2006, с. 8). STEAM-формат позволяет на уроках соединить интегрированное и проектное обучение, тем самым способствуя воспитанию проектно мыслящего человека.

Основные принципы построения образовательной STEAM-среды: принцип активности, принцип индивидуального комфорта, принцип открытости, принцип интеграции. Принцип активности (вовлеченности) мы связываем с высоким уровнем активности педагога и учащихся в рамках реализации дизайн-ориентированного образования (Astin, 1970). Принцип индивидуального комфорта предусматривает создание индивидуальных условий для каждого участника об-

разовательного процесса. Принцип открытости предполагает присутствие в образовательной среде элементов культуры, раскрытие внутреннего мира субъектов образовательного процесса. Принцип интеграции – это раскрытие интегративных связей отдельных предметных областей в рамках решения проектной задачи.

Перечисленные выше компоненты образовательной STEAM-среды носят универсальный характер и могут быть использованы на уроках в любой предметной области. Содержательная составляющая программ конкретной предметной области обусловлена темами, которые подробно описаны в образовательных стандартах. Именно содержательная составляющая определяет возможности использования STEAM-формата на уроках (Юганова, Шелюховская, <https://sites.google.com/site/stemskola/>). В этой статье мы детально опишем его использование в предметной области «Математика» (или «Математика и информатика») для учащихся младших классов.

Одним из направлений реализации STEAM-образования на уроках математики является интеграция предметов гуманитарного цикла и математики (Кондрашова, 2017). Содержание предметной области «Математика» можно охарактеризовать набором математических объектов и логических конструкций. Математические объекты – все математические понятия, имеющие самостоятельный смысл (содержание) и употребление. Утверждения о математических объектах и их свойствах, различные связи между объектами и утверждениями будем называть логическими конструкциями.

Содержание предметов гуманитарного цикла можно охарактеризовать гуманитарными объектами. Гуманитарные объекты представляют собой

элементы различных систем гуманитарной культуры – истории, музыки, искусства, архитектуры, скульптуры, различных жанров литературы и т.д.

Изучение математических объектов и логических конструкций происходит на когнитивном уровне; изучение же гуманитарных объектов – преимущественно на эмоционально-ценностном, чувственном уровне. Интеграция математики и предметов гуманитарного цикла позволит изучать математические объекты и логические конструкции на эмоционально-ценностном, чувственном уровне.

В результате интеграции математики и предметов гуманитарного цикла нами выделены составные объекты – органически взаимосвязанные между собой математические объекты, логические конструкции и гуманитарные объекты. Взаимосвязи между перечисленными объектами и конструкциями осуществляются в большей степени на эмоционально-ценностном уровне, хотя и не без участия когнитивных процессов.

Рассмотрим возможности проектирования STEAM-образовательной среды на уроках математики по конкретным темам.

Пример 1

Математический объект: симметрия.

Гуманитарные объекты: архитектура, конструирование зданий и сооружений.

Составные объекты: симметрия при конструировании зданий и сооружений.

Оборудование: разнообразные конструкторы, призванные обучать основам математики, 2D- и 3D-геометрии, дизайна и технологии, развивать у детей пространственное и творческое мышление.

Личностные характеристики субъектов образовательного процесса: учителю необходимо знать возможности и технические характеристики оборудования, продумывать задания с использованием названного оборудования по теме «Симметрия». Кроме того, учителю важно разбираться в архитектуре, понимать эстетику уникальных зданий, описанных в специальной литературе. Учащиеся должны быть вовлечены в проект по теме, решать серию проблемных задач, конструировать различные здания и сооружения, находить или использовать при конструировании понятие «симметрия».

Программа по математике: автор Л.Г. Петерсон, 3-й класс, вторая часть. На темы «Симметрия» и «Симметрия фигур» отводится три урока. Количество часов, отводимых программой, вполне достаточно для организации образовательной STEAM-среды на уроках.

Возможная тематика проектов: «Симметрия вокруг нас», «Симметрия в архитектуре», «Я и симметрия» и др. Основные проблемы для данных проектов: возможно ли обойтись без симметрии, что изменится, если убрать симметрию в природе, и т.п. Проблемы позволяют включить фантазию школьника, показать свой взгляд на тему, обосновать или опровергнуть важность проведенного учащимися исследования. Результатом реализации проекта послужат сконструированные школьниками здания, в которых используется или отсутствует симметрия.

Пример 2

Математические объекты: текстовые задачи различных видов.

Гуманитарные объекты: история, история родного края.

Составные объекты: история родного края в задачах.

Оборудование: мультистудия. Функциональные возможности мультистудии – создание короткометражных мультфильмов методом покадровой съемки с применением цифровых технологий в различных техниках (пластилиновая, бумажная перекладка, объемная анимация и др.).

Личностные характеристики субъектов образовательного процесса: работа в мультистудии включает разнообразные виды деятельности: рисование, литературное творчество, лепку, аппликацию, съемку и монтаж мультфильмов. Учитель и учащиеся должны уметь пользоваться специальным оборудованием, знать этапы работы над созданием мультфильма.

Программа по математике: авторы М.И. Моро и др., 3–4-й классы. Текстовые задачи различных типов – одна из содержательных линий начального курса математики. В процессе обучения школьники решают задачи, составленные авторами учебников. Организация уроков в формате STEAM позволит школьникам составлять свои задачи, с помощью которых описываются различные исторические события.

Возможная тематика проектов: «История Родного края в задачах», «Исторические события в задачах». Результатом реализации проекта станут мультфильмы, созданные школьниками по историческим материалам, и задачки, которые будут созданы с использованием составленных учащимися задач.

Пример 3

Одна из составляющих STEAM-формата – это инженерное дело. В этом примере раскрыты особенности приобщения школьников к инженерному делу на уроках математики. В каждой программе по математике есть определенное количество часов, отводи-

мых непосредственно на проектную деятельность на уроках. Практически все учебники по математике для начальной школы содержат серию проектов, уместных для работы с учащимися в результате изучения отдельных теоретических вопросов.

Математический объект: история математики.

Инженерная конструкция: машина времени.

Составные объекты: путешествие на машине времени в начало XVIII в., Москва, Навигационная школа.

Оборудование: робототехника.

Личностные характеристики субъектов образовательного процесса: учителю необходимо владеть робототехникой, знать технические характеристики и программное обеспечение. Особое внимание учителю следует уделить тематике путешествий, это может быть не только Навигационная школа, но и другие интересные факты из истории математики начала XVIII в. Каждый ученик класса должен иметь возможность собрать свой вариант машины времени.

Программа по математике: авторы Т.Е. Демидова и др., 4-й класс, первая часть, проект № 1. На страницах учебника учащимся предлагается собрать машину времени, подготовить инсценировку «Полет на машине времени» в Москву начала XVIII в., в Навигационную школу.

Возможная тематика проектов: «Арифметика Л.Ф. Магницкого и современный учебник математики», «Петербургская академия наук: история становления», «Навигационная школа: история создания, первые учителя». Результатом реализации проекта послужит собранная учащимися машина времени и виртуальная карта путешествий по известным фактам из истории математики.

Итак, в результате проведенного исследования выделены и обоснованы структурные компоненты образовательной STEAM-среды. Первый важный компонент – это оборудование. STEAM-образование не может быть качественно реализовано без кардинальных изменений материально-технической базы образовательного учреждения в целом и каждого кабинета (класса) в частности. Изменения связаны с приобретением STEAM-ресурсов. Второй компонент – это личностные характеристики субъектов образовательного процесса. Учитель предлагает необходимый инструментарий, наблюдает за ходом научного поиска, стимулирует школьников к выводам, помогает понять и устранить недостатки. Ученик учится использовать математику, инженерное дело, искусство, науку, современные цифровые технологии для решения профессиональных задач. Благодаря использованию развивающего обучения и дизайн-моделирования развиваются такие важные для современных профессий качества личности, как проектное мышление, коммуникативные навыки, творческое мышление, креативное мышление, цифровая грамотность. Третий компонент образовательной STEAM-среды – это образовательные программы, которые определяют содержание конкретной предметной области. К сожалению, современные программы не предусматривают использование STEAM-формата на уроках, требуют внесения коррективов и изменений, создания специальных учебных пособий.

Материалы нашего исследования нашли практическое применение при построении рабочей программы дисциплины «Проектирование интегрированных STEM-уроков в начальной школе» в рамках магистерской программы «Теория и технологии STEM-

образования» по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогические образование».

Литература

1. Волчегорская Е.Ю., Леонова Е.А., Фортыхина С.Н. Социально-педагогические предпосылки проблемы формирования проекторочной компетенции будущих учителей начальных классов в информационно-образовательной среде вуза // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 8. С. 28–32.
2. Государев И.Б. Построение компетентностной модели электронной информационно-образовательной среды // Непрерывное образование: XXI век. 2016. № 1. С. 39–49.
3. Единые образовательные решения STEM/STEAM. URL: <https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/6/60/STEAM.pdf>.
4. Забродина И.В., Козлова Н.А., Фортыхина С.Н. Формирование ИКТ-компетентности студентов педвуза в условиях электронной информационно-образовательной среды // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 3. С. 293–295.
5. Кондрашова З.М. Гуманитаризация математического образования: математика, поэзия, литература. Lambert Academic Publishing RU, 2017.
6. Морозова О.В., Духанина Е.С. STEAM-технологии в дополнительном образовании детей // Баландинские чтения. 2019. Т. 14, № 1. С. 553–556.
7. Ткаченко Е.В., Кожуховская С.М. Концепция непрерывного дизайн-образования. М.: НОУ «ИСОМ», 2006.
8. Чернова О.В., Шендрик И.Г. Проектирование образовательной среды: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006.
9. Юганова Н.А., Шелюховская М.Н. От теории к практике. Виртуальный конструктор STEM-урока. URL: <https://sites.google.com/site/stemskola/>.
10. Ярошинская Е.А. Проектирование образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы: от теоретических основ до практической реализации // Вестник Академии знаний. 2014. № 4. С. 69–77.
11. Astin, A., 1970. The methodology of research on college impact. Washington: American Council on Education.
12. Bybee, R.W., 2013. Rationale for STEM education: challenges and opportunities. Arlington, VA: National Association of Science Teachers Press.
13. Dagger, V.E., 2010. The evolution of STEM in the United States. In: 6th Biennial International Conference on Research in Technology Education (Gold Coast, Queensland, Australia, 2010). URL: <http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf>.

14. Pitt, J., 2009. Blurring the boundaries – STEM education and education for sustainable development. *Design and technology education*, 14 (1): 37–48.
 15. Reaching new frontiers in STEM education. URL: http://www.sasolinzalofoundation.org.za/sasol_inzalo/downloads/Inzalo_brochure_1332954308300.pdf.
- Reference**
1. Volchegorskaya, E.Yu., E.A. Leonova and S.N. Fortygina, 2016. Socio-pedagogical prerequisites for shaping a design competence of future primary school teachers in information and educational environment of the university. *Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 8: 28–32. (Rus)
 2. Gosudarev, I.B., 2016. Building a competence model of the electronic information and educational environment. *Continuing Education: XXI century*, 1: 39–49. (Rus)
 3. Unified educational solutions STEM/STEAM. Available at: <https://www.surwiki.admsurgut.ru/wiki/images/6/60/STEAM.pdf>. (Rus)
 4. Zabrodina, I.V., N.A. Kozlova and S.N. Fortygina, 2019. Formation of ICT competence of pedagogical university students in the conditions of electronic information and educational environment. *Azimut of Scientific Research: pedagogy and psychology*, 8 (3): 293–295. (Rus)
 5. Kondrashova, Z.M., 2017. Humanitarization of mathematical education: mathematics, poetry, literature. Lambert Academic Publishing RU. (Rus)
 6. Morozova, O.V. and E.S. Dukhanina, 2019. STEAM-technologies in additional education of children. *Balandin Readings*, 14 (1): 553–556. (Rus)
 7. Tkachenko, E.V. and S.M. Kozhukhovskaya, 2006. The concept of continuous design education. Moscow: Institute of Social and Educational Management. (Rus)
 8. Chernova, O.V. and I.G. Shendrik, 2006. Designing educational environment: teaching manual. Yekaterinburg: Publishing House of the Russian State Professional Pedagogical University. (Rus)
 9. Yuganova, N.A. and M.N. Shelyukhovskaya. From theory to practice. Virtual STEM lesson constructor. Available at: <https://sites.google.com/site/stemskola/>. (Rus)
 10. Yaroshinskaya, E.A., 2014. Designing educational environment of professional training of future primary school teachers: from theoretical foundations to practical implementation. *Bulletin of the Academy of Knowledge*, 4: 69–77. (Rus)
 11. Astin, A., 1970. The methodology of research on college impact. Washington: American Council on Education.
 12. Bybee, R.W., 2013. Rationale for STEM education: challenges and opportunities. Arlington, VA: National Association of Science Teachers Press.
 13. Dagger, V.E., 2010. The evolution of STEM in the United States. In: 6th Biennial International Conference on Research in Technology Education (Gold Coast, Queensland, Australia, 2010). Available at: <http://www.iteea.org/Resources/PressRoom/AustraliaPaper.pdf>.
 14. Pitt, J., 2009. Blurring the boundaries – STEM education and education for sustainable development. *Design and technology education*, 14 (1): 37–48.
 15. Reaching new frontiers in STEM education. Available at: http://www.sasolinzalofoundation.org.za/sasol_inzalo/downloads/Inzalo_brochure_1332954308300.pdf.

УДК 377.4
DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-28-39

Аюпов Р.Ф.

ГОТОВНОСТЬ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УПОЛНОМОЧЕННОГО ПО ГРАЖДАНСКОЙ ОБОРОНЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ключевые слова: уполномоченный по гражданской обороне, готовность к деятельности, гражданская оборона в образовании.

Развитию систем безопасности образовательных учреждений в настоящее время уделяется большое внимание. Такие направления, как противодействие терроризму, охрана труда и пожарная безопасность, занимают главенствующие позиции. Однако в последние годы стали проявляться новые угрозы, требующие специализированного, системного подхода. В первую очередь это атаки в учебных учреждениях (school shooting), крупномасштабные чрезвычайные ситуации природного (наводнения, лесные пожары, ураганы) и техногенного характера (обрушение строений в результате взрывов газозвдушной смеси, крупные пожары на объектах и т.д.), инциденты, связанные с превышением радиационного фона на европейской части России (превышение уровня рутения-106 в 2017 г.), модификация и преодоление межвидового барьера патогенными биологическими агентами (лихорадка Zika, Covid-19 и т.д.). Не в полной мере решены вопросы, связанные с функционированием образовательного учреждения на период военного времени, такие как обеспечение средствами коллективной защиты, построение грамотной системы эвакуации, подготовка работников к выполнению своих обязанностей в условиях военного времени и т.д. (Протопова, Казенная, 2019; Jonson, 2017).

Ответственность за реализацию мероприятий по защите от указанных видов опасностей возлагается на уполномоченных по гражданской обороне образовательных учреждений, подготовка которых осуществляется в учебно-методических центрах по гражданской обороне и чрезвычайным ситуациям субъектов РФ (УМЦ по ГОЧС), а также на курсах гражданской защиты и гражданской обороны муниципальных образований, с последующим

повышением квалификации раз в пять лет. Однако, как указано в исследовании Н.В. Твердохлебова, объем знаний и умений, полученных специалистами в результате прохождения такой подготовки, через три года опускается ниже уровня, необходимого для успешного выполнения функциональных обязанностей (Твердохлебов, Норсеева, 2015). Кроме того, в организационно-методических указаниях МЧС России отмечается, что в ряде случаев уровень подготовки данной категории должностных лиц не соответствует требованиям и характеризуется слабыми знаниями и умениями (Письмо МЧС России..., <https://docs.cntd.ru/document/420326675>).

В период с 2018 по 2020 г. среди слушателей (238 респондентов) УМЦ по ГОЧС Томской области проводилось исследование на предмет выявления наиболее уязвимых сторон осуществляемого образовательного процесса. В качестве таковых были определены: низкая мотивация слушателей, преобладание лекционных форм занятий, отсутствие методического обеспечения и т.д.

Сопоставляя полученные данные с содержанием действующей «Примерной программы курсового обучения должностных лиц и работников гражданской обороны и единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций» (утв. МЧС России 22 февраля 2017 г. № 2-4-71-8-14), на освоение которой отводится до 24 часов, можно сделать вывод о неспособности действующей модели подготовки обеспечить надлежащий уровень готовности уполномоченных по ГО образовательных учреждений.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что работы, посвященные проблеме подготовки уполномоченных по ГО различных ор-

ганизаций, включая образовательные, затрагивают лишь отдельные аспекты становления специалиста. Стоит уделить внимание работе В.В. Корбута, посвященной формированию готовности будущих преподавателей курса «Безопасность жизнедеятельности» к совмещению должности уполномоченного по ГО в средней школе. В своем исследовании автор делает попытку дать определение понятию «готовность специалиста по ГОЧС», раскрыть его структуру и содержание, но не принимает во внимание положения, разработанные Л.А. Кандыбовичем, В.А. Крутецким, В.А. Пономаренко и др. Также необходимо уточнить, что данная работа выполнялась в 2007 г., и с тех пор в данной сфере произошло множество изменений, включая введение новых стратегий развития страны в области ГО и военную доктрину РФ (Корбут, 2006).

Таким образом, актуализируется противоречие между необходимостью подготовки уполномоченных по ГО образовательных учреждений, способных противостоять вызовам настоящего времени, и недостаточной разработанностью модели готовности к деятельности указанных специалистов.

Цель исследования – разработать и апробировать эффективность модели готовности к профессиональной деятельности уполномоченного по гражданской обороне образовательных учреждений.

Методологическую основу исследования составили идеи:

- системного подхода, позволяющие рассматривать подготовку уполномоченных по ГО образовательных учреждений как целостную систему, взаимодействующую со средой (Кузнецова, 2001, с. 129);
- андрагогического подхода, направленного на обучение уже сформирова-

рованной личности (Змеев, 2013; Knowles et al., 2005), что является доминирующей практикой в образовательных учреждениях России.

Основными методами исследования выступили: анализ нормативно-правовых актов федерального и регионального уровня по направлению исследования, должностных обязанностей уполномоченного по ГО, разрабатываемых образовательными учреждениями; включенное наблюдение; педагогический эксперимент; анкетирование; количественная обработка и графическая интерпретация данных.

По мнению В.В. Корбута, готовность будущего специалиста по ГО, предупреждению и ликвидации ЧС к профессиональной деятельности определяется как «совокупность взаимосвязанных компонентов, которые составляют ее структуру: когнитивный (информационный); мотивационно-потребностный; деятельностно-практический» (Корбут, 2006).

На наш взгляд, данное определение не вполне завершено, так как автором не учтены особенности базового понятия «готовность к деятельности», среди которых наибольшее значение имеют такие характеристики, как целостность (В.А. Крутецкий), направленность (А.Г. Асмолов, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.), сложность (Б.Г. Ананьев, Е.П. Ильин) и ряд других.

Также необходимо уделить внимание волевым качествам личности, имеющим большое значение при ликвидации ЧС. Например, в структуре готовности сотрудников МЧС России к профессиональной деятельности А.А. Грачев наряду с другими компонентами выделяет волевой компонент, выражающийся в способности к самоконтролю и самообладанию (Грачев, 2011), а в работе Ю.А. Напалкова во-

ле отводится значительная роль при подготовке курсантов МВД к боевым действиям (Напалков, 2015).

И.С. Алаторцева, размышляя о сущности и особенностях формирования готовности военных специалистов к самоопределению в гражданских профессиях, опирается на добровольную мотивацию, самостоятельный выбор профессии и жизненных перспектив, реализацию образовательного и профессионального потенциала в процессе профессиональной подготовки, профессиональной адаптации, самореализации личности как специалиста, семьянина и гражданина (Алаторцева, 2009). Ключевое место автор отводит категории мотивации к деятельности и обучению, что в совокупности с идеями андрагогики позволяет говорить о необходимости формирования целостного мотивационного компонента готовности уполномоченного по ГО образовательных учреждений.

Наконец, профессиональные знания и умения у большинства авторов отражаются в ориентационном, операционном или деятельностном компонентах феномена «готовность к деятельности». На наш взгляд, совокупность необходимых знаний и умений можно представить в обобщенном профессиональном компоненте готовности к деятельности уполномоченного по ГО образовательного учреждения. В первую очередь это обусловлено интегративностью феномена «готовность к деятельности» (Смирнова, 2006).

Таким образом, готовность к деятельности уполномоченного по ГО образовательного учреждения представляется нами как сложное целенаправленное проявление целостности личности, имеющее динамическую структуру, состоящую из функционально связанных между собой компонен-

тов, базовыми среди которых являются *мотивационный, профессиональный, эмоционально-волевой*.

Остановимся на каждом компоненте более подробно. С.И. Змеев при построении андрагогической модели обучения указывает, что готовность к обучению (мотивация) взрослого определяется его стремлением при помощи учебной деятельности решить свои жизненно важные проблемы и достичь конкретных целей (Змеев, 2013). Исходя из особенностей функционирования системы ГО, основным мотивом деятельности исследуемых специалистов будет потребность в безопасности.

Однако необходимо учитывать, что система ГО образовательной организации является составной частью мобилизационных мероприятий, осуществляемых государством в период военного времени. Тогда специалисты по ГО выступают не только ответственными за безопасность на определенной территории, но и основными работниками, представляющими внутривнутриполитические интересы государства в конкретном учреждении. Например, они осуществляют пропаганду мероприятий по ГО, обеспечивают выполнение мобилизационных задач, установленных государством для конкретного образовательного учреждения, определяют состав наибольшей работающей смены на военное время и т.д. Отсюда следует вывод, что мотивационный компонент готовности к деятельности уполномоченного по ГО должен включать два уровня мотивации. Первый уровень отражает направленность на выполнение государственных задач на период военного времени и профилактических мероприятий в области защиты от ЧС и характеризуется потребностью во взаимодействии с органами власти,

организациями, научным сообществом и т.д. Второй уровень ориентирует на создание безопасного пространства в самом учреждении, имеющем свои особенности, характеристики и т.д.

Как показывают исследования (Е.Б. Варсан, Р.В. Зарубина, П.В. Плевинский, Н.В. Твердохлебов, П.В. Хало и др.), мотивационный компонент готовности к профессиональной деятельности в области безопасности характеризуется зависимостью от обстановки в мире, регионе и организации: чем чаще и ближе возникают различные ЧС, тем выше мотивация выполнения защитных мероприятий.

Таким образом, для повышения первого уровня мотивации готовности считаем необходимым внедрить в подготовку уполномоченных по ГО образовательных учреждений различные способы взаимодействия с представителями системы ГО в органах власти, научным сообществом и др.

Совершенствование второго уровня мотивации готовности может достигаться за счет детального информирования о возможных ЧС на объектах, граничащих с территорией образовательного учреждения.

При анализе профессионального компонента, основываясь на исследованиях И.С. Алатарцевой, А.А. Грачева, М.С. Смирновой, в качестве его рабочей интерпретации будем понимать усвоение конкретных знаний и умений, необходимых для деятельности уполномоченного по ГО образовательного учреждения.

Анализ литературы, включающей основные нормативные акты в области ГО (Приказ МЧС России..., <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/447> Письмо МЧС России «Организационно-методические указания по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны, защи-

ты от чрезвычайных ситуаций и безопасности людей на водных объектах на 2016–2020 годы» от 12 ноября 2015 г. № 43-5413-11. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420326675>); показывает, что уполномоченный по ГО образовательных учреждений призван соответствовать следующим требованиям:

1. Знать:
 - основные нормативно-правовые акты в области ГО и защиты от ЧС;
 - структуру и задачи систем ГО и защиты от ЧС;
 - основные виды угроз мирного и военного времени, характерные для территорий образовательного учреждения, их поражающие факторы и способы защиты от них;
 - основы инженерно-технический мероприятий по ГО;
 - формы и методы проведения занятий с работниками и учащимися.
2. Уметь:
 - определять угрозы мирного и военного времени, характерные для подведомственной территории;
 - проводить мониторинг состояния окружающей среды в военное и мирное время;
 - разрабатывать нормативные, планирующие, методические и организационные документы по вопросам ГО и защиты от ЧС;
 - разрабатывать и проводить мероприятия, направленные на повышение устойчивости функционирования образовательного учреждения в критической ситуации;
 - проводить пропаганду мероприятий по ГО;
 - проводить занятия по ГО с работниками и учащимися образовательного учреждения;
 - организовывать поддержание в состоянии постоянной готовности к использованию имеющихся систем оповещения и информирования.

3. Владеть навыками:

- оказания первой помощи в неотложных ситуациях;
- санитарной обработки помещений и территорий;
- дозиметрического, химического, биологического контроля;
- проведения консультаций, семинаров, тренингов;
- дезактивации, дегазации.

И даже представленный широкий функционал не исчерпывает всех сторон профессиональной деятельности уполномоченных по ГО образовательных учреждений. Так, А.П. Елисеева и М.С. Платонова, проводя анализ поведения студенческой молодежи в чрезвычайных ситуациях, обращают внимание на одну из основных причин отрицательного проявления воздействия опасности на человека – неподготовленность к действиям в непредвиденных ситуациях. Авторы считают необходимым развивать поведенческую саморегуляцию, контроль эмоций, состояний и других психологических качеств учащихся при отработке действий в критических условиях (Елисеева, Платонова, 2018). Такой вывод говорит о необходимости внедрения в подготовку уполномоченных по ГО образовательных учреждений выработки умения анализировать и корректировать поведение обучающихся в сложных ситуациях, особенно во время внезапных тренировок.

Наблюдения показывают, что как бы разносторонне ни был подготовлен специалист по ГО образовательного учреждения, в одиночку ему невозможно справиться со своими обязанностями в полной мере, без поддержки всего педагогического коллектива. Следует заметить, что педагоги, как правило, несут персональную ответственность за обучающихся при проведении различных мероприятий

в области безопасности (эвакуация, противодействие терроризму и т.д.). Из этого следует, что крайне важным аспектом профессиональной деятельности уполномоченного по ГО является взаимодействие с педагогическими работниками образовательного учреждения с целью доведения информации о способах взаимодействия сотрудников (педагогов) с обучающимися в случае возникновения чрезвычайной ситуации. Такое взаимодействие может быть организовано в виде консультаций, совещаний, тренингов и т.д. Возможно проведение совместной консультации уполномоченного по ГО и психолога на тему профилактики стрельбы в образовательных учреждениях или организация семинара уполномоченным по ГО и преподавателем ОБЖ и БЖ по актуальным вопросам военно-политического характера, что схематично представлено на рис. 1.

Таким образом, при подготовке уполномоченных по ГО образовательных учреждений следует обратить пристальное внимание на выявленные в процессе исследования акценты: полноту усвоения всего функционала деятельности, психологическую составляющую корректировки поведения в сложных ситуациях и поиск эффективных направлений взаимодействия уполномоченного по ГО с педагогами и обучающимися для подготовки к скоординированной деятельности в случае возникновения непредвиденных обстоятельств.

Далее рассмотрим эмоционально-волевой компонент готовности к

деятельности специалиста по ГО в образовании.

Эмоциональные и волевые качества личности в педагогических исследованиях структуры готовности специалистов в области безопасности жизнедеятельности часто объединяют в единый эмоционально-волевой компонент (Ю.Н. Галковская, В.А. Гриднев, Н.К. Плавник и др.) по причине необходимости развития волевых качеств, позволяющих регулировать эмоции в сложившейся критической ситуации. К содержанию данного компонента относят: эмоциональное переживание своего отношения к деятельности, самоконтроль, самоуправление, самоэффективность, стрессоустойчивость, волевую саморегуляцию.

Л.М. Аболин, обращаясь к трагическим событиям Чернобыльской катастрофы, землетрясения в Нагорном Карабахе и др., говорит о социальной значимости повышения эмоциональной устойчивости личности. Автор доказывает определяющую роль эмоций в саморегуляции напряженной деятельности. Важной является также обусловленность эмоционального процесса эмоциональным опытом (Аболин, 1989). В свою очередь, эмоциональный опыт имеет содержание, зависящее от уровня подготовки человека.

Е.П. Ильин указывает на то, что волевое управление включает саморегуляцию, целеполагание, деятельность человека и особым образом проявляется при преодолении трудностей (Ильин, 2009).

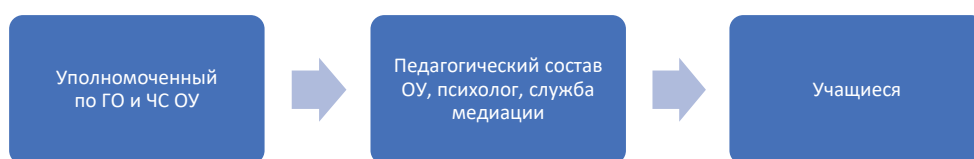


Рис. 1. Взаимодействие уполномоченного по ГО образовательного учреждения

Соглашаясь с мнением вышеназванных исследователей, мы полагаем, что эмоционально-волевой компонент готовности уполномоченного по ГО образовательных учреждений будет представлять собой синтез эмоционально-волевых качеств личности, выработанных человеком за прошедший период деятельности (до назначения в качестве специалиста по ГО) и приобретенных во время подготовки к профессиональной деятельности. Основа содержания данного компонента будет строиться на эмоциональной устойчивости, самоконтроле, волевой саморегуляции и способности принимать решения в сложных условиях.

Определяя феномен готовности уполномоченных по ГО образовательных учреждений как сложное целенаправленное проявление целостности личности, представим его основные компоненты в виде модели (рис. 2).

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) по апробации модели готовности уполномоченных по ГО образовательных учреждений проводилась на базе УМЦ по ГОЧС Томской области и

Курсов гражданской защиты г. Томска. Данные учреждения были выбраны по принципу основного направления деятельности (подготовка должностных лиц системы ГО и РСЧС), схожести характеристик учебно-материальной и методической базы, а также педагогического стажа действующих преподавателей (более пяти лет).

Контрольная группа (КГ), созданная на базе Курсов гражданской защиты, состояла из 26 человек из числа уполномоченных по ГО образовательных учреждений г. Томска.

На базе УМЦ по ГОЧС была сформирована экспериментальная группа (ЭГ), в которую вошли уполномоченные по ГО общеобразовательных школ, техникумов, училищ, лицеев, ДЮСШ, центров развития и т.д. (41 человек).

Для объективной оценки результатов исследования была создана специальная группа экспертов, куда вошли наиболее компетентные уполномоченные по ГО организаций Томской области, а также представители контрольно-надзорных ведомств (7 человек). Общее количество участников

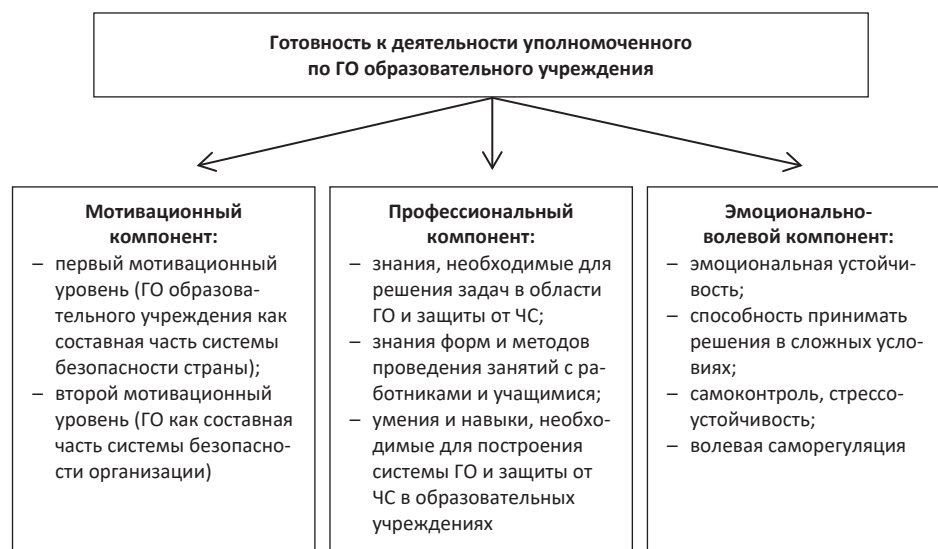


Рис. 2. Модель готовности к деятельности уполномоченного по ГО образовательного учреждения

эксперимента составило 79 человек (табл. 1).

Таблица 1

Участники эксперимента

Группа участников эксперимента	Кол-во членов
Контрольная группа	26
Экспериментальная группа	41
Экспертная группа	7
Преподаватели УМЦ по ГОЧС	3
Преподаватели Курсов гражданской защиты	2
Итого	79

С помощью экспертной группы удалось сформулировать ряд показателей готовности к деятельности специалистов по ГО образовательных систем и уровни их сформированности.

В качестве основных показатели были отобраны:

- готовность к анализу возможных ЧС на территории образовательного учреждения (ПГ-1);
- готовность выстраивать взаимодействие с органами управления системы ГО различного уровня (ПГ-2);
- готовность принимать участие в планировании учебного процесса в условиях ЧС (ПГ-3);
- готовность осуществлять корректировку поведения педагогов и учащихся в критических условиях (ПГ-4);
- готовность оказывать необходимую первую помощь и первую психологическую помощь (ПГ-5).

Для количественной оценки готовности использовалась трехуровневая система, получившая наибольшее распространение в педагогической науке (Маркелова, 2007), представленная в табл. 2.

При разработке уровней готовности к деятельности специалиста по ГО в образовании мы учитывали, что

Таблица 2

Уровни готовности к деятельности уполномоченного по ГО образовательного учреждения

Уровень	Характеристика уровня
Высокий (свыше 70%)	Свидетельствует о возможности понимать проблему, устанавливать допущения, моделировать различные ситуации, осуществлять сравнение и оценку различных методов решения поступающих задач
Средний (от 40 до 70%)	Деятельность специалиста характеризуется умением принимать решения в простых ситуациях, интерпретировать и использовать информацию, полученную из разных источников
Низкий (от 0 до 40%)	Специалист может ответить на вопросы в знакомой ситуации, если эти вопросы сформулированы четко, предоставлена вся необходимая информация

взрослый человек имеет достаточный базовый опыт для выполнения минимального объема работы уполномоченного.

Для количественной оценки показателей установлено, что за каждый уровень готовности начисляется соответствующее количество баллов (например, наличие среднего уровня – 2 балла), а среднее значение суммы баллов по каждому показателю готовности формирует общую готовность к деятельности уполномоченного по ГО образовательных учреждений. Для более наглядного представления далее результаты будут указываться в процентах в соответствии с табл. 2.

Для уточнения данных оценка готовности проводилась двумя методами:

- экспертная оценка на основе анкетирования;
- тестирование – специально разработанный тест.

Вопросы анкеты разрабатывались в соответствии с проверяемым по-

казателем готовности. Например, для определения готовности к анализу опасностей, характерных для территории расположения образовательного учреждения, слушателю предлагалось назвать потенциально опасные объекты, расположенные на территории муниципального образования, причины и факторы, способствующие возникновению на них ЧС.

Далее эксперт выставлял оценку, соответствующую показателю готовности, в зависимости от полноты ответа слушателя.

Для получения данных путем тестирования испытуемому предлагалось выбрать несколько вариантов ответа на заданный вопрос. Как и в случае с анкетированием, вопросы к тесту разрабатывались в соответствии с уровнями готовности так, чтобы существовала возможность сопоставления с результатами экспертной оценки, т.е. к каждому из пяти вопросов предлагалось три варианта ответов, за каждый выбранный ответ в вопросе тестируемому начислялся 1 балл.

Среднее значение между суммами показателей тестирования и анкетирования и составило итоговые показатели общей готовности слушателей (рис. 3).

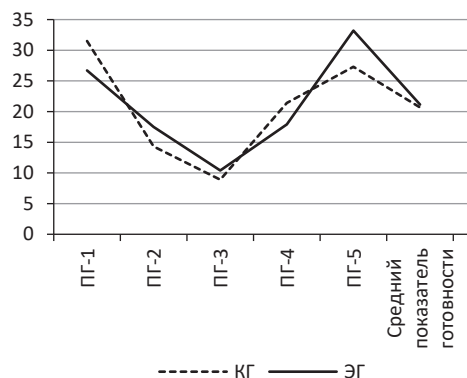


Рис. 3. Показатели сформированности уровней готовности на начальном этапе эксперимента (%)

На первом этапе эксперимента среднее значение сформированности исследуемых показателей готовности в группах составило 20,6% в КГ и 21,1% в ЭГ, т.е. стартовые позиции на начальном этапе эксперимента были равными.

После завершения констатирующего этапа эксперимента и выявления существующего уровня готовности у основных участников эксперимента слушатели приступили к обучению по авторской и действующей программам обучения в объеме 72 часов. При этом в содержание авторской программы подготовки слушателей экспериментальной группы были внесены изменения в соответствии с вышеизложенными идеями исследования, а именно:

1. Основным ориентиром в подготовке было целостное формирование готовности уполномоченного по ГО образовательного учреждения. Для решения данной задачи преподавателями – участниками образовательного процесса были изучены составы экспериментальных групп по показателям: возраст, образование, место работы, проведен краткий картографический анализ потенциально опасных объектов вблизи мест работы слушателей. Полученные данные использовались в качестве примеров опасности для конкретных образовательных учреждений в процессе индивидуальной и групповой работы. Кроме того, информация об образовании каждого слушателя позволяла преподавателям опираться на уже имеющийся у него опыт, что способствовало полноценному включению в работу каждого участника образовательного процесса.

2. С целью выстраивания взаимодействия с органами управления системы ГО для слушателей проводились показательные заседания комиссии по чрезвычайным ситуациям с участием уполномоченного по ГО Департамен-

та профессионального образования Томской области и сотрудников МЧС России.

3. Во время обучения проведена плановая тренировка по эвакуации из помещений УМЦ по ГОЧС с последовавшим самоанализом, общим обсуждением действий, выполняемых каждым из специалистов, а также индивидуальной работой с одним из экспертов. В первую очередь это позволило определить готовность личности к непредвиденным ситуациям на практике и оценить потенциальные возможности слушателя вносить изменения в проведение эвакуационных мероприятий.

4. В теоретический модуль введены лекция (2 ч) и семинар (1 ч) по вопросам оказания первой психологической помощи при различных террористических актах в образовательных учреждениях.

По итогам обучения по авторской (ЭГ) и действующей программ (КГ) слушатели, участвующие в эксперименте, прошли повторное анкетирование и тестирование на предмет сформированности показателей готовности к деятельности уполномоченного по ГО образовательного учреждения. Итоговые результаты отражены на рис. 4.

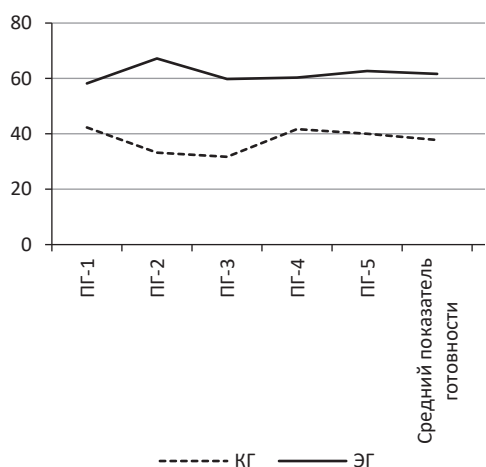


Рис. 4. Показатели уровня сформированности готовности на итоговом этапе эксперимента (%)

Показатели готовности, указанные на рис. 4, позволяют говорить о высоком уровне эффективности внедрения авторской программы подготовки уполномоченных по ГО образовательных учреждений.

Сравнение средних значений показателей готовности к деятельности уполномоченного по ГО образовательных учреждений на начальном и итоговом этапах эксперимента обучающихся по авторской и действующей программам приведено в табл. 3.

Таблица 3

Сравнение средних значений уровня готовности участников эксперимента

Группа участников эксперимента	Среднее значение общего уровня компетенций на начальном этапе эксперимента (%)	Среднее значение общего уровня компетенций на итоговом этапе эксперимента (%)
Контрольная	20,3	37,7
Экспериментальная	20,2	61,6

Согласно данным, приведенным в табл. 3, значение общего уровня готовности к деятельности уполномоченного по ГО в образовательных учреждениях в КГ и ЭГ с момента начала обучения изменилось на 17 и 40% соответственно. Показатель эффективности введения модели готовности к деятельности уполномоченного по ГО образовательного учреждения составил 23%, что может характеризоваться как положительный результат.

Подводя общий итог, следует подчеркнуть достаточную эффективность внедрения модели формирования готовности уполномоченного по ГО образовательного учреждения. Вместе с тем считаем, что для более эффективной подготовки специалистов по ГО в образовании необходимо создание

учебных тренировочных площадок для отработки действий в различных ЧС и углубление психологического блока подготовки.

Литература

1. Приказ МЧС России «Об утверждении Положения об уполномоченных на решение задач в области гражданской обороны структурных подразделениях (работниках) организаций» от 23 мая 2017 г. № 230. URL: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/447>.
2. Письмо МЧС России «Организационно-методические указания по подготовке населения Российской Федерации в области гражданской обороны, защиты от чрезвычайных ситуаций и безопасности людей на водных объектах на 2016–2020 годы» от 12 ноября 2015 г. № 43-5413-11. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420326675>.
3. *Аболин Л.В.* Эмоциональная устойчивость в напряженной деятельности, ее психические механизмы и пути повышения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
4. *Алаторцева И.С.* Формирование готовности военных специалистов к самоопределению в гражданских профессиях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
5. *Грачев А.А.* Технология формирования готовности к профессиональной деятельности у сотрудников ГПС МЧС России: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Алексеевка, 2011.
6. *Елисеева А.П., Платонова М.С.* Особенности поведения студенческой молодежи при возникновении чрезвычайных ситуаций // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 5. С. 351–353.
7. *Змеев С.И.* Основы андрагогики: учеб. пособие. М.: ФЛИНТА, 2013.
8. *Ильин Е.П.* Психология воли. СПб.: Питер, 2009.
9. *Корбут В.В.* Формирование готовности студентов специальности «Безопасность жизнедеятельности» к ведению гражданской обороны в общеобразовательных школах на основе междисциплинарных связей (в условиях вуза физической культуры): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006.
10. *Кузнецова А.Г.* Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике. Хабаровск: Хабаровск. краевой ин-т переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, 2001.
11. *Маркелова Т.В.* Разработка критериев, показателей и уровней оценки психологической готовности офицеров запаса к военно-профессиональной деятельности // Казанский педагогический журнал. 2007. № 4. С. 3–9.
12. *Напалков Ю.А.* Формирование готовности к боевой деятельности у курсантов вузов внутренних войск МВД России с использованием комплексных занятий по физической и огневой подготовке: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2015.
13. *Протопопова Е.Г., Казенная Е.В.* Нападение на учебные заведения: Феномен «скул шутинг» и психологические аспекты безопасности образовательной среды // Образование личности. 2019. № 1. С. 12–19.
14. *Смирнова М.С.* Формирование готовности курсантов к реализации воспитательных функций в образовательном пространстве военного вуза: дис. ... канд. пед. наук. Кострома, 2006.
15. *Твердохлебов Н.В., Норсеева М.Е.* Формы подготовки руководителей гражданской обороны и работников органов управления гражданской обороны требуют уточнения // Вестник НЦ БЖД. 2015. № 2. С. 120–125.
16. *Jonson, C.L.*, 2017. Preventing school shootings: the effectiveness of safety measures. *Victims & Offenders*, 12 (6): 956–973.
17. *Knowles, M.S., E.F. Holton III and R.A. Swanson*, 2005. *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. Burlington: Elsevier, 2005.

Reference

1. Order of the Ministry of Emergency Situations of Russia "On Approval of the Regulations on Structural Subdivisions (Employees) of Organizations Authorized to Solve Problems in the Field of Civil Defense" dated May 23, 2017 No. 230. Available at: <https://www.mchs.gov.ru/dokumenty/447>. (Rus)
2. Letter of the Ministry of Emergency Situations of Russia "Organizational and methodological guidelines for training the population of the Russian Federation in the field of civil defense, protection against emergencies and safety of people at water bodies for 2016–2020" dated November 12, 2015 No. 43-5413-11. Available at: <https://docs.cntd.ru/document/420326675>. (Rus)
3. *Abolin, L.V.*, 1989. Emotional stability in strenuous activity types, its mental mechanisms and ways to improve: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (Rus)
4. *Alatortseva, I.S.*, 2009. Developing readiness of military specialists for self-determination in civilian professions: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
5. *Grachev, A.A.*, 2011. Technology of enhancing readiness for professional activity among employees of the State Fire Service of the EMERCOM of Russia: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Alekseevka. (Rus)
6. *Eliseeva, A.P. and M.S. Platonova*, 2018. Behavior of student youth in emergencies. *The World of Science, Culture, Education*, 5: 351–353. (Rus)
7. *Zmeev, S.I.*, 2013. *Fundamentals of andragogics: textbook*. Moscow: FLINTA.

8. *Ilyin, E.P.*, 2009. Psychology of the will. St. Petersburg: Piter. (Rus)
9. *Korbut, V.V.*, 2006. Developing readiness of students who major in "Life Safety" to conduct civil defense in secondary schools on the basis of interdisciplinary relations (in the context of a higher educational institution of physical culture): abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Omsk. (Rus)
10. *Kuznetsova, A.G.*, 2001. Development of the methodology of a systematic approach in the national pedagogy. Khabarovsk: Khabarovsk Regional Institute for Retraining and Advanced Teacher Training. (Rus)
11. *Markelova, T.V.*, 2007. Development of criteria, indicators and levels for assessing psychological readiness of reserve officers for military professional activity. Kazan Pedagogical Journal, 4: 3–9. (Rus)
12. *Napalkov, Yu.A.*, 2015. Developing readiness for combat activity among cadets of higher educational institutions of internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia via complex physical and fire training exercises: abstract of Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. St. Petersburg. (Rus)
13. *Protopopova, E.G.* and *E.V. Kazennaya*, 2019. Attack on educational institutions: the "school shooting" phenomenon and psychological aspects of educational environment safety. Educating a Personality, 1: 12–19. (Rus)
14. *Smirnova, M.S.*, 2006. Developing cadets' readiness for implementation of educational functions in the educational space of a military university: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Kostroma. (Rus)
15. *Tverdokhlebov, N.V.* and *M.E. Norseeva*, 2015. Forms of training civil defense leaders and employees of civil defense management bodies require clarification. Bulletin of the Scientific Center for Life Safety, 2: 120–125. (Rus)
16. *Jonson, C.L.*, 2017. Preventing school shootings: the effectiveness of safety measures. Victims & Offenders, 12 (6): 956–973.
17. *Knowles, M.S., E.F. Holton III* and *R.A. Swanson*, 2005. The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development. Burlington: Elsevier, 2005.

УДК 371.3
DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-40-50

Гулов А.П.

**ПОДГОТОВКА
К КОНКУРСАМ
АУДИРОВАНИЯ И ЧТЕНИЯ
НА ВСЕРОССИЙСКОЙ
ОЛИМПИАДЕ
ШКОЛЬНИКОВ
ПО АНГЛИЙСКОМУ
ЯЗЫКУ**

Ключевые слова: олимпиада школьников, академические экзамены, подготовка к олимпиаде.

Олимпиадное движение является одним из главных драйверов повышения мотивации углубленного изучения английского языка в России. Можно выделить несколько основных причин этого феномена: прежде всего, это бонусы, которые получают успешные участники заключительного тура, в виде поступления в вуз без конкурса, а также премии и гранты. Во-вторых, задания олимпиады являются творческими и креативными, направленными на развитие лингвистической одаренности школьников, что вызывает интерес и естественную мотивацию у детей. В-третьих, участие в олимпиадах позволяет качественно структурировать подготовку учащихся, и, как следствие, даже при неудачном результате у школьников остаются полученные ими знания, навыки и умения не только в языке, но и на уровне метапредметных связей, в том числе умения, связанные с самоорганизацией и тайм-менеджментом. Отметим, что число олимпиад растет с каждым днем, и вузовские олимпиады, которые входят в перечень рекомендованных Министерством науки и высшего образования РФ, также приносят бонусы в виде поступления в данные вузы.

Тем не менее возникают вопросы о том, насколько разделы «Чтение» и «Аудирование» могут развивать творческие способности учащихся, так как проверка происходит в виде тестов, а не открытых заданий, в которых нужно демонстрировать продуктивные навыки. На наш взгляд, даже тестовые конкурсы могут служить цели развития навыков критического мышления, а также креативности, поскольку учащимся необходимо оценивать и анализировать полученную ими информацию, устанавливать связь между структурными элементами текста, решать, являются ли высказывания истинными

или ложными относительно содержания текста. По сути, именно задания на чтение и аудирование показывают аналитические способности учащихся. На олимпиаде же школьникам предстоит столкнуться с необычными форматами во всех конкурсах, что является непостоянной задачей и вызовом даже для самых одаренных и талантливых детей. Одним из основных принципов составления олимпиадных заданий является новизна формата, чтобы учащиеся могли продемонстрировать свои умения адаптироваться к незнакомой для них ситуации, а также анализировать суть формулировок задания.

Целью исследования является изучение различных форматов конкурсных заданий, выявление типичных трудностей, с которыми сталкиваются школьники как при подготовке, так и при решении заданий, а также выработка практических рекомендаций для подготовки к таким конкурсам.

Нами были изучены современные труды исследователей, изучающих вопросы развития одаренности, как российских, так и за рубежом. Так, ряд специалистов считает, что участие в олимпиадах прежде всего позволяет развивать когнитивные способности учащихся, что особенно актуально для детей, демонстрирующих склонность к науке (Kim et al., 2021). Многие ученые выделяют олимпиадные конкурсы и интеллектуальные соревнования в целом как основные причины того, что школьники начинают интересоваться изучаемыми предметами на более глубоком уровне и, как следствие, поступают в высшие учебные заведения, продолжая там свои исследования (Anwarudin et al., 2021; Hajinezhad et al., 2021; Smith et al., 2021). Высказывается мнение о том, что в XXI в. нецелесообразно говорить о прямой передаче знаний от учителя к ученику – вместо

этого необходимо учить школьников самостоятельно решать проблемы, мыслить независимо и критично (Sutama et al., 2021). Отечественные исследователи олимпиадного движения говорят о важной роли педагогов в организации процессов как обучения, так и проведения олимпиадных конкурсов начиная с муниципального уровня (Golubnichaya, Yanova, 2021). Гендерная разница также становится темой исследований, ученые говорят о необходимости паритета в обучении и преодолении гендерного неравенства при подготовке к олимпиадам (Buser, Yuan, 2019; Ladewig et al., 2020).

Отметим, что большинство зарубежных специалистов применяет термин «олимпиада» только к соревнованиям по точным наукам, касающимся концепта STEM (science, technology, engineering and mathematics – наука, технология, инженерия, и математика) (Ahmed et al., 2020; Sahin et al., 2015; Stringer et al., 2020). Термин science в зарубежной традиции трактуется широко и включает в себя предметы естественнонаучного цикла, такие как, например, химия и физика. По данным предметам, как правило, проводятся международные олимпиады, поэтому национальные олимпиады служат отборочными турами для формирования сборной страны.

В отечественной практике олимпиады проводятся по 24 предметам, включая английский язык, заключительные туры по которому впервые начались проводиться в 1998 г. К настоящему моменту накоплена широкая база отечественных трудов, среди которых можно особенно выделить представителей Центрально-предметной методической комиссии, которыми было написано большое количество статей и пособий, описывающих как процедуру конкурсов, так и задания олимпиады

(Всероссийская олимпиада..., 2016; Курасовская, 2021; Махмуриян, 2012; Методические рекомендации..., 2018; Шварц, 2019). Ряд исследователей посвятил свои труды исследованию особенностей заданий по чтению и аудированию на региональном и заключительном этапах ВСОШ (Городецкая, 2017, 2019; Кирдяева, 2020). Изучалась также валидность результатов олимпиады, результативность учащихся при решении заданий (Бесядовская, Трубицина, 2020; Никитина, 2021; Семенов и др., 2021). Заметим, что серьезные исследования проведены на тему готовности учителя к кропотливой работе по внедрению олимпиадных курсов в современной школе (Цветкова, Абатурова, 2020; Цветкова и др., 2020).

При всем разнообразии представленных трудов отметим определенную нехватку научной литературы, направленной именно на подготовку к решению заданий по чтению и аудированию. Нами была предпринята попытка анализа как самих олимпиадных заданий, так и возможных методов к их подготовке.

Рассмотрим типичные задания, которые были представлены на олимпиадных турах регионального и заключительного этапов:

1. Конкурс понимания устного текста (listening):

- задания на альтернативный выбор (установление истинности или ложности высказывания);
- задания на множественный выбор (выбор правильного варианта ответа);
- задания на заполнение пробелов в тексте, заполнение таблиц;
- задания на множественное соответствие (соотнесение)

2. Конкурс понимания письменного текста (reading):

- задания на альтернативный выбор (установление истинности или ложности высказывания);

- задания на множественный выбор (выбор правильного варианта ответа);
- задания на заполнение пробелов в тексте, заполнение таблиц;
- задания на множественное соответствие (соотнесение);
- задания на упорядочение текста (вставка предложений в текст по смыслу).

В табл. 1 представлены формулировки заданий заключительного этапа 2021 г. из раздела «Аудирование и чтение», на решение которых в целом давался 1 час 15 минут:

Мы видим четыре задания, из них два направлены на тестирование навыков аудирования, одно задание проверяет навык решения интегрированного задания, и последнее задание по чтению включает себя два разноплановых задания, созданных на базе одного текста по чтению. Разделим задания на классические, т.е. созданные в рамках привычных школьникам форматов, которые можно увидеть на отечественных и международных экзаменах, и на нестандартные, т.е. заставляющие участников мыслить творчески и критически, столкнувшись с незнакомым для себя форматом на стыке двух разных конкурсов с элементами интеграции (табл. 2).

Как мы видим, три задания представляют собой формат, знакомый школьникам по международным тестам (CAE, CPE, IELTS), одно задание по интеграции традиционно представлено на региональном этапе и потому было в определенной степени знакомым, и одно задание на словообразование через текст было знакомо в меньшей степени, так как оно было впервые представлено на заключительном этапе олимпиады 2019 г., но при этом ни в каких других экзаменах или тестах его найти

Таблица 1

Формулировки заданий заключительного этапа олимпиады

Listening	Integrated listening and reading	Reading
<p>Task 1. For items 1–10 listen to an interview and decide whether the statements (1-10) are TRUE (A), or FALSE (B) according to the text you hear. You will hear the text TWICE</p>	<p>Task 3. Read the text below, then listen to a part of an interview on the same topic. You will notice that some ideas coincide and some differ in them. Answer questions 16-25 by choosing A if the idea is expressed in both materials, B if it can be found only in the reading text, C if it can be found only in the audio-recording, and D if neither of the materials expresses the idea. Now listen to a part of an interview taken with a conference interpreter and then do the tasks (questions 16–25), comparing the text above and the interview. You will hear the interview TWICE</p>	<p>Task 4. Read the text and answer questions 26–40 below.</p> <p>1. In each of the paragraphs (A-E) a word is missing. These words in a DIFFERENT WORD FORM are listed below. DERIVE NEW WORDS from the given words to fill in the gaps 26–30</p> <p>2. Are the statements 31–34 true, false or not given? If a statement is true, circle A on your answer sheet. If it is false, circle B on your answer sheet. If it is not given, circle C on your answer sheet</p>
<p>Task 2. For items 11–15 listen to an interview. Choose the correct answer (A, B or C) to answer questions 11–15. You will hear the text only ONCE</p>		

Таблица 2

Примеры разноплановых заданий

Классические	Нестандартные
Задания на альтернативный выбор (установление истинности или ложности высказывания): true/false; true / false / not stated	Задания на множественное соответствие (соотнесение): integrated listening and reading
Задания на множественный выбор (выбор правильного варианта ответа): multiple choice	Задания на заполнение пробелов в тексте, заполнение таблиц; word formation through text

невозможно. Отметим, что авторство этого задания нельзя приписать разработчикам ЦПМК, так как подобные задания встречаются в различных УМК по английскому языку, но они не выводятся в какие-либо экзаменационные форматы. Задание на интеграцию чтения и аудирования появилось в комплектах регионального и заключительного этапов в 2011 г. и, как пишет Л.А. Городецкая, является уникальным заданием, созданным специально для ВСОШ на основе форматов экзамена TOEFL (Городецкая, 2019).

Мы провели опрос учащихся из сборной Москвы по поводу того, какие задания показались наиболее сложными. Было опрошено 30 учащихся, все они стали победителями или призерами заключительного этапа. Учащиеся отвечали на вопросы, уже зная правильные ответы на тесты и свои результаты, поэтому могли оценивать сложность заданий трезво, без эмоций олимпиадных туров. Большинство заданий ребята в итоге сумели решить правильно.

Опросник состоял из следующих вопросов:

1. Какое задание показалось наиболее сложным?

2. Что именно в сложных заданиях вызвало трудности?

Сразу отметим, что разрешалось указывать только один вариант ответа. Мы получили следующие результаты: 40% учащихся (12 голосов) сочли наиболее сложным заданием словообразование по тексту; 30 % учащихся (9 голосов) – интеграцию чтения и аудирования; 20% (6 голосов) – множественный выбор; 10 % (3 голоса) – определение истинности/ложности высказывания. В процессе устного интервью участники указали две причины возникновения сложностей при решении: 1) двусмысленные формулировки заданий, когда под ответ подходило несколько вариантов ответа; 2) сложность и необычность самого формата задания.

Формат задания со словообразованием по тексту вызывает наибольшее трудности, так как по сути интегрируются конкурсы «Лексико-грамматический тест» и «Чтение», это же относится и к другому интегрированному заданию – «Интеграция чтения и аудирования». На наш взгляд, данные задания успешно справляются с ранжированием учащихся, при этом заставляя последних демонстрировать умение мыслить творчески и критически.

Полагаем, что для успешной подготовки к разделу «Интеграция чтения и аудирования» необходимо не только знакомиться с реальными заданиями олимпиады, но и решать большое количество тренировочных упражнений, что позволит в конечном счете как выработать собственные стратегии решения, так и привыкнуть к неожиданным форматам. Мы предлагаем для подготовки авторское пособие *Great Lengths* (Gulov, 2021), в котором представлены в том числе и подобные не-

стандартные задания. Данное пособие опубликовано в издательстве Pearson Education в 2021 г., а ранее прошло трехлетнюю апробацию в Центре педагогического мастерства при подготовке к региональному и заключительному этапам школьников, входящих в состав сборной Москвы.

Рассмотрим несколько примеров заданий из пособия и обсудим стратегии решения.

Пример 1. Some words are missing in the text. These words in a different word form are listed below. Derive new words from the given words to fill in the gaps 1–5: *conceive, connect, differ, our, revise.*

We learn by making connections. At the biological level, the connections are between neurons, which grow stronger whenever we have a new experience. At the mental level, the connections form between **1**_____, when we associate one idea with another by memorising, or by experiencing how objects and actions relate. And at the social level, the connections take the form of conversations, as we meet people and share ideas.

The surprising fact is that we don't need to push **2**_____ to make these connections – they come naturally. We can't help learning. We do it all the time, when we take in something new, or respond in a **3**_____ way to people or surroundings. So why does learning often seem so hard? Usually, it comes from trying to control that natural process, when we have to force ourselves to learn particular topics, such as **4**_____ for exams, or when we are told to learn specific facts and figures. The brain does not store items like a filing cabinet, so forcing ourselves to remember **5**_____ facts is not a natural way to learn.

Ключи: 1 – *concepts, conceptions*; 2 – *ourselves*; 3 – *different*; 4 – *revising, revision*; 5 – *disconnected, unconnected*.

В представленном выше задании намеренно дается небольшой текст, чтобы просто познакомить учащихся с данным форматом. Мы предлагаем следующий алгоритм решения:

1. Внимательно прочитать текст и подумать, какие слова могут в принципе подходить туда по смыслу, т.е. нужно отнестись к этому заданию как к формату open cloze, когда необходимо понять смысл слова из контекста.

2. Посмотреть на данные в задании исходные слова, подумать, как их можно преобразовать, чтобы в нужные пробелы были вставлены искомые формы.

3. Перепроверить, нет ли конфликта при выборе слов. Иногда одно и то же слово может подходить в несколько пробелов, но тогда другое слово останется неиспользованным.

Заметим, что в ключах есть несколько вариантов ответа, при этом учащимся необходимо указать только один вариант, так как в формулировке задания сказано, что нужно указать ровно одно слово. Важно не оставлять пустых строк в бланке ответов, даже если учащиеся не уверены в собственных версиях. Возможно, они знают нужное слово, но не уверены в контексте его использования, поэтому языковая догадка может помочь заработать баллы в таких случаях. На олимпиаде не снимают баллы за неправильные ответы, поэтому можно попытаться домыслить правильный ответ, воспользовавшись логикой и языковым чутьем.

Пример 2. You are going to read a review. Some words are missing in the text. These words in a different word form are listed below. Derive new words from the given words to fill in the gaps 1–5: aware, compel, long, much, nature.

Our story for December, Truman Capote's "Miriam" (1945), is disquietingly similar to our story from November,

Charlotte Perkins Gilman's "The Yellow Wallpaper." Once again, we, as readers, are invited into an uncomfortable space inhabited by characters who may be figments of the imagination. Once again, we become witnesses to the ways in which the power of emotion drives the story to its dramatic end. And once again, we must consider the delicate relationship between reality and fantasy, between things that can be described through actions, and things that can only be perceived or intuited, but never quite articulated through words.

There is, however, a crucial difference between these two stories. Gilman's story has its origins in her own lived experience; she captures the horror of that experience, that reality, and transforms it into a **1** _____ fantasy. By contrast, Capote's story has its origins in fantasy, plain and simple. And yet the fantasy elements of the story are initially hidden from view, obscured by the focus on realism, on the humdrum of everyday existence. In our discussion of "The Yellow Wallpaper," we talked about the ways in which many of the details concerning daily life were missing from the story. Not so in "Miriam," where there is an almost obsessive focus on the little details of Mrs. H. T. Miller's life. But is this focus on the details of everyday life a distraction? Is Capote trying to shift our attention away from something else that is lurking in the pages, something that will catch us **2** _____, just as it caught Mrs. Miller after her spouse's death?

"Miriam" is a ghost story, and a rather fantastic one, too. It conforms brilliantly to the classic features of the genre, most notably in its refusal to offer a rational explanation for any of the irrational or **3** _____ occurrences. Ghost stories are often characterized by a feeling of tension that is caused when something familiar inexplicably becomes too famil-

iar, unfamiliar, strange. As you read, pay close attention to those moments when a feeling of familiarity is immediately followed by a feeling of fear, or when feelings of attraction give way to feelings of repulsion. There are several of these moments for us to talk about on Tuesday, such as when old Mrs. Miller first sees young Miriam outside the movie theater, and also later in the story when she sees the old man while out shopping. Such moments are never explained, and we are left wondering about their meaning and purpose. Indeed, such passages are important 4 _____ as they contribute to an overall sense of fear and unease that permeates the story. Which passages in particular made your spine tingle or gave you goose bumps? We are perhaps more familiar with the type of ghost story that takes place in a haunted house; why, in your opinion, does Capote set his ghost story in New York City, turning ordinary places such as a movie theater or a flower shop into sites of haunting?

Capote is best known for his long fiction, particularly *Breakfast at Tiffany's*, published in 1958, and adapted for the cinema in 1961. The film adaptation has contributed greatly to the 5 _____ of Capote's reputation, but don't be fooled by its glamorous portrait of post-war Manhattan. Behind the dazzling skyscrapers of Manhattan lurks the presence of the Southern Gothic; and this is precisely what makes Capote's short fiction so powerful, even if it isn't as well-known. The driving force of *Breakfast at Tiffany's* is the darkness contained in its heart: the lonely desperation of its whimsical protagonist, Holly Golightly. This desperation, this loneliness, is felt more keenly in "Miriam," in the solitary life of Mrs. Miller, putting on her galoshes for the rain, heading to the cinema alone, and sharing her peppermint candies with a new friend. Is it this loneliness, this solitariness, that

makes her the target of the ghost-child Miriam's unnatural interest? Or is it Mrs. Miller's desire for company that conjures up Miriam as a terrifying companion, one who will never leave? Winter is here. Curl up with the story and a warm drink, and savor the feeling of solitude...it might not last. Happy reading.

For questions 6–10, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

6. In the first paragraph, the reviewer suggests that

- A) the central figures of these stories are usually imaginary people.
- B) these stories have similar plots.
- C) the authors create highly charged images and symbols.
- D) words are meticulously chosen for their evocative power.

7. What point is made about "The Yellow Wallpaper" in the second paragraph?

- A) Throughout the story, the author explores her own original ideas.
- B) The narrator is obsessed with the yellow wallpaper in the room.
- C) The character starts to notice unsettling things about her room.
- D) The plot lacks a description of the routines.

8. What does the reviewer say about Mrs. Miller?

- A) She is a widow who lives alone in New York City.
- B) She often goes to the movies.
- C) Her appearance separates her from the typical elderly.
- D) She demonstrates a large vocabulary.

9. What does the reviewer suggest in the third paragraph?

- A) The ghost's behaviour makes your imagination soar with what it could mean.
- B) There are some points for further discussion with readers.
- C) The whole plot of "Miriam" is very derivative.

D) The ghost is a symbol of the old woman's past and younger self.

10. What does the reviewer say about "Breakfast at Tiffany's" in the final paragraph?

A) It is shorter than "The Yellow Wallpaper".

B) The reader is told Holly Golightly's real-life horror story.

C) One of the main characters in the story is a capricious person.

D) There are many similarities between Holly Golightly and Mrs. Miller.

Ключи: 1 – compelling, compulsive; 2 – unawares; 3 – supernatural, unnatural; 4 – inasmuch; 5 – longevity; 6 – C (в тексте говорится, что текст заряжен сильными эмоциями. При этом мы видим, что похожи не сюжеты, а, скорее, их оформление: *which the power of emotion drives the story to its dramatic end*); 7 – D (указывается, что в сюжете опущены мелкие детали: *which many of the details concerning daily life were missing from the story*); 8 – A (в разных местах текста есть указание на все пункты: *her spouse's death, story in New York City, the solitary life*); 9 – B (в тексте есть обращение к читателю, очевидно, студенту, где указывается необходимость обсудить некоторые пункты при личной встрече: *There are several of these moments for us to talk about on Tuesday*); 10 – C (в тексте указывается, что один из персонажей является импульсивной личностью. При этом мы не можем говорить о многочисленных совпадениях между героинями, хотя они, безусловно, есть: *whimsical protagonist*).

Данное задание соответствует формату, который был представлен на заключительном этапе ВСОШ по английскому языку. Дан большой текст, к которому разработано несколько заданий по чтению. Алгоритм решения такого интегрированного задания тот же,

что и при меньшем по объему тексте. Тем не менее мы рекомендуем сначала решать задания на множественный выбор или установление истинности/ложности суждения, так как при их решении школьникам необходимо внимательно вчитаться в текст и понять его логику, что облегчит в дальнейшем погружение в контекст вокруг пробелов, куда нужно вставить слова.

Мы предлагаем ряд практических рекомендаций, которые помогут успешно справляться с заданиями рецептивного характера.

1. Внимательно анализировать задания и начинать процесс выполнения с чтения вопросов.

2. Быть готовым к неочевидности правильного ответа и наличию множественных дистракторов. Правильный ответ всегда вводится через синонимы, а не говорится теми же словами, что и в утверждении.

3. Быть готовым к любым жанрам, в которых будет предоставляться информация. Соответственно, при подготовке необходимо знакомиться с различными источниками информации.

4. Применять методы исключения или логического подбора, если несколько вариантов ответов кажутся правильными на первый взгляд.

5. Во время ознакомления с текстом/записью нужно пытаться определить ключевые абзацы и предложения, в которых и скрыт правильный ответ, при этом понимать, что куски информации, необходимые для определения, могут быть разбросаны по тексту.

6. Правильно рассчитывать время выполнения заданий, рационально его использовать.

Подготовка к всероссийской олимпиаде школьников является одним из ключевых аспектов развития одаренности, при этом навыки критического мышления могут развиваться посред-

ством решения тестов в разделах «Чтение» и «Аудирование». Мы считаем важным уделять внимание этим конкурсным разделам, так как именно развитые аналитические навыки в целом позволяют успешно справляться с олимпиадными заданиями. И хотя традиционно эти разделы не вызывают у школьников серьезных трудностей в сравнении с лексико-грамматическим тестом, тем не менее каждый балл на олимпиаде может оказаться решающим, поэтому только всесторонняя подготовка может служить залогом успешного участия.

Отметим, что невозможно переоценить значение рецептивных навыков чтения и аудирования как для реальной жизни, так и для академической среды. Если мы говорим про диапазон жанров, с которыми школьникам предстоит столкнуться на олимпиаде, то необходимо упомянуть рецензии, научные отчеты, научные и газетные статьи, художественные тексты. В разделе «Аудирование» для прослушивания могут быть предложены отрывки лекций, диалоги на академическую тематику, подкасты и т.д. Умение анализировать полученную информацию, распределять по категориям, понимать и улавливать оттенки смыслов, отличать ложные суждения от невысказанных существенно обогащает интеллектуальный багаж учащихся. Напомним, что олимпиада школьников прежде всего служит цели отбора талантливых детей в лучшие высшие учебные заведения страны, поэтому умение мыслить самостоятельно и выстраивать мгновенно цепочки логических рассуждений является важным в контексте получения высшего образования.

Литература

1. *Бесядовская Н.А., Трубицина О.И.* Алгоритм анализа заданий тестовой части олимпиады по иностранному языку и его применение (на примере заключительного этапа герценовской олимпиады школьников по английскому языку) // *Научное мнение*. 2020. № 6. С. 104–113.
2. *Всероссийская олимпиада. Английский язык: задания школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов. С ответами и комментариями / Ю.Б. Курасовская [и др.]. М.: Университетская книга, 2016.*
3. *Городецкая Л.А.* Интегрированные задания по аудированию и чтению на региональном и заключительном этапах всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // *Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2019. № 1. С. 51–61.
4. *Городецкая Л.А.* Развитие критического мышления и подготовка школьников к всероссийским олимпиадам по английскому языку // *Стратегии интернационализации в иноязычном образовании: материалы и доклады международной конф.* Самара: Самарск. нац. исслед. ун-т им. академика С.П. Королева, 2017. С. 32–39.
5. *Кирдяева О.И.* Задания по чтению для подготовки к стандартизированным экзаменам и олимпиадам по иностранным языкам // *Иностранные языки в школе*. 2020. № 3. С. 70–74.
6. *Курасовская Ю.Б.* Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников // *Педагогические измерения*. 2021. № 1. С. 71–79.
7. *Махмурян К.С.* Олимпиады как инструмент развития иноязычного образования школьников // *Иностранные языки в школе*. 2012. № 10. С. 47–56.
8. *Методические рекомендации по проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2018/2019 учебном году / под общ. ред. Ю.Б. Курасовской. М., 2018.*
9. *Никитина Г.А.* Анализ результатов регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // *Вестник Саратовского областного института развития образования*. 2021. № 2. С. 72–76.
10. *Семенов А.В., Кисова В.В., Семенова Е.А.* Анализ олимпиадных заданий по иностранному языку на основе статистического подхода // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30912>.
11. *Цветкова М.С., Абатурова В.В.* Стратегия формирования организационно-технологической модели олимпиадной среды региона в системе общего образования // *Профильная школа*. 2020. Т. 8, № 6. С. 11–24.
12. *Цветкова М.С., Абатурова В.В., Кирюхин В.М.* Перспективные направления повышения квалификации учителей-предметников в системе подготовки участников Всероссийской олим-

- пиады школьников // Профильная школа. 2020. Т. 8, № 1. С. 3–22.
13. Шварц Е.Д. Как создаются конкурсные задания по говорению (всероссийские олимпиады для школьников по английскому языку) // Учитель. Ученик. Учебник: материалы IX Международной науч.-практ. конф. М.: КДУ, 2019. С. 482–487.
 14. Ahmed, N., T. Urmí and M. Tasmin, 2020. Challenges and opportunities for young female learners in STEM from the perspective of Bangladesh. In: Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering. URL: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9368378>.
 15. Anwarudin, M., D. Dafik and Z.R. Ridlo, 2021. The analysis of Olympiad student's metacognition skills in solving the national sciences Olympiad problem on two-variables linear equation system material. Journal of Physics: Conference Series, 1832 (1): 012042.
 16. Buser, T. and H. Yuan, 2019. Do women give up competing more easily? Evidence from the lab and the Dutch Math Olympiad. American Economic Journal: Applied Economics, 11 (3): 225–252.
 17. Golubnichaya, E.V. and M.G. Yanova, 2021. Features of pedagogical workers preparation for the organization and holding of All-Russian school olympiads in municipal education system. Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences, 15 (4): 546–553.
 18. Gulov, A., 2021. Great lengths. The All-Russian school Olympiad: Preparation for municipal, regional and final stages. London: Pearson.
 19. Hajinezhad, M., A. Yousefi and F. Jowkar, 2021. The eleventh scientific Olympiad of Iranian medical students: Challenges and solutions. Journal of Education and Health Promotion, 10 (1): 86.
 20. Kim, Y.C., J.-S. Jo and J.-H. Jung, 2021. Making smart students smarter: The cultural production of Olympiad winners through secret shadow curriculum. In: Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian Students (pp. 195–211). Abingdon: Routledge.
 21. Ladewig, A., M. Keller and U. Klusmann, 2020. Sense of belonging as an important factor in the pursuit of physics: Does it also matter for female participants of the German Physics Olympiad? Frontiers in Psychology, 11: 548781.
 22. Sahin, A., O. Gulacar and C. Stuessy, 2015. High school students' perceptions of the effects of International Science Olympiad on their STEM career aspirations and Twenty-First Century skill development. Research in Science Education, 45 (6): 785–805.
 23. Smith, K.N., A.J. Jaeger and D. Thomas, 2021. "Science Olympiad is why i'm here": the Influence of an early STEM program on college and major choice. Research in Science Education, 51: 443–459.
 24. Stringer, K. et al., 2020. STEM focused extracurricular programs: who's in them and do they change STEM identity and motivation? Research in Science and Technological Education, 38 (4): 507–522.
 25. Sutama et al., 2021. Mathematical collaborative learning in 21st century based on national science olympiad in junior high school. Journal of Physics: Conference Series, 1836 (1): 012046.

Reference

1. Besyadovskaya, N.A. and O.I. Trubitsina, 2020. Algorithm for analyzing test tasks of the foreign language Olympiad and its application (case study of the final stage of Herzen Olympiad in the English Language for schoolchildren). Scientific Opinion, 6: 104–113. (Rus)
2. Kurasovskaya, Yu.B. et al., 2016. All-Russian Olympiad. English: tasks of the school, municipal, regional and final stages. With answers and comments. Moscow: University Book. (Rus)
3. Gorodetskaya, L.A., 2019. Integrated listening and reading tasks at the regional and final stages of the All-Russian English Olympiad for schoolchildren. Bulletin of the Moscow University. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication, 1: 51–61. (Rus)
4. Gorodetskaya, L.A., 2017. Development of critical thinking and preparation of schoolchildren for the All-Russian Olympiads in English. In: Strategies of internationalization in foreign language education: materials and reports of the International Conference (pp. 32–39). Samara: Samara University. (Rus)
5. Kiryaeva, O.I., 2020. Reading assignments for preparation for standardized exams and Olympiads in foreign languages. Foreign Languages at School, 3: 70–74. (Rus)
6. Kurasovskaya, Yu.B., 2021. Transformation of RNE format in the tasks of the All-Russian Olympiad for schoolchildren. Pedagogical Measurements, 1: 71–79. (Rus)
7. Makhmuryan, K.S., 2012. Olympiads as a tool for the development of foreign language education of schoolchildren. Foreign Languages at School, 10: 47–56. (Rus)
8. Kurasovskaya, Yu.B. (Ed.), 2018. Methodological recommendations for conducting the school and municipal stages of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the English language for 2018/2019 academic year. Moscow. (Rus)
9. Nikitina, G.A., 2021. Analysis of the results of the regional stage of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in the English language. Bulletin of Saratov Regional Institute of Education Development, 2: 72–76. (Rus)
10. Semenov, A.V., V.V. Kisova and E.A. Semenova, 2021. Analysis of Olympiad tasks in a foreign language based on a statistical approach. Modern Problems of Science and Education, 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30912>. (Rus)

11. *Tsvetkova, M.S.* and *V.V. Abaturova*, 2020. Strategy for working out organizational and technological model of the Olympiad environment of the region in the system of general education. *Profile School*, 8 (6): 11–24. (Rus)
12. *Tsvetkova, M.S.*, *V.V. Abaturova* and *V.M. Kiryukhin*, 2020. Promising directions of professional development of subject teachers in the system of training participants of the All-Russian Olympiad for schoolchildren. *Profile School*, 8 (1): 3–22. (Rus)
13. *Schwartz, E.D.*, 2019. How contest-type speaking tasks are created (All-Russian Olympiads for schoolchildren in the English language). In: *Teacher. Student. Textbook: materials of the IX International Scientific and Practical Conference* (pp. 482–487). Moscow: KDU. (Rus)
14. *Ahmed, N.*, *T. Urmi* and *M. Tasmin*, 2020. Challenges and opportunities for young female learners in STEM from the perspective of Bangladesh. In: *Proceedings of 2020 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering*. Available at: <https://ieeexplore.ieee.org/document/9368378>.
15. *Anwarudin, M.*, *D. Dafik* and *Z.R. Ridlo*, 2021. The analysis of Olympiad student's metacognition skills in solving the national sciences Olympiad problem on two-variables linear equation system material. *Journal of Physics: Conference Series*, 1832 (1): 012042.
16. *Buser, T.* and *H. Yuan*, 2019. Do women give up competing more easily? Evidence from the lab and the Dutch Math Olympiad. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11 (3): 225–252.
17. *Golubnichaya, E.V.* and *M.G. Yanova*, 2021. Features of pedagogical workers preparation for the organization and holding of All-Russian school olympiads in municipal education system. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*, 15 (4): 546–553.
18. *Gulov, A.*, 2021. Great lengths. The All-Russian school Olympiad: Preparation for municipal, regional and final stages. London: Pearson.
19. *Hajinezhad, M.*, *A. Yousefi* and *F. Jowkar*, 2021. The eleventh scientific Olympiad of Iranian medical students: Challenges and solutions. *Journal of Education and Health Promotion*, 10 (1): 86.
20. *Kim, Y.C.*, *J.-S. Jo* and *J.-H. Jung*, 2021. Making smart students smarter: The cultural production of Olympiad winners through secret shadow curriculum. In: *Theorizing shadow education and academic success in East Asia: Understanding the meaning, value, and use of shadow education by East Asian Students* (pp. 195–211). Abingdon: Routledge.
21. *Ladewig, A.*, *M. Keller* and *U. Klusmann*, 2020. Sense of belonging as an important factor in the pursuit of physics: Does it also matter for female participants of the German Physics Olympiad? *Frontiers in Psychology*, 11: 548781.
22. *Sahin, A.*, *O. Gulacar* and *C. Stuessy*, 2015. High school students' perceptions of the effects of International Science Olympiad on their STEM career aspirations and Twenty-First Century skill development. *Research in Science Education*, 45 (6): 785–805.
23. *Smith, K.N.*, *A.J. Jaeger* and *D. Thomas*, 2021. "Science Olympiad is why i'm here": the Influence of an early STEM program on college and major choice. *Research in Science Education*, 51: 443–459.
24. *Stringer, K. et al.*, 2020. STEM focused extracurricular programs: who's in them and do they change STEM identity and motivation? *Research in Science and Technological Education*, 38 (4): 507–522.
25. *Sutama et al.*, 2021. Mathematical collaborative learning in 21st century based on national science Olympiad in junior high school. *Journal of Physics: Conference Series*, 1836 (1): 012046.

УДК 378.1
DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-51-56

Волкова М.А.

**СТРУКТУРНО-
КРИТЕРИАЛЬНЫЙ
РЯД И СОДЕРЖАНИЕ
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО
ИНТЕРЕСА
ИНОСТРАННЫХ
СТУДЕНТОВ К РУССКОМУ
ЯЗЫКУ**

Ключевые слова: познавательный интерес, русский язык как иностранный, иностранные учащиеся, структурно-функциональный подход.

Известно, что для выпускников МГИМО владение иностранным языком на соответствующем уровне является необходимым условием конкурентоспособности на рынке труда, а также ведения профессиональной деятельности в сфере международных отношений. Обучение иностранному языку специалистов-международников носит прикладной характер, поэтому языковой подготовке обучающихся отводится особое внимание, что подтверждается рабочими учебными планами и учебными программами на всех факультетах университета (Волкова, 2018, 2021). Несмотря на постоянные изменения, происходящие в мире, интерес к России и популярность русского языка обусловлены несколькими факторами, а именно социальной и трудовой миграцией населения стран ближнего зарубежья, образовательной мобильностью иностранных студентов, позицией России в мире, динамикой развития экономико-политических и научно-культурных межгосударственных связей и т.д.

Правительством Российской Федерации разработаны национальные проекты для привлечения иностранных учащихся, цель которых – увеличение количества иностранцев вдвое, до 425 тыс. человек к 2024 г. (К 2024 году Россия привлечет..., https://old.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2081). Перед российскими университетами, входящими в проект 5-100, стоит задача повышения привлекательности образовательных программ и увеличения притока иностранных граждан (Проект повышения конкурентоспособности..., <https://www.5stop100.ru>). В 2021 г. Россотрудничество запустило проект «Образование иностранцев РФ», позволяющий иностранным абитуриентам поступать в российские вузы по упрощенной схеме (Образование в России, <https://education-in-russia>).

com/pages/o-proekte). В конце октября 2021 г. прошла конференция «Иностранные студенты в вузах РФ: стратегии привлечения, приема и адаптации», организованная Санкт-Петербургским политехническим университетом совместно с РУДН (Современные механизмы..., <https://russiancouncil.ru/news/sovremennye-mekhanizmy-prodvizheniya-vuza-i-rekrutinga-inostrannykh-studentov-obsudili-na-konferents/>). В рамках стратегии развития МГИМО на 2020–2025 гг. планируется увеличение доли иностранных обучающихся до 25% (Стратегия развития МГИМО..., https://mgimo.ru/upload/2020/01/MGIMO-strategy_2020-2025_text.pdf).

Все это свидетельствует об интернационализации высшего образования, повышении конкурентоспособности российских вузов, продвижении российского образования на международной арене и, соответственно, повышении роли русского языка. Поэтому проблема качественной языковой подготовки иностранных обучающихся в МГИМО является наиболее актуальной. Перед преподавателями русского языка стоит важная задача повышения познавательного интереса иностранных студентов к его изучению.

Для решения поставленных задач необходимо рассмотреть компонентный состав понятия «познавательный интерес», что позволит ускорить процесс активизации интереса студентов-иностранцев. Структурно-функциональный подход поможет проанализировать целостность понятия «познавательный интерес» и определить его содержательные компоненты, в результате чего можно будет разработать рекомендации для эффективного формирования данного понятия. Каждый из выявленных структурных компонентов имеет собственные критерии, признаки, характеристики и определяет

уровень сформированности интереса у учащихся. Анализ теоретического материала позволил сформулировать авторское понимание компонентного состава познавательного интереса иностранных обучающихся.

Раскрытием сущности феномена «интерес» занимались многие отечественные и зарубежные ученые (Бондаревский, 1968; Леонтьев, 1977; Морозова, 1979; Рубинштейн, 2012; Щукина, 1971; Alquyadi, Alwalss, 2020; Arzieva et al., 2020; Azar, Tanggaraju, 2020; Rahman, Sahayu, 2020). Все они с разных сторон исследовали данное понятие и выделяли различные его характеристики.

В своих работах С.Л. Рубинштейн делал акцент на соотношении умственных и эмоциональных проявлениях обучающихся; Н.Ф. Добрынин связывал избирательную направленность внимания и интерес, А.Н. Леонтьев видел проявление интереса в деятельности учащихся; Г.Н. Щукина описывала интерес как удовлетворение от деятельности; а Н.Г. Морозова определяла интерес в качестве положительной эмоции. Как мы видим, четкого определения понятия «интерес» нет. Это и эмоции, и деятельность, и активность, и проявление человеческой воли и т.д. Очевидно, что интерес представляет собой сложную структуру, внутри которой сосредоточены различные проявления человека – способности (ум), действия (воля), состояния (эмоции).

В рамках данного исследования нас интересовала связь интереса с мотивацией и потребностями личности. Были выделены следующие аспекты: интерес-мотив (С.Л. Рубинштейн), интерес-эмоция (Н.Г. Морозова), интерес-любовность (В.Б. Бондаревский). Стоит отметить и то, что интерес не является постоянной категорией. Так, Л.И. Божович выделяла эпизодический интерес и отмечала, что, несмотря на

неустойчивость, эпизодический интерес играет большую роль в углублении познавательного интереса (Божович, 1995). Г.И. Щукиной были определены компоненты познавательного интереса – интеллектуальный, эмоциональный, волевой (Щукина, 1971).

Содержание структурных компонентов познавательного интереса по Г.И. Щукиной представлено на рисунке.



Содержание структурных компонентов познавательного интереса по Г.И. Щукиной

Проанализировав научно-методическую литературу, мы обозначили проявления познавательного интереса у иностранных учащихся к русскому языку:

- стремление приобрести новые знания;
- углубление имеющихся знаний, умений, навыков;
- желание общаться на русском языке;
- радость успеха;
- интерес к русской нации, культуре, искусству, литературе.

Целью обучения иностранных учащихся в МГИМО является их подготовка к профессиональной деятельности на русском языке, поэтому важно сказать и о профессиональном интересе, который является избирательным, поскольку основывается на мотиве, связанном с выбором профессиональной деятель-

ности, на самостоятельной работе обучающихся (Раицкая, 2012). Для преподавателей вуза важно уделять ему особое внимание, так как он удовлетворяет потребности в изучении будущей профессии, а также способствует развитию познавательного интереса к предметам, связанным с будущей деятельностью.

Итак, на основе теоретико-методологического анализа и используя системно-структурный подход в научных исследованиях (Романенко, 2008), мы выделили следующий компонентный состав познавательного интереса иностранцев к русскому языку: знаниевый; любознательный; коммуникативный; эмоциональный. Кратко опишем каждый из компонентов.

Знаниевый компонент является основным компонентом для активизации познавательного интереса иностранцев. Проявляется в способности обучающегося к изучению русского языка. Предполагает наличие базовых знаний о языке (Крюкова, 2019). Иностранные студенты с высоким уровнем знаниевого компонента демонстрируют способность получать, хранить и воспроизводить устную и письменную речь на иностранном языке. Иностранные студенты, имеющие средний уровень знаниевого компонента, способны пока только воспринимать устную речь на элементарном уровне. Те обучающиеся, у которых знаниевый компонент находится на низком уровне, еще пока только начали изучать иностранный язык.

Любознательный компонент направлен на формирование навыка поиска новых знаний (Гребенюк, Мартыничук, 2015; Додонов, 1978). Проявляется в желании личности узнать новое, расширить уже имеющиеся знания, умения, навыки. Указывает на стремление личности познавать на иностранном языке, заинтересованность в выполнении новых заданий,

участии в творческих проектах. Данный компонент помогает в саморазвитии иностранцев, раскрывает их творческий потенциал, развивает навыки работы с дополнительной литературой и справочными интернет-ресурсами (Олешко, Саямова, 2018). При высоком уровне сформированности любознательности иностранный студент проявляет себя как активная личность, стремящаяся к профессиональному росту.

Коммуникативный компонент познавательного интереса иностранных учащихся к русскому языку определяется как способность к коммуникации на русском языке. Студенты-иностранцы с высоким уровнем коммуникативного компонента проявляют желание коммуницировать на русском языке в аудитории и после занятий, не боятся ошибиться, проявляют интерес к общению с носителями языка, демонстрируют теоретические и практические знания, умения и навыки, стремятся самостоятельно начать диалог, поддерживать беседу и т.д.

Эмоциональный компонент познавательного интереса студентов-ино-

странцев отражает эмоциональный фон обучающихся. Это положительные эмоции, радость от успеха в познании русского языка как иностранного, удовлетворение от процесса обучения, общения на иностранном языке (Изард, 2006). Сформированный эмоциональный компонент дает импульс к дальнейшему изучению русского языка, совершенствованию имеющихся знаний, помогает быстрее выйти в речь, не бояться ошибиться, служит побудителем к познанию в целом. С проявлением эмоционального компонента связана и любознательность, ожидание нового от процесса обучения, желание учить иностранный язык дальше и вести на нем профессиональную деятельность.

Все представленные компоненты познавательного интереса иностранных учащихся взаимосвязаны и взаимообусловлены. Подробный анализ психолого-педагогических источников позволил выявить основные показатели компонентного состава познавательного интереса иностранных обучающихся, которые представлены в таблице.

Основные показатели компонентов познавательного интереса иностранцев

Компонент познавательного интереса	Основные показатели компонента познавательного интереса
Знаниевый	Наличие определенных знаний, умений, навыков; проявление познавательного интереса к русскому языку; активное мышление; стремление к познанию; расширение имеющихся знаний и накопление новых; понимание важности овладения русским языком для профессиональной деятельности
Любознательный	Проявление желания узнавать новое, активность на занятиях; интерес к поиску информации на русском языке; интерес к творческим заданиям для изучения русской культуры и искусства; заинтересованность в поисковой работе; активное участие во внеаудиторной деятельности
коммуникативный	Способность общения в устной и письменной форме на русском языке; желание начать диалог на русском языке; умение поддерживать дискуссию на русском языке; желание общаться на русском языке во внеаудиторной среде; проявление интереса в обсуждении книг/фильмов/новостей на русском языке
Эмоциональный	Проявление радости, удовольствия, положительных эмоций; радость успеха от познания; эмоциональный подъем; желание участвовать в творческих мероприятиях; положительный отклик после урока; проявление желания учиться дальше; проявление эмоций в отношении русской культуры и искусства

Итак, структурно-компонентный состав познавательного интереса представляет собой комплекс четырех взаимосвязанных компонентов: знаниевого, любознательного, коммуникативного и эмоционального. Подробный анализ компонентного состава познавательного интереса иностранных студентов выявил основные критерии, характеризующие степень сформированности соответствующих компонентов у иностранных обучающихся и обозначил необходимость в определении уровней сформированности компонентов познавательного интереса [2].

Таким образом, опираясь на существующее многообразие взглядов на понятие «познавательный интерес», мы сформулировали авторское видение его структурно-компонентного содержания. Это позволит преподавателям определить сформированность каждого из четырех компонентов и активизировать познавательный интерес иностранных студентов к русскому языку.

Литература

1. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям. Тула: Приок. кн. изд-во, 1968.
2. Волкова М.А. Активизация познавательного интереса студентов-иностранцев к изучению русского языка в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. М., 2021.
3. Волкова М.А. Требования к языковой подготовке бакалавров как составной части реализации образовательной программы студента-иностранца // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2018. № 4. С. 93–102.
4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. М.; Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995.
5. Гребенюк Т.Б., Мартыничук У.С. Мониторинг мотивации учения студентов вуза // Известия Балтийской государственной академии: психолого-педагогические науки. 2015. № 1. С. 17–27.
6. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. М.: Политиздат, 1978.
7. Изард К.Д. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2006.
8. Крюкова О.П. Речемыслительная деятельность в лингвистической теории и образовательной практике (экспериментальное исследование когнитивной организации лингвистических знаний на материале английского и русского языков). М.: МГОУ, 2019.
9. К 2024 году Россия привлечет в университеты 425 тысяч иностранцев. URL: https://old.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2081.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.
11. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. М.: Знание, 1979.
12. Образование в России. URL: <https://education-in-russia.com/pages/o-proekte>.
13. Олешко Т.В., Саямова В.И. Формирование мотивации обучения иностранных учащихся на предвузовском этапе: некоторые пути решения проблемы // Проблемы современного образования. 2018. № 1. С. 164–172.
14. Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов. URL: <https://www.5top100.ru>.
15. Раицкая Л.К. Самостоятельная учебно-познавательная деятельность в информационно-образовательной среде Интернет: дидактическая концепция. М.: МГОУ, 2012.
16. Романенко Н.М. Системно-структурный подход к организации интеллектуального развития студентов вуза // Современные гуманитарные исследования. 2008. № 2. С. 217–219.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2012.
18. Современные механизмы продвижения вуза и рекрутинга иностранных студентов обсудили на конференции в СПбПУ. URL: <https://russiancouncil.ru/news/sovremennye-mekhanizmy-prodvizheniya-vuza-i-rekrutinga-inostrannykh-studentov-obsudili-na-konferents/>.
19. Стратегия развития МГИМО на 2020–2025 годы. Основные положения. URL: https://mgimo.ru/upload/2020/01/MGIMO-strategy_2020-2025_text.pdf.
20. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М.: Педагогика, 1971.
21. Alquyadi, A.M. and B.A. Alwals, 2020. A survey of motivation in EFL classes from the perspective of learners and teachers. *Issues in Language Studies*, 9 (2): 1–17.
22. Arzieva, D.T. et al., 2020. Factors affecting students' motivation in learning English. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9 (3): 3323–3325.
23. Azar, A.S. and D. Tanggaraju, 2020. Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7 (2): 323–333.
24. Rahman, D.S. and W. Sahayu, 2020. How do foreign language teachers motivate students in language

learning? *Studies in English Language and Education*, 7 (1): 181–193.

Reference

1. *Bondarevsky, V.B.*, 1968. Fostering an interest in knowledge. Tula: Priokskoe Publishing House. (Rus)
2. *Volkova, M.A.*, 2021. Sparkling a cognitive interest of foreign students in the study of the Russian language during professional training: Candidate's Thesis in Pedagogical Sciences. Moscow. (Rus)
3. *Volkova, M.A.*, 2018. Requirements to language preparation of bachelors as a component of educational program for foreign students. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 4: 93–102. (Rus)
4. *Bozhovich, L.I.*, 1995. Problems of personal development: selected psychological works. Moscow; Voronezh: Institute of Practical Psychology. (Rus)
5. *Grebenyuk, T.B.* and *U.S. Martynchuk*, 2015. Monitoring learning motivation of university students. *Proceedings of the Baltic State Academy: Psychological and Pedagogical Sciences*, 1: 17–27. (Rus)
6. *Dodonov, B.I.*, 1978. Emotion as a value. Moscow: Politizdat. (Rus)
7. *Izard, K.D.*, 2006. Psychology of emotions. St. Petersburg: Piter. (Rus)
8. *Kryukova, O.P.*, 2019. Speech-thinking activity in linguistic theory and educational practice (experimental study of cognitive organization of language learning in the English and Russian languages). Moscow: Moscow Region State University. (Rus)
9. By 2024, Russia will have attracted 425 thousand foreigners to universities. Available at: https://old.minobrnauki.gov.ru/ru/press-center/card/?id_4=2081. (Rus)
10. *Leontiev, A.N.*, 1977. Activity. Conscience. Personality. M.: Politizdat. (Rus)
11. *Morozova, N.G.*, 1979. To a teacher about cognitive interest. Moscow: Znaniye. (Rus)
12. Education in Russia. Available at: <https://education-in-russia.com/pages/o-proekte>. (Rus)
13. *Oleshko, T.V.* and *V.I. Sayamova*, 2018. Fostering learning motivation in foreign students at the pre-university stage: some ways to solve the problem. *Problems of Modern Education*, 1: 164–172. (Rus)
14. A project to increase the competitiveness of leading Russian universities. Available at: <https://www.5top100.ru>. (Rus)
15. *Raitskaya, L.K.*, 2012. Independent educational and cognitive activity in the information and educational environment of the Internet: didactic concept. Moscow: Moscow Region State University. (Rus)
16. *Romanenko, N.M.*, 2008. System-structural approach to organization of intellectual development of university students. *Modern Humanitarian Studies*, 2: 217–219. (Rus)
17. *Rubinshtein, S.L.*, 2012. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter. (Rus)
18. Modern mechanisms of university promotion and recruitment of foreign students as discussed at a conference in SPbPU. Available at: <https://russiancouncil.ru/news/sovremennye-mekhanizmy-prodvizheniya-vuza-i-rekrutirovaniya-inostrannykh-studentov-obsudili-na-konferentsii/>. (Rus)
19. MGIMO Development Strategy for 2020–2025. The main provisions. Available at: https://mgimo.ru/upload/2020/01/MGIMO-strategy_2020-2025_text.pdf. (Rus)
20. *Shchukina, G.I.*, 1971. The problem of cognitive interest in pedagogy. Moscow: Pedagogika. (Rus)
21. *Alquyadi, A.M.* and *B.A. Alwalss*, 2020. A survey of motivation in EFL classes from the perspective of learners and teachers. *Issues in Language Studies*, 9 (2): 1–17.
22. *Arzieva, D.T. et al.*, 2020. Factors affecting students' motivation in learning English. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 9 (3): 3323–3325.
23. *Azar, A.S.* and *D. Tanggaraju*, 2020. Motivation in second language acquisition among learners in Malaysia. *Studies in English Language and Education*, 7 (2): 323–333.
24. *Rahman, D.S.* and *W. Sahayu*, 2020. How do foreign language teachers motivate students in language learning? *Studies in English Language and Education*, 7 (1): 181–193.

**КОРРЕКЦИОННАЯ
ПЕДАГОГИКА**

- **Овчинникова Т.С., Трошина Е.С.** Дифференцированная коррекционная работа по формированию языковой и коммуникативной компетенций у дошкольников с дизартрией и заиканием

УДК 37.013

DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-59-66

**Овчинникова Т.С.,
Трошина Е.С.**

**ДИФФЕРЕНЦИРОВАННАЯ
КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ
ЯЗЫКОВОЙ
И КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИЙ
У ДОШКОЛЬНИКОВ
С ДИЗАРТРИЕЙ
И ЗАИКАНИЕМ**

Ключевые слова: дизартрия, заикание, языковая компетенция, коммуникативная компетенция, коммуникация, социально-коммуникативное развитие, социализация.

На современном этапе развития общества особое внимание уделяется социально-коммуникативному развитию детей, потому что именно период дошкольного детства характеризуется как наиболее сенситивный для формирования и становления социально активной личности.

Коммуникация (общение) определяется навыками вербального и невербального поведения, пониманием собственных эмоций и эмоционального состояния партнера по общению, способностью выразить эмоции вербально (Bretherton et al., 1986; Denham, S.A., 2007).

В социально-коммуникативном развитии детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) обучению навыкам коммуникации, выражению своих чувств и эмоций в общении со взрослыми и сверстниками уделяется особое внимание, поскольку нарушения речевого развития влекут за собой неумение ориентироваться в ситуации общения, незрелость коммуникативно-речевой интенции (трудности актуализации намерений и желаний, недостатки овладения эмотивными средствами языка) (Кондратенко, 2002; Ларина, 2016; Мартынова, 1967; Nag, 2012).

Одними из наиболее часто встречающихся в старшем дошкольном возрасте и различных по своей природе речевых нарушений являются дизартрия и заикание. В обоих случаях дети не могут выстроить полноценное общение со взрослыми и сверстниками, что указывает на несформированность языковой и коммуникативной компетенций.

По данным Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, для детей с дизартрией характерно лексическое недоразвитие в структуре общего недоразвития речи (Лалаева, Серебрякова, 1999), тогда как заикающимся свойственны трудно-

сти выражения своих эмоций (Калягин, 2018; Овчинникова, 1995).

Одной из задач социально-коммуникативного развития дошкольников, определяемой Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, является формирование навыков взаимоотношений с окружающими. Построение оптимальной коммуникации и адекватных взаимоотношений с окружающими возможно только при сформированных языковой и коммуникативной компетенциях.

Под языковой компетенцией понимается лингвистический уровень владения языком (грамматической и словарной сторонами), способствующий языковой социализации – овладению языком как коммуникативным средством, обуславливающим социальное взаимодействие в обществе (Словарь..., 2006, с. 260).

Коммуникативная компетенция рассматривается как знание языка, которое понимается не только как владение грамматическим и словарным уровнями (языковая компетенция), но и как умение выбирать варианты, обусловленные ситуативными, социальными или иными внеязыковыми факторами. Так, коммуникативная компетенция связывается с процессами социализации, с широким социальным контекстом, в котором протекает речевая деятельность человека (Словарь..., 2006, с. 91; Hymes, 1972; Lindquist et al., 2015).

Изучение исследований в области формирования языковой и коммуникативной компетенций у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) выявило следующие противоречия: между реализацией задач ФГОС ДО в развитии социализации и коммуникации дошкольников с ТНР и отсутствием разработанной коррекционной работы для этой категории

детей; между пониманием различий в образовательных потребностях детей с дизартрией и заиканием и отсутствием дифференциации в организации педагогических условий для формирования речевой коммуникации в образовательном процессе.

Таким образом, проблема исследования определяется необходимостью создания структурированной системы работы с детьми с речевыми нарушениями различного генеза по их социально-коммуникативному развитию, в частности по формированию языковой и коммуникативной компетенций дошкольников.

С целью создания системы дифференцированной коррекционно-развивающей работы по социально-коммуникативному развитию детей с ТНР (дизартрией и заиканием) было проведено исследование языковой и коммуникативной компетенций у детей с данными речевыми нарушениями и их сверстников с нормальным речевым развитием. Результаты исследования показали:

- различную степень сформированности речевой коммуникации у детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием, дизартрией и заиканием. Взаимосвязь языковой и коммуникативной компетенций определялась методом корреляционного анализа, по результатам которого в группе детей с нормальным речевым развитием выявлена взаимосвязь языковой и коммуникативной компетенций (количество корреляций – 20), что свидетельствует о гармоничности данных компетенций и, как следствие, высокой степени зрелости социально-коммуникативного развития. В обеих экспериментальных группах (дизартрия, заикание) данная взаимосвязь прослеживается не в полной

мере и указывает на недостаточную степень зрелости этих компетенций и социально-коммуникативного развития в целом (дизартрия – 8, заикание – 3);

- различную степень выраженности ведущей компетенции социально-коммуникативного развития. В группе детей с нормальным речевым развитием языковая и коммуникативная компетенции развиты в равной степени. В группе детей с дизартрией ведущей является коммуникативная компетенция, тогда как у дошкольников с заиканием ведущая компетенция – языковая. Соответственно, данные факты указывают на неразвитость языковой компетенции у дошкольников с дизартрией и коммуникативной компетенции у дошкольников с заиканием;
- диспропорциональность языковой и коммуникативной компетенций социально-коммуникативного развития. Исходя из понимания различий структуры дефекта при дизартрии и заикании, мы осуществили исследование этих компетенций по следующим трем критериям: 1) эмоциональность; 2) экспрессивность; 3) рефлексивность.

Анализ полученных результатов экспериментального исследования языковой и коммуникативной компетенций социально-коммуникативного развития подтвердил гипотезу о том, что у детей с ТНР степень сформированности компетенций ниже, чем у детей без речевых нарушений (на уровне достоверности $p < 0,05$):

1. Языковая компетенция: норма – 3,7; дизартрия – 2,21; заикание – 2,51.
2. Коммуникативная компетенция: норма – 3; дизартрия – 1,87; заикание – 1,91.

У дошкольников с речевыми нарушениями обнаружено различное

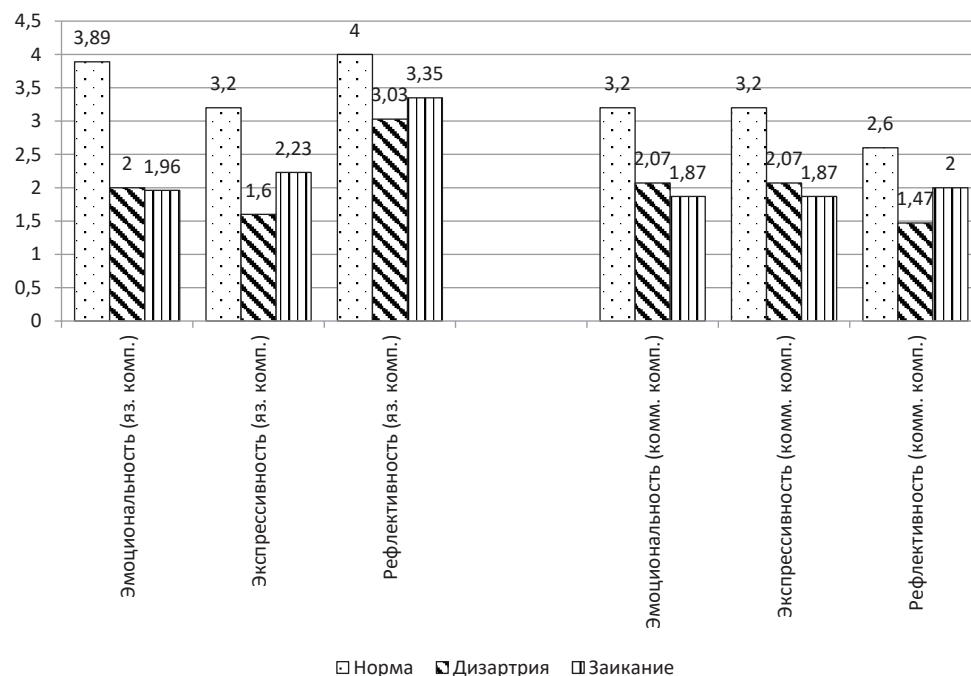
соотношение выраженности характеристик языковой и коммуникативной компетенций. Так, у детей с дизартрией проявление эмоциональности характеризовалось трудностями вербализации эмоций, экспрессивности – верным восприятием эмоций, но непониманием причин их возникновения, рефлексивности – непониманием эмоций сверстников и неумением их объяснять. В группе детей с заиканием проявления эмоциональности характеризовались ошибками в их номинации, экспрессивности – искаженным восприятием эмоций, рефлексивности – неумением оценивать эмоции по шкале состояний «позитивные – негативные». Данные факты свидетельствуют о непропорциональности развития языковой и коммуникативной компетенций, при этом у дошкольников с дизартрией в большей степени нарушена языковая компетенция, а у их сверстников с заиканием – коммуникативная (рисунок).

Полученные данные определили специфику дифференцированной коррекционно-развивающей работы, которая заключается в том, что дошкольникам с дизартрией необходимо формирование преимущественно языковой компетенции, тогда как при заикании требуется развитие коммуникативной компетенции социально-коммуникативного развития.

Целью формирующего этапа исследования стало построение системы коррекционно-развивающей работы и определение педагогических условий для формирования языковой компетенции в процессе коммуникативного развития дошкольников с ТНР (дизартрией и заиканием).

Сущность дифференциации заключалась в следующем:

1. У дошкольников с дизартрией необходимо развивать языковые сред-



Средние показатели критериев, по которым между экспериментальными (дизартрия, заикание) и контрольной выборками имеются статистически значимые различия ($p < 0,05$)

ства коммуникации (языковая компетенция):

- лексические (формирование словаря лексики «алфавита эмоций», точного понимания значения слов);
- грамматические (формирование умения грамматически правильно употреблять слова лексики «алфавита эмоций» в составе словосочетаний и предложений);
- фонетические (формирование умения произносить слова лексики «алфавита эмоций» с соответствующей интонационной окраской);
- связная речь (формирование умения верно использовать лексические, грамматические и фонетические навыки в области лексики «алфавита эмоций» при общении со взрослыми и сверстниками).

2. При заикании необходимо совершенствовать навыки коммуникации (коммуникативная компетенция):

- повышение мотивации общения со взрослыми и сверстниками;
- формирование умения распознавать, понимать, анализировать, регулировать собственные эмоции и адекватно их выражать;
- формирование умения понимать, оценивать эмоциональные переживания партнеров по общению, адекватно реагировать на них;
- формирование социально-нравственных ценностей, необходимых в общении со взрослыми и сверстниками.

В организацию дифференцированной коррекционно-развивающей работы были включены участники образовательного процесса: педагоги (воспитатели, логопед, педагог-психолог, музыкальный руководитель), родители и сами дети.

Дифференцированная коррекционно-развивающая работа в обеих груп-

пах состоит из трех этапов: подготовительный, основной и заключительный. Подготовительный и заключительный этапы не имеют значимых различий. Основной этап отличается по целям и задачам, что обусловлено образовательными потребностями той или иной группы. Так, образовательные потребности дошкольников с дизартрией выражаются в необходимости работы над языковой компетенцией социально-коммуникативного развития. Ведущим является расширение «словаря эмоций» (эмоциональность), развитие способности называть проявления эмоций (экспрессивность), а также способности называть собственные эмоции и говорить о собственных переживаниях и состояниях (рефлексивность). Целевой ориентир для детей с дизартрией – адаптивное бесконфликтное поведение, которое ребенок выстраивает с помощью речи. В свою очередь, образовательные потребности дошкольников с заиканием выражаются в необходимости работы над коммуникативной компетенцией социально-коммуникативного развития. Ведущим является развитие умения распознавать проявление эмоций (экспрессивность), понимать проявление эмоций в различных коммуникативных ситуациях (эмоциональность), понимать проявление эмоций сверстников (рефлексивность). Целевой ориентир для детей с заиканием – адаптивное бесконфликтное поведение, которое ребенок выстраивает с помощью умения чувствовать собственные переживания и распознавать эмоциональные состояния окружающих, выражая это в речевом плане.

Рассмотрим этапы *работы с детьми с дизартрией*.

Подготовительный этап включает:

- формирование общей готовности к коррекционно-развивающим заня-

- тиям, а именно: а) формирование интереса ребенка к совместной деятельности и умения включаться в нее (как одно из условий успешной социальной адаптации); б) повышение эмоционального тонуса ребенка; в) воспитание у ребенка уверенности в своих силах;
- уточнение проявлений эмоций детьми этой группы;
- формирование интонационной стороны речи.

Данный этап ориентирован на работу со всеми детьми, в отличие от основного этапа, где дети распределены в малые подгруппы в зависимости от выявленных трудностей речевой коммуникации.

Основной этап состоит из трех модулей, направленных на развитие языковой компетенции посредством формирования лексики «алфавита эмоций»:

1. Обучение лексике «алфавита эмоций», включающей слова, называющие чувства, переживаемые самим говорящим или другим человеком.

2. Развитие лексики «алфавита эмоций», включающей слова, характеризующие вещь, предмет, явление с положительной или отрицательной стороны.

3. Формирование лексики «алфавита эмоций», включающей слова, передающие эмоциональное отношение морфологическим способом.

В рамках этих модулей используются специальные приемы работы, оказывающие влияние на правильное и точное употребление слов с эмотивным значением изолированно, в словосочетаниях, предложениях, связной речи.

Заключительный этап ориентирован на обогащение процесса коммуникации детей с дизартрией лексикой алфавита эмоций на основе организа-

ции индивидуальных и общих бесед о содержании прочитанных книг и просмотренных мультфильмов, обучения детей составлению описательных рассказов (по игрушкам, картинам, из собственного опыта, творческих рассказов), проведения игр-драматизаций и сюжетно-ролевых игр.

Итогом коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с дизартрией является обогащение процесса коммуникации за счет развития языковой компетенции социально-коммуникативного развития.

Рассмотрим этапы *работы с детьми с заиканием*.

Подготовительный этап предполагает формирование общей готовности к коррекционно-развивающим занятиям. Согласно поставленной цели выделены задачи:

- формирование интереса ребенка к совместной деятельности и умения включаться в нее (как одно из условий успешной социальной адаптации);
- повышение эмоционального тонуса ребенка;
- воспитание у ребенка уверенности в своих силах.

Первый этап «Обучение распознаванию, пониманию и анализу эмоций» включает в себя коррекционно-развивающую работу по следующим направлениям:

- распознавание, понимание и анализ абстрактных эмоций на уровне понятий;
- понимание своих собственных эмоций и эмоций партнеров по общению;
- анализ ситуаций с позиции эмоциональной оценки (хорошо – плохо; нравится – не нравится и пр.);
- развитие эмоционально-экспрессивной выразительности: распознавание эмоций, дифференциация

и интерпретация эмоциональных состояний других людей, способность передать эмоции и чувства словами (вербально), проявление эмоциональных состояний с помощью жестов и мимики (невербально), понимание эмоционально окрашенных ситуаций и адекватное реагирование на них.

Второй этап направлен на формирование духовных ценностей всех участников образовательного процесса:

- у родителей и педагогов – на уровне философских дискуссий о добре и зле, добродетели и пороке в рекомендательном порядке в целях духовно-нравственного воспитания детей;
- у детей – формирование социально-нравственных ценностей (этических, эстетических, культурных, нравственных).

Третий этап (заключительный) ориентирован на обучение навыкам адаптивного (бесконфликтного) поведения посредством:

- анализа своего реального поведения и поведения партнеров по общению и адекватного реагирования в конфликтной ситуации;
- коммуникативных тренингов, направленных на обучение релаксации, аутотренингу, средствам вербальной и невербальной выразительности, а также психогимнастики и разыгрывания проблемных ситуаций.

Итогом коррекционно-развивающей работы с дошкольниками с заиканием является обогащение процесса коммуникации за счет развития коммуникативной компетенции социально-коммуникативного развития.

На основе вышесказанного в таблице представлен сравнительный анализ коррекционно-развивающей работы при дизартрии и заиканием.

**Дифференцированная коррекционно-развивающая работа
по формированию навыков коммуникации при дизартрии и заикании**

Методика	Дизартрия	Заикание
Цель	Языковая компетенция	Коммуникативная компетенция
Ожидаемый результат	Адаптивное бесконфликтное поведение	
	на основе расширения словаря	на основе формирования умения понимать и распознавать эмоции
Образовательная модель	Модульная	Линейная
Этапы работы, содержание	Блоки основного этапа не предполагают обязательной последовательности	Блоки основного и заключительного этапов предполагают обязательную последовательность
Содержание коррекционно-развивающей работы субъектов образовательного процесса (логопед, психолог, воспитатель)	Формирование языковой компетенции: – логопед: формирование лексики эмоций, интонационной стороны речи, расширение словаря; – психолог: формирование умения адекватно применять лексику эмоций в коммуникативных ситуациях; – воспитатель: закрепление полученных умений на занятиях по речевому развитию	Формирование коммуникативной компетенции: – логопед: формирование умения распознавать проявление эмоций при просмотре картин, иллюстрирующих коммуникативные ситуации, прослушивании эмоционально окрашенных текстов; – психолог: формирование умения понимать проявление эмоций окружающих в коммуникативных ситуациях; – воспитатель: закрепление полученных умений в совместной образовательной деятельности и сюжетно-ролевой игре

Разработанная методика дифференцированной коррекционно-развивающей работы по формированию языковой компетенции у детей с дизартрией и коммуникативной компетенции социально-коммуникативного развития у детей с заиканием способствует совершенствованию практики их обучения и воспитания, формированию познавательной деятельности, коррекции эмоционально-личностных нарушений, овладению тактиками коммуникативного поведения, что в совокупности обеспечивает реализацию нового подхода к решению проблемы социализации детей с речевыми нарушениями.

Литература

1. *Калягин В.А.* Эмоции в структуре речевого дефекта взрослых заикающихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 89–99.
2. *Кондратенко И.Ю.* Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Дефектология. 2002. № 6. С. 51–59.
3. *Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). СПб.: Союз, 1999.
4. *Ларина Л.Ю.* Исследование речевых компетенций у дошкольников с задержкой психического развития // Педагогический журнал. 2016. № 4. С. 127–139.
5. *Мартынова Р.И.* О психолого-педагогических особенностях детей-дислаликов и дизартриков // Очерки по патологии речи и голоса: в 3 т. М.: Просвещение, 1967. Т. 3. С. 98–111.
6. *Овчинникова Т.С.* Распознавание эмоций в музыке и речи дошкольниками с речевыми нарушениями // Обучение, адаптация и интеграция детей с нарушениями развития. СПб.: Образование, 1995. С. 156–157.
7. Словарь социолингвистических терминов. М.: Ин-т языкознания РАН, 2006.
8. *Bretherton, I. et al.,* 1986. Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57 (3): 529–548.
9. *Denham, S.A.,* 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and

- social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*, 11 (1): 1–48.
10. Hymes, D., 1972. On communicative competence. In: Pride, J.B. and J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
 11. Lindquist K.A., J.K. MacCormack and H. Shablack, 2015. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6. URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00444/full>.
 12. Nag, S., 2012. *School underachievement specific learning difficulties*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.
- Reference**
1. Kalyagin, V.A., 2018. Emotions in the structure of the speech defect of adult stuttering. *Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia*, 190: 89–99. (Rus)
 2. Kondratenko, I.Yu., 2002. Features of mastering emotional vocabulary by older preschool children with general speech underdevelopment. *Defectology*, 6: 51–59. (Rus)
 3. Lalaeva, R.I. and N.V. Serebryakova, 1999. Correction of general underdevelopment of speech in preschoolers (developing vocabulary and grammatical structure). St. Petersburg: Soyuz. (Rus)
 4. Larina, L.Yu., 2016. Research of speech competencies in preschoolers with mental retardation. *Pedagogical Journal*, 4: 127–139. (Rus)
 5. Martynova, R.I., 1967. On psychological and pedagogical characteristics of dyslalic and dysarthric children. In: *Essays on speech and voice pathology: in 3 vols.* (vol. 3, pp. 98–111). Moscow: Prosveshchenie. (Rus)
 6. Ovchinnikova, T.S., 1995. Recognition of emotions in music and speech of preschool children with speech disorders. In: *Learning, adaptation and integration of children with disabilities* (pp. 156–157). St. Petersburg: Obrazovanie. (Rus)
 7. *Dictionary of Sociolinguistic Terms*. Moscow: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2006. (Rus)
 8. Bretherton, I. et al., 1986. Learning to talk about emotions: a functionalist perspective. *Child Development*, 57 (3): 529–548.
 9. Denham, S.A., 2007. *Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships*. *Cognition, Brain, Behavior*, 11 (1): 1–48.
 10. Hymes, D., 1972. On communicative competence. In: Pride, J.B. and J. Holmes (Eds.). *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
 11. Lindquist K.A., J.K. MacCormack and H. Shablack, 2015. The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology*, 6. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00444/full>.
 12. Nag, S., 2012. *School underachievement specific learning difficulties*. Geneva: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Professions.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

- **Мовсюмлю А.** Специфические особенности педагогического руководства студенческими коллективами художественного творчества в процессе внеаудиторных мероприятий

УДК 5802.01

DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-69-75

Мовсюмлю А.

СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА СТУДЕНЧЕСКИМИ КОЛЛЕКТИВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ

Ключевые слова: высшая школа, внеаудиторные мероприятия, художественное творчество, творческие способности, творческие коллективы, педагогическое руководство, специфические особенности.

В директивных документах по реформе образования, проводимой в Азербайджане, наряду с качественным улучшением учебного процесса в высших учебных заведениях одной из неотложных задач является обеспечение личностного развития студентов, в том числе в процессе внеаудиторных мероприятий (Закон..., 2009; Государственная стратегия..., 2013). В высших учебных заведениях вовлечение студентов в процесс художественного творчества в ходе внеаудиторных мероприятий, наряду с эффективной организацией досуга, оказывает динамичное влияние на формирование их способностей в этой сфере деятельности. В этом процессе создаются все условия для обеспечения развития как в личностном плане, так и студенческой ориентированности. Реализация государственной политики, связанной с обучением по kurikulumу в Азербайджанской Республике, также оказывает положительное влияние на личностное развитие обучаемых и их студенческую ориентированность. Основными особенностями curriculumов являются наличие в них ориентированности на личностное развитие обучаемых, интегративности, результативности и стандартов оценивания.

Личностно ориентированное обучение – это формирование у обучаемых национальных и общечеловеческих ценностей через развитие когнитивных, коммуникативных и психомоторных навыков (Гусейнова, 2017, с. 14). Не случайно в Законе Азербайджанской Республики об образовании отмечается, что формирование активной гражданской позиции у обучаемых, воспитание их в духе патриотизма и азербайджанства является неотложной задачей. Для успешного решения этих задач необходимо в ходе внеаудиторных мероприятий ориентировать

студентов на художественную деятельность и одновременно проводить целенаправленную работу по формированию творческих способностей. В процессе художественного творчества использованием образцов искусства, связанных с независимостью Азербайджанской Республики, Высшим Законом, государственными символами, национальными и духовными ценностями, обеспечивается личностное развитие обучаемых, развитие их интеллектуального уровня и формирование эстетических и художественных вкусов. Закон Азербайджанской Республики об образовании гласит: «...прививать уважение и заботу к независимости, Конституции и законам Азербайджанской Республики, государственным символам, истории, культуре, языку, обычаям и традициям азербайджанского народа, к национальным и общечеловеческим ценностям, обществу, окружающей среде» (Закон..., 2009, с. 27). Решение задач, вытекающих из этих положений, актуализирует работу по вовлечению обучаемых в ходе внеаудиторных мероприятий в творческие коллективы (Ахмедов, 2010). При решении столь актуальной проблемы обретает важность изучение особенностей педагогического руководства творческими коллективами студентов во время внеаудиторных мероприятий (Садыгов, Мовсюмлю, 2020).

При таком подходе к проблеме появляется необходимость уточнения методики педагогического руководства творческими коллективами студентов. Для реализации этой цели важно создать новую методическую модель привлечения студентов к творческой деятельности, вовлечения их в творческие коллективы. Важным становится также определение методических направлений этой работы, с тем чтобы добиться правильной организации

педагогического руководства коллективами художественного творчества студентов. Важно принять во внимание и ряд специфических особенностей работы, для того чтобы правильно организовать руководство студенческими коллективами художественного творчества и определить методы образцовой работы.

Особенности педагогического руководства творческими коллективами студентов в процессе внеаудиторных мероприятий можно сгруппировать следующим образом: ответственность руководителей коллективов художественного творчества, обеспечение коллективной деятельности привлекаемых к художественному творчеству, возможность достижения единства коллективов художественного творчества, создание контактных взаимодействий между членами коллектива художественного творчества, соблюдение открытости в педагогическом руководстве коллективом художественного творчества, обеспечение организованности в педагогическом руководстве. Рассмотрим данные положения более подробно.

Ответственность руководителей коллективов художественного творчества. Прежде всего, необходимо ответственно подходить к созданию студенческих коллективов художественного творчества. В образовании творчество и культура представляют собой взаимосвязанные явления (Mullen, 2020). Руководство художественным творчеством студентов в процессе внеаудиторных мероприятий – очень ответственное дело. Нельзя забывать, что в процессе художественного творчества формируются коллективные отношения. Для характеристики коллективных отношений важно, чтобы члены коллектива были ответственными как в осуществлении своей деятельности,

так и в процессе работы над каждым образцом художественного творчества.

В научно-педагогической литературе отмечается, что ответственность – это такая способность, когда человек осознает соответствие между результатами своих действий и поставленной целью. Если такое соответствие имеется, то он ощущает чувство удовлетворения своим участием в общем деле, в противном случае он бывает разочарован от ощущения неисполненного долга. Человек, обладающий чувством ответственности, подтверждает данное слово в деле, бывает требовательным к себе, ставит общественные интересы выше личных, показывает требовательность к себе и другим, не оставляет работу незавершенной (Гасанов, 2014, с. 213). Следовательно, очень важна ответственность каждого студента, привлекаемого в коллективы художественного творчества. Вовлечение безответственных студентов в художественное творчество замедляет общее развитие работы, осуществляемой в этой области. Ко всему этому следует добавить и ответственность педагогического руководства, потому что ответственность тех, кто руководит художественным творчеством, считается более важной, чем ответственность других членов коллектива. С этих позиций ответственность руководителей художественных коллективов оценивается ответственностью других членов коллектива, т.е. обучаемых, занимающихся художественным творчеством.

Обеспечение коллективной деятельности привлекаемых к художественному творчеству. Научить каждого члена творческого коллектива серьезному отношению к другим членам коллектива является одной из отличительных особенностей руководства этими коллективами. Предоставление

каждому члену коллектива теоретической информации о коллективизме и дидактической информации о характеристиках коллективизма считается важным. Коллективизм, будучи социальным явлением, действует как принцип, регулирующий отношения между личностью и коллективом, индивидом и обществом, и как индикатор высоких коллективных отношений. Это качество выражается в совместной борьбе за общую цель и соединении личных интересов с интересами коллектива (общества) (там же, с. 213–214).

В научной литературе коллективизм представляется и как социальное явление, и как регулятор взаимоотношений между личностью, индивидом и обществом, а также как показатель высоких коллективных отношений. Следовательно, коллективную деятельность по художественному творчеству, организованная в процессе внеаудиторных мероприятий, необходимо представлять как социальное событие, прежде всего потому, что здесь происходит социализация каждого члена коллектива. Социализацию обучаемых, вовлеченных в деятельность по художественному творчеству, можно оценить также как их интеграцию в общество. Потому что в этом процессе студенты, наряду с обретением способностей по художественному творчеству, знакомятся с рядом культурных элементов, национальными и общечеловеческими ценностями из многих областей искусства. Поэтому такие студенты формируются как личность, воспитанная на национальных и общечеловеческих ценностях. Руководители коллектива художественного творчества, наряду с адаптацией каждого студента в местных условиях, должны осуществлять адаптационную деятельность и за пределами страны, поскольку представление студентами

своих национальных и духовных ценностей, образцов национального искусства и культуры на высоком уровне в зарубежных странах воспринимается как их интериоризация. Поэтому и специфическую работу руководителей коллективов художественного творчества в этой области следует рассматривать как часть работы по поддержанию единства коллективов.

Возможность достижения единства коллективов художественного творчества. В целом обеспечение единства студентов, трудящихся в творческом коллективе, наряду с формированием художественных способностей, улучшает их моральные качества, такие как солидарность, дружба, товарищество, братство, взаимовыручка, сострадание. В научной литературе отмечается, что единство находит свое проявление в единстве мысли и действий членов коллектива. Оно проявляется также в согласовании позиций, идей и действий с точки зрения общей цели. Индивидуальная (личностная) позиция, интересы и вкусы не вредят единству коллектива, пока они не мешают общей работе. В коллективе могут быть разные взгляды, и это воспринимается как норма (плюрализм) (Садыгов, 1994а, с. 214). Следовательно, наличие единства в коллективах художественного творчества является важным (Садыгов, 1994б). Присутствие студенческих союзов в каждом из кружков художественного творчества, организованных в процессе внеаудиторных мероприятий, является ключом к обретению большого успеха. Поэтому те, кто руководят кружками художественного творчества, должны добиваться единства в коллективе. В коллективах художественного творчества представляются широкие возможности коллективного воздействия как в презентациях индивидуальных

форм (художественное чтение, сатира и юмор, индивидуальные танцы и др.), так и в выступлениях драматических коллективов, Клуба веселых и находчивых и т.д. Руководителям коллективов художественного творчества следует принимать во внимание и такие характерные особенности.

Создание контактных взаимодействий между членами коллектива художественного творчества. Важно отметить, что создание целенаправленных контактов между студентами в кружках художественного творчества, а в целом – в деятельности по всем сферам художественного творчества, – способствует повышению их интереса к внеаудиторной и творческой работе. Целенаправленные контакты сближают студентов, занимающихся художественным творчеством, и они получают выгоду от творческих способностей друг друга. Взаимные контакты студентов усиливают их любовь к литературе, искусству, культуре, нашим национальным и духовным ценностям. В научной литературе отмечается, что взаимный контакт выражается в личных отношениях членов коллектива друг с другом, основанных на искренности, доброте, уважении и доверии, товариществе и дружбе. Эти контакты проявляются также во взаимопомощи членов всего коллектива, в их взаимной поддержке в радости и печали (Садыгов, 1994а, с. 214). Следовательно, для руководителей коллективов художественного творчества считается полезным достижение взаимных контактов между всеми членами возглавляемого ими коллектива. Иногда в коллективах художественного творчества много места отводится выступлению дуэтов. Поэтому те, кто руководят коллективами художественного творчества, должны обладать умением наладить взаимоотношения в коллективе на уровне

конкретных и специфических особенностей работы. Руководители должны научить каждого участника проявлять любовь к коллективу. В основе принципов работы руководителей коллектива должна находиться также организация посещений членов коллектива в случае их болезни и оказание им материальной и моральной помощи. То, что члены коллектива будут разделять неудачи друг друга, тоже находится в компетенции руководителя. Сказанное выше следует рассматривать как наглядный пример работы на основе принципа взаимного контакта.

Соблюдение открытости в педагогическом руководстве коллективом художественного творчества. Под характеристикой открытости педагогического руководства понимается проведение открытых бесед в коллективе, отсутствие различий между новыми и старыми членами коллектива, равное отношение ко всем. Открытость педагогического руководителя в коллективе характеризует его и как справедливого человека. Открытость находит свое проявление в открытом, справедливом и тактичном отношении к другим коллективам, в сотрудничестве с новыми и старыми членами коллектива, искренней реакции на успехи и неудачи. Противоположностью открытости является замкнутость (Садыгов, 1994а, с. 214). Открытость руководителя коллективом художественного творчества по отношению ко всем его членам следует рассматривать также и в качестве одной из общепедагогических закономерностей. Недопустимо хранить секреты, вести тайные беседы с кем-либо из членов коллектива. Иными словами, руководители внеаудиторных мероприятий, в том числе и руководители коллективов художественного творчества, не должны быть закрытыми для членов возглавляемого им

коллектива. Они должны отличаться справедливостью, умением радоваться любым успехам в коллективе и обсуждать с ним свои неудачи.

Обеспечение организованности в педагогическом руководстве. Умение обеспечить вовлеченность членов коллектива художественного творчества в организованную деятельность считается одной из наиболее характерных черт педагогического руководства. Организованная деятельность самого руководителя повышает организованность студентов, вовлеченных во внеаудиторную деятельность, в том числе и тех, кто ориентирован на деятельность в художественном творчестве. Организованность находит свое проявление в успешной совместной деятельности членов коллектива, в умении находить общий язык между собой, в бесконфликтном разделении труда (полномочий) и в осуществлении гибкой, слаженной деятельности в трудные моменты.

Для характеристики развитых коллективов изложенные выше качества следует рассматривать в комплексном сочетании с другими показателями. В оценке творческих коллективов все указанные признаки и качества являются нужными.

Необходимым условием является и объективная оценка эффективности работы общеобразовательных и вузовских коллективов. Все указанные признаки и качества важны также в оценке преподавательского состава. На основе этих показателей руководители вузов могут определять уровень развития разных коллективов и ускорить этот процесс, применяя оптимальный вариант работы для каждого (там же). Следовательно, определение направления организованной работы в деятельности творческих коллективов является весьма полезным. организо-

ванность в творческих коллективах, в том числе и в кружках художественного творчества, студиях, на конкурсах, концертах, разного рода выступлениях, стимулирует успех коллектива в процессе совместной деятельности. А это, в свою очередь, создает условия для формирования коллективных ценностей. Говоря о ценностях коллектива художественного творчества, мы имеем в виду созданный им образцовый режим тренировок (репетиций), образцовую индивидуальную творческую работу, образцовые направления коллективной деятельности, психологические подходы, созданные в коллективе, дневные, недельные, месячные и годовые планы педагогического руководства творческим коллективом. Успешные выступления коллектива художественного творчества, заслуженные дипломы, грамоты и почетные звания тоже считаются ценностями коллектива. У каждого из коллективов художественного творчества имеются свои ценности. Фактически способности студентов, их талант, уровень одаренности, успешные выступления и награды являются их личным достоянием. Исследование корреляции между ценностями самонаправленности, стимуляции, универсализма и творческой самоэффективностью показало следующее. Величина стимуляции напрямую предсказывала творческие идеи. Творческая самоэффективность имеет самую сильную связь с творческими идеями. Ценность универсализма имеет несущественную связь с творческими идеями (Ter et al., 2021). Данное исследование явилось для нас значимым в процессе разработки моделей поощрения творческих способностей обучающихся.

Следует отметить, что ценности коллективов художественного творчества включают в себя также национальное

и духовное достояние. Образцы прозы и поэзии, к которым обращаются члены коллектива, ряд предметов, подходящих для персонажей, материалы изобразительного искусства, декоративно-прикладного искусства и целый ряд образцов устного народного творчества являются для них любимыми национально-нравственными ценностями. С этих позиций ценности следует воспринимать как критерии, определяющие уровень развития коллективов художественного творчества. Поэтому руководителям коллективов художественного творчества необходимо уважать эти ценности.

В целом следует отметить, что нужна правильная организация педагогического руководства для эффективной организации досуга студентов с ориентацией на художественное творчество в процессе внеаудиторных мероприятий. Учет специфики педагогического руководства коллективами художественного творчества способствует повышению эффективности претворения в жизнь работы в этой сфере.

Из вышеизложенного мы сделали вывод, что внедрение ряда новых научных идей, связанных с особенностями педагогического руководства студенческими коллективами художественного творчества в процессе внеаудиторных мероприятий, дает основание для достижения успехов в этой области. Может быть полезным также правильное определение на ряде практических примеров новых направлений деятельности, связанных с педагогическим руководством студенческими коллективами художественного творчества в ходе внеаудиторных мероприятий.

Правильная организация педагогического руководства студенческими коллективами художественного творчества во время внеаудиторных меро-

приятий во многом зависит от примерного определения образцовой работы, осуществляемой в этой сфере. Поэтому возникает необходимость выявления и учета специфических особенностей руководства студенческими коллективами художественного творчества.

Литература

1. Закон Азербайджанской Республики «Об образовании». Баку: Закон, 2009.
2. Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике (утв. Распоряжением Президента Азербайджанской Республики от 24 октября 2013 г.) // Азербайджан муаллими. 2013. 25 окт.
3. Ахмедов Х.Х. Стратегия развития образования в Азербайджане. Баку: Эльм, 2010.
4. Гасанов А.А. Система работы по формированию профессиональной культуры будущих учителей в высших педагогических учебных заведениях. Баку: Вяз, 2014.
5. Гусейнова Г.А. Практический подход к обучению по куррикулуму. Баку: Целевые публикации, 2017.
6. Садыгов Ф.Б. Кружки художественного творчества. Баку: Табиб, 1994а.
7. Садыгов Ф.Б. Научно-педагогические основы работы по формированию у детей художественных творческих способностей. Баку: АГПУ, 1994б.
8. Садыгов Ф.Б., Мовсюмлю А.М. Педагогика высшего образования. Баку: Рахим ФС, 2020.
9. Mullen, C.A., 2020 Creativity framed: definitional descriptions, theories, and the 4-Cs. In: Revealing Creativity (pp. 19–45). Cham: Springer.
10. Tep, P. et al., 2021. The relationship between human values and creative ideation among undergraduate students: The role of creative self-efficacy. Cogent Psychology, 8 (1): 1885575.

Reference

1. The Law of the Republic of Azerbaijan “On Education”. Baku: Law, 2009. (Rus)
2. State strategy for the development of education in the Republic of Azerbaijan (approved by the Decree of the President of the Republic of Azerbaijan dated October 24, 2013), 2013. Azerbaijan Muallimi, October 25. (Rus)
3. Akhmedov, Kh.Kh., 2010. Strategy for education development in Azerbaijan. Baku: Elm. (Rus)
4. Gasanov, A.A., 2014. The system of work on the development of professional culture of future teachers in higher pedagogical educational institutions. Baku: Vyaz. (Rus)
5. Guseynova, G.A., 2017. Practical approach to curriculum training. Baku: Target Publications. (Rus)
6. Sadigov, F.B., 1994 (a). Circles of artistic creativity. Baku: Tabib. (Rus)
7. Sadigov, F.B., 1994 (b). Scientific and pedagogical foundations of work on the formation of children’s artistic creative abilities. Baku: Azerbaijan State Pedagogical University. (Rus)
8. Sadigov, F.B. and A.M. Movsumlu, 2020. Pedagogy of higher education. Baku: Rakhim FS. (Rus)
9. Mullen, C.A., 2020 Creativity framed: definitional descriptions, theories, and the 4-Cs. In: Revealing Creativity (pp. 19-45). Cham: Springer.
10. Tep, P. et al., 2021. The relationship between human values and creative ideation among undergraduate students: The role of creative self-efficacy. Cogent Psychology, 8 (1): 1885575.

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- **Голобородько И.Э., Лозовицкая А.А.** Особенности функционирования педагогического вуза в контексте развития современной образовательной системы России: смыслы, векторы, перспективы (на примере актуализации содержательных аспектов развития экосистемы партнерства Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ))
- **Картушина Н.В.** Об отдельных компонентах модели профессионализма преподавателя высшей школы
- **Данчук И.И.** Технология коучинга в образовательной практике вуза

УДК 37.014.3
DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-78-86

**Голобородько И.Э.,
Лозовицкая А.А.**

**ОСОБЕННОСТИ
ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА
В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СИСТЕМЫ РОССИИ:
СМЫСЛЫ, ВЕКТОРЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ
(на примере актуализации
содержательных аспектов
развития экосистемы
партнерства
Таганрогского института
имени А.П. Чехова
(филиала) РГЭУ (РИНХ))**

Ключевые слова: глобальные компетенции, медиаобразование, модернизация образования, ландшафт образовательных инноваций, национальные проекты, новая дидактика, образовательный кластер, образовательная политика, стратегия развития образования, функциональная грамотность.

© Голобородько И.Э., 2021
© Лозовицкая А.А., 2021

Согласно современным трендам образовательной парадигмы в корреляции с трансформационными процессами, происходящими в фокусе государственной образовательной политики, педагогический вуз не только призван представлять собой площадку для осуществления образовательной и исследовательской деятельности профессорско-преподавательского состава и обучающихся, но и выступать своего рода мостом для трансфера инновационных технологий в реальную образовательную среду, иметь широкое пространство для формирования, аккумуляции и развития человеческого и социального капитала.

«Нам нужны педагоги-профессионалы, способные средствами образования оздоравливать и очеловечивать окружающую среду, выстраивать жизненный путь личности, раскрепощать ее гуманистический личностный потенциал для творчества, уметь организовать культурные практики учащихся, легко обучать их пользоваться мультимедийными средствами, дистанционным обучением и другими современными технологиями. Нужны воспитатели, умеющие работать в условиях не только диалога, но и конфликта культур, смыслов, противостояния традиций и новаций» (Бондаревская, 2014).

Именно эти смысловые ориентиры входят в ядро коллективной рефлексии команды Таганрогского (педагогического) института имени А.П. Чехова (филиала) РГЭУ (РИНХ) над точками роста конструируемого ландшафта организации образовательной и научно-исследовательской политики. При этом учитывается тот факт, что именно тесная связь с образовательным и, шире, социокультурным сообществом – не только фактор укрепления жизнеспособности вуза, но и возможность приблизить

наш продукт к реалиям современной жизни, повысить качество обучения, усилить его практическую направленность. В связи с этим разработан и на постоянной основе актуализируется инструментарий обогащения содержательного наполнения и практической реализации шагов в рамках развития экосистемы партнерства института, весьма, как представляется, естественным образом способствующий реализации третьей миссии университета, являющейся неотъемлемой стороной деятельности современного вуза, ведь стратегическому развитию и практическому воплощению третьей миссии вузов свойственна функция, обеспечивающая инновационное региональное развитие; при этом такая социально-образовательная активность в качестве имманентного свойства коррелирует с возможностями развития конструкта непрерывного педагогического образования и трансфера технологий, полезных не только студентам – будущим акторам образовательной политики муниципалитета, но и местной власти и институтам гражданского общества (Compagnucci, Spigarelli, 2020).

Признавая, что ряд довольно активно артикулируемых и позиционируемых нами направлений развития института является весьма актуальными и позволяют нам здесь и сейчас искать и большей частью находить ответы на вызовы времени и соответствовать актуальной повестке дня развития образовательной системы муниципалитетов и региона в целом. Мы понимаем, что ни на секунду нельзя останавливаться в этом непростом, зачастую противоречивом когнитивном поиске. Будучи убежденными в том, что диалектика социального анализа требует регулярной постановки вопросов (более того, это и есть единственный способ оценки непрерывно изме-

няющихся сложных взаимоотношений и связей), и понимая, что эволюция есть результат сомнений, мы далеки от того, чтобы удовлетвориться достигнутыми позициями, далеки от эскапизма как нежелания или опасения взаимодействовать с реальностью, что есть очевидный признак вуза «в шорах», вуза, который «прячется от реальности». В связи с этим мы на постоянной основе обращаемся к инструментарию межпредметного научного поиска, позволяющего нам на основе довольно богатых традиций и постоянно приносимых нашими ведущими учеными изюминок в контексте обеспечения инновационных треков развития педагогической мысли намечать новые точки роста, минимизировать степень «банальности и мифологичности» существующих догм и предрассудков, рефлексировав над актуализацией возможностей решения весьма сложных в сфере педагогического образования задач и вырабатывая востребованный и коррелирующий с запросами наших партнеров инструментарий парирования рисков и опасностей в развитии образования и воспитания молодого поколения.

Более того, нельзя не отметить тот факт, что, по нашему глубокому убеждению (которое в значительной степени корреспондирует с идеями профессора Т.В. Черниговской (Черниговская, <https://gaidarforum.ru/upload/uf/a81/Programma-GF-2019.pdf>), образование будущего – это образование понимания, а не запоминания. В сегодняшнем мире избытка информации и цифровой реальности рождается принципиально новый тип человека – «хomo конфузус» («человек в растерянности»), который, в частности, живет в тисках синдрома отложенной жизни – концепта жизнеустройства, который находит многочисленных сторонников

в рамках интерпретационной модели явлений действительности в контурах «черновика жизни», «культуры отмены разума» и др. Но ведь человек живет здесь и сейчас, и ему нужно помочь подготовиться к построению своей жизни и конструированию своих жизненных траекторий именно сейчас, а не завтра и/или послезавтра. В этом контексте особую значимость в наших размышлениях о месте и роле института, педагогической науки, наших ведущих «мозговых центров» как в обеспечении развития нашего внутривузовского дискурса профессиональных коммуникаций, так и в рамках расширения пространства и содержательной основы дискуссий с педагогическим сообществом региона приобретают вопросы, репрезентирующие наши интенции поиска релевантных ответов на актуальные вызовы устойчивости системы образования, осмысливаемые нами в контексте необходимости формирования психолого-педагогических и социокультурных условий для развития способностей человека жить в цифровом мире, не теряя при этом человечности.

В пул наших основных партнеров в контексте сотрудничества с сегментами образовательного пространства на муниципальном уровне входят г. Таганрог, Неклиновский, Матвеево-Курганский, Куйбышевский и Сальский районы Ростовской области (при этом говорим мы здесь не только и не столько о количественных параметрах взаимодействия как измерении уровня партнерства, сколько о качественных критериях, эксплицирующихся плотностью, системностью и продуктивностью взаимодействия).

На сегодняшний день ведущими направлениями сотрудничества ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ) с муниципальными системами об-

разования выступают: интеграция интеллектуальных ресурсов вокруг центральных проблем развития педагогического образования; обеспечение преемственности в подготовке педагогических кадров и создание системы мотиваторов педагогической профессии; обеспечение практикоориентированной направленности в подготовке педагогических кадров, в том числе посредством актуализации контекста горизонтального и вертикального партнерства; обогащение контента образовательной политики посредством реализации различных направлений общественно-профессиональной экспертизы; создание условий для расширения ландшафта непрерывного педагогического образования.

С учетом острой необходимости обеспечения опережающих темпов изменений в системе подготовки педагогических кадров в круг принципиально важных задач, над решением которых работает коллектив института, входят, в частности:

- минимизация дисбаланса качества подготовки педагогов в разных образовательных организациях и выработка единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества;
- парирование опасностей, обусловленных разрывом между темпом обновления содержания и инфраструктуры педагогической подготовки и темпом обновления архитектуры (в инфраструктурном, организационном, методическом и других измерениях) общего образования;
- обеспечение возможностей осуществления опережающих научных исследований в сфере образования;
- преодоление сложностей, связанных с обеспечением соответствия результатов подготовки выпускника

(молодого учителя) актуальным запросам отрасли, общества и государства;

- оптимизация условий для вовлеченности работодателей, включая региональные и муниципальные системы управления образованием, в процесс подготовки педагогических кадров;
- продвижение по линии минимизации дефицита учительских кадров, недостаточного уровня закрепляемости молодых педагогов в профессии;
- укрепление престижа педагогической профессии и педагогических программ, профориентационные мероприятия и меры социальной поддержки педагогов.

Современная ситуация в обществе позволяет сформировать, на наш взгляд, ряд ключевых вызовов, стоящих перед системой образования и определяющих пути трансформации педагогических вузов: информатизация и цифровизация, новые потребности экономики, смена структуры занятости и образа жизни, массовизация, утилитаризм и коммерциализация высшего образования, новые социальные противоречия, глобализация высшего образования, изменение мотивации образования.

Релевантность акцентирования внимания на вопросах обогащения актуального ландшафта развития педагогической науки, в частности на аспектах, касающихся современных фундаментальных трендов развития педагогической урбанистики, значимости технологического обеспечения развития функциональной грамотности обучающихся, роли педагогического образования в области формирования человеческого капитала страны, на наш взгляд, весьма очевидна, поскольку подготовка конкурентоспособного

специалиста в образовательной системе, профессиональная социализация молодых специалистов выступают одной из ведущих траекторий модернизационных трендов, результирующими внедрения которых можно считать, в числе прочего, эффективность преобразований в педагогическом образовании и качество формирования человеческого капитала страны.

Сегодня в научно-педагогическом сообществе присутствует понимание того, что традиционные дидактические решения, разработанные, например, в рамках «Великой дидактики» Я.А. Каменского, не могут в полной мере обеспечить формирование тех компетенций, которые мы декларируем в обновленных образовательных стандартах высшего образования. Изменения требований к качеству профессиональной подготовки учителя, гуманитаризация целей и содержания педагогического образования выдвинули на первый план дискуссию о формах и методах подготовки педагогических кадров в условиях глобального технологического обновления и цифровизации. В частности, в Ярославском государственном педагогическом университете имени К.Д. Ушинского в рамках работы межвузовского исследовательского центра «Новая дидактика» ведутся весьма, на наш взгляд, своевременные исследования, направленные на формирование новой дидактики педагогического образования, происходит переосмысление традиционных форматов и возвращение новых образцов практик, которые соответствуют вызовам цифровой эпохи. Коллективом исследователей (М.В. Груздев, Е.И. Казакова, И.Ю. Тарханова и др.) актуализируются вопросы реструктуризации и пересмотра ориентиров современного педагогического образования «в соответствии

с реалиями XXI века» (Груздев, Тарханова, 2020). Ученые отмечают необходимость модернизации теории и методики современного образования, подчеркивают значимость изменения подходов к формированию и оценке образовательных результатов, рассматривая обучение как «сложный, нелинейный, открытый и саморазвивающийся процесс» (Груздев, Тарханова, 2019). Принимая во внимание обновление дидактики как взаимодействия преподавания и учения, нельзя не отметить необходимость диверсификации использования принципиально новых организационных форм взаимодействия, выходящих за границы учебных помещений (Лозовицкая, 2021).

Все более плотное взаимодействие человека с интеллектуальной цифровой средой и национальных систем образования с глобальным контентом не нивелирует роль учителя – она, наоборот, будет только возрастать, хотя в новых условиях его деятельность будет состоять и из решения принципиально новых задач, которые сейчас лишь осмысливаются, в том числе с общефилософских позиций. Бесспорно одно: аксиологические основы подготовки педагога не только не должны уходить на второй план, но и, напротив, должны становиться приоритетными. Исторический опыт убеждает: учитель всегда был и остается ключевой фигурой образования; именно на нем лежит ответственность за обучение и воспитание подрастающего поколения; поэтому укрепление и дальнейшее развитие системы непрерывного педагогического образования – первостепенная задача государственной образовательной политики.

«Только качественное государственное образование может стать условием развития рабочей силы в будущем, которая должна стать более глобально

конкурентоспособной с высшим образованием, знаниями в области управления наукой и инновациями, что необходимо для обеспечения будущего процветания» (Прогноз..., http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/). Стратегией модернизации системы образования РФ, федеральным проектом «Учитель будущего», Указами Президента Российской Федерации, а также рядом других важнейших нормативно-правовых актов и исследовательских инициатив обозначены треки развития кадрового потенциала и совершенствования подготовки современных педагогов. Так, в 2021 г. по инициативе и под патронатом исследовательского коллектива Южного федерального университета была разработана «Стратегия развития системы непрерывного педагогического образования в Российской Федерации до 2030 года», направленная на развитие человеческого потенциала с учетом социально-экономических и культурных реалий Российской Федерации, больших вызовов и прогнозов.

В контексте модернизации педагогического образования в эпоху глобальных трансформаций, существующего в обществе нравственного релятивизма и кризиса системы духовно-нравственных ценностей особо значимой представляется необходимость актуализации концептосферы, эксплицирующей интерпретации взаимосвязей и синтеза изменений институциональных структур, социокультурного контекста, аксиологических основ педагогики и ее индивидуально-личностной составляющей, в совокупности влияющих на поступательное развитие общества и государства.

На наш взгляд, результативность позиционируемого процесса напрямую зависит от социальных, социально-психологических, культурных уста-

новок его субъектов, цивилизационная идентичность которых выступает важным ресурсом развития.

Учитель, воспитатель всегда были центральными фигурами в образовании. Необходимые изменения в образовании не могут происходить, если педагоги не будут стремиться совершенствовать свою профессиональную деятельность. Время и усилия, которые требуются, чтобы новые идеи и новые способы образования вошли в практику, в большой степени зависят от готовности и способности учителей, воспитателей изменять свою деятельность, осваивая новшества и становясь сотворцами новой практики. Важнейшей стратегической задачей сегодня становится фундаментальная методологическая и содержательная подготовка педагога, творчество которого будет основой строительства общества будущего.

Поскольку на авансцену модернизационного переустройства выдвигается человек как социальный актер, носитель ценностей и культуры, основным индикатором продуктивности изменений, то ведущая роль в эволюционном процессе принадлежит личностному фактору, а в образовательной деятельности – личности учителя. В контексте приоритетных изменений национальной образовательной политики меняется и представление о специалисте как обученном, подготовленном человеке, виртуозно владеющем педагогической техникой и знаниями о многопозиционной структуре педагогического труда. Новая педагогическая компетенция учителя обнаруживается в его способности включать в свою деятельность и интегрировать в ней ряд профессиональных позиций: методолога, возрастного антрополога, диагноста, проектировщика педагогических ситуаций.

Сегодня можно наблюдать попытки анализа сложившегося в современной методологии педагогических исследований противоречия между достаточно традиционным (классическим) подходом к отбору основных конструктов (компонентов, структурных единиц) и формирующимся в педагогической науке постнеклассическим идеалом, имеющим собственную трактовку обоснования фундаментальных посылок знания. Постгуманистический поворот в образовании предполагает, в частности, переход от обучения как познания к концентрации внимания на связях между людьми, усложнение профессиональных сред, ускорение глобализационных процессов. Вызовы же цифровой среды требуют серьезной трансформации подходов к развитию готовности использовать предметное знание в реальных жизненных ситуациях.

Здесь, на наш взгляд, особую актуальность приобретает подготовка специалистов, владеющих рядом весьма узких надпрофессиональных навыков для укрепления и воспроизводства национального интеллектуального капитала как приоритетного фактора экономического роста и социального прогресса в целом. Не случайно именно функциональная грамотность, рассматриваемая исследователями как планируемый результат обучения, подразумевающий определенные компетенции на всех уровнях образования школьников, становится фактором и критерием успешности национальных образовательных систем, а также объектом международных исследований в сфере оценки качества общего образования. Однако на сегодняшний день еще не разработаны научно-педагогические основы ее формирования в процессе общего образования, недооцененным остается потенциал

общественно-научных предметов в становлении, в частности, читательской грамотности и новых глобальных компетенций, которые рассматриваются как «специфический обособленный ценностно-интегративный компонент функциональной грамотности, имеющий собственное предметное содержание, ценностную основу и нацеленный на формирование универсальных навыков» (Коваль, Дюкова, 2019). Таким образом, с учетом требований современности практика формирования универсальных компетенций обучающегося должна быть расширена и осуществляться в целом в образовательной среде, вне формата уроков и конкретного расписания.

Не секрет, что концепт «новая дидактика» в последнее время интерпретируется в контексте модернизации традиционной классно-урочной системы путем активного внедрения цифровых образовательных средств и IT-инструментов образования. Подобные социальные вызовы коренным образом изменяют традиционные образовательные принципы и устоявшиеся дидактические аспекты практической работы педагога, трансформируя его концептуальную роль в образовательной деятельности. В современных реалиях учитель становится «куратором контента», который должен подобрать средства обучения для обеспечения мотивации познавательной деятельности обучающихся, а также осуществлять индивидуализированный подход к каждому ученику в условиях, например, инклюзивного образования. Кроме того, в соответствии с приоритетными задачами государства в сфере образования в значительной мере обогащается воспитательная составляющая образовательных программ. Так, в сентябре 2020 г. появились изменения в Законе об образовании, согласно

которым изучение каждого предмета призвано не только давать ученикам знания, навыки и компетенции, но и воспитывать моральные и духовные ценности, которые станут основой личности.

Подобное расширение и интенсификация задач функционирования педагогического сообщества позволяют нам рассматривать формирование глобальных метапредметных компетентностей в свете необходимости интеграции всех участников образовательной деятельности. Современный горизонт и пространство инноваций в сфере образования с учетом особенностей и потребностей российских школ ставят перед обществом задачи построения практической проактивной образовательной системы, отвечающей требованиям времени и имеющей значительный потенциал для эффективного развития интеллектуальных и творческих способностей подрастающего поколения.

Очевидно, что образовательное медиапространство сегодня используется не только как источник информации, но и как площадка для осуществления образовательной деятельности. Медиатизация образования и последующая интеграция системы образования и сетевого виртуального пространства предопределили востребованность дистанционного обучения и онлайн-обучения как важных видов образовательной деятельности. Медиатизация образования и связанное с ней расширение сферы образовательной деятельности за счет перехода на дистанционные виды работ и онлайн-обучение повлекли за собой появление новых дисциплинарных требований к организации учебного процесса как для обучающихся, так и для педагогов. Представляется, что информационная грамотность как интегративный

компонент функциональной грамотности является основным качеством современной личности в условиях информационного общества, медийная компетентность как интегративное качество становится неотъемлемым условием для функционирования в современном обществе (Lozovitskaya et al., 2021).

В наше время говорить об информационном обществе без свободного доступа к информации не имеет смысла, а это уже важнейшая социально-политическая проблема. Научным сообществом все более активно обсуждается проблема цифрового неравенства (digital divide), учитывающего не столько доступ к сети, сколько уровень информационной компетентности и те социальные преимущества, которые пользователи получают благодаря полноценному использованию ИКТ.

Поразительно провидчество античных философов: и спустя тысячелетия их мысли, отлитые в афоризмы, остаются универсальными. Изящная максима «человек есть мера всех вещей» вполне могла бы стать девизом сегодняшних политиков и бизнесменов, сравнительно недавно осознавших, что человек – это и субъект, выполняющий созидательную функцию, и объект, требующий огромного внимания и заботы. Справиться с этой проблемой можно только тогда, когда образование будет восприниматься обществом в истинном смысле, как место, где растут будущее страны, через которое развиваются информационные и цифровые технологии, модернизируется экономика, улучшается социально-экономическое состояние; именно поэтому коллектив нашего института активно работает над расширением и качественным улучшением пространства партнерства с сегментами образовательного пространства муниципаль-

ных образований Ростовской области. В авангард целевых ориентиров взаимодействия выводится решение тактических задач (профорIENTATIONная политика, закрытие актуальных кадровых лакун, участие в осмыслении точек роста муниципальных образовательных систем посредством оптимизации возможностей вертикального и горизонтального партнерства и др.). В то же время посредством многоаспектного диалога с партнерскими организациями мы продвигаемся в направлении понимания сущностно-смысловых оснований ландшафта стратегического проектирования развития сегментов образовательного пространства, среди которых важнейшее место занимают, очевидно, антропологические и аксиологические контексты, и здесь солидарны с идеями Е.В. Бондаревской: «Я верю, что возобладает российская культурная педагогическая традиция. Оптимистическая вера во мне живет... У меня нет ощущения, что все разрушится. Теория, которую мы разрабатываем, основана на идее самоорганизующего воспитания и образования, на идеях синергетики как науки о самоорганизующихся системах. Кризис кризисом, но наступает точка, когда система начинает себя возрождать. Человек – активная сила, которая не разрушает, а сохраняет» (Смирнова, 2001).

Литература

1. Бондаревская Е.В. Философско-концептуальные основы системной модернизации педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2014. № 9. С. 19–26.
2. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Новая дидактика педагогического образования: ответ на вызовы современности // Тенденции развития образования: как спланировать и реализовать эффективные образовательные реформы: материалы XVII ежегодной Международной науч.-практ. конф. М.: Дело, 2020. С. 23–30.
3. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образова-

- ния в условиях глобального технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3. С. 47–53.
4. Коваль Т.В., Дюкова С.Е. Глобальные компетенции – новый компонент функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4. С. 112–123.
 5. Лозовицкая А.А. Концептосфера «живой педагогики», «новой дидактики» и «смешанного обучения» в рамках конструирования инновационного образовательного ландшафта: сущностно-смысловой и организационно-педагогический аспекты анализа // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2. С. 131–142.
 6. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года (разработан Минэкономразвития РФ). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/.
 7. Смирнова Н.М. Гуманитарий по натуре, исследователь по характеру, педагог милостью божьей (юбилейное интервью с известным педагогом и ученым Е.В. Бондаревской) // Релга. 2001. 8 февр. URL: <http://www.relga.ru/Envirob/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=832>.
 8. Черниговская Т.В. В мире рухнуло сразу все. URL: <https://gaidarforum.ru/upload/uf/a81/Programma-GF-2019.pdf>.
 9. Compagnucci, L. and F. Spigarelli, 2020. The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. URL: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>.
 10. Lozovitskaya, A.A. et al., 2021. Discourse of the development of students' media literacy with reference to meta-subject connections as a platform for new didactics: semantic, technological, social implementation space (in the context of enriching the actual content of the modern educational policy in Russia). *Media Education*, 17 (4): 665–676.
- References**
1. Bondarevskaya, E.V., 2014. Philosophical and conceptual foundations of systematic modernization of pedagogical education. *Bulletin of the Volgograd State Pedagogical University*, 9: 19–26. (Rus)
 2. Gruzdev, M.V. and I.Yu. Tarkhanova, 2020. New didactics of pedagogical education: response to the challenges of modernity. In: *Trends in education development: how to plan and implement effective educational reforms: materials of the XVII Annual International Scientific and Practical Conference* (pp. 23–30). Moscow: Delo. (Rus)
 3. Gruzdev, M.V. and I.Yu. Tarkhanova, 2019. "New didactics" of pedagogical education in the conditions of global technological renewal and digitalization. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 3: 47–53. (Rus)
 4. Koval, T.V. and S.E. Dyukova, 2019. Global competencies – a new component of functional literacy. *National and Foreign Pedagogy*, 1 (4): 112–123. (Rus)
 5. Lozovitskaya, A.A., 2021. Concept-sphere of "live pedagogy", "new didactics" and "blended learning" within the framework of designing an innovative educational landscape: essential-semantic and organizational-pedagogical aspects of analysis. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 2: 131–142. (Rus)
 6. Forecast of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2030 (developed by the Ministry of Economic Development of the Russian Federation). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_144190/. (Rus)
 7. Smirnova, N.M., 2001. Humanitarian by nature, researcher by nature, teacher by the grace of God (jubilee interview with the famous teacher and scientist E.V. Bondarevskaya). *Relga*, February 8. Available at: <http://www.relga.ru/Envirob/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?level1=main&level2=articles&textid=832>. (Rus)
 8. Chernigovskaya, T.V. Everything collapsed in the world at once. Available at: <https://gaidarforum.ru/upload/uf/a81/Programma-GF-2019.pdf>. (Rus)
 9. Compagnucci, L. and F. Spigarelli, 2020. The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161. Available at: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284>.
 10. Lozovitskaya, A.A. et al., 2021. Discourse of the development of students' media literacy with reference to meta-subject connections as a platform for new didactics: semantic, technological, social implementation space (in the context of enriching the actual content of the modern educational policy in Russia). *Media Education*, 17 (4): 665–676.

УДК 316.662.23

DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-87-93

Картушина Н.В.

ОБ ОТДЕЛЬНЫХ КОМПОНЕНТАХ МОДЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: профессионализм, интеллектуальная гибкость, профессиональное мышление, цифровая грамотность, проектно-исследовательская деятельность.

Обновлению высшего педагогического образования и развитию теоретико-методологических основ профессиональной педагогической подготовки студентов посвящены многочисленные исследования, в которых представлен подробный анализ проблем, существовавших в определенные хронологические периоды развития страны, а также конкретные предложения и рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки будущих и практикующих преподавателей высшей школы (Перевощикова, 2015; Перминов, 2013; Саранцев, 2016; Федоров, Давыдова, 2014; Kartushina, 2020; Khrulyova, Sakhieva, 2017; Sergeeva et al., 2020).

Проблемы профессионализма, становления и развития преподавателя как специалиста, возникновения его профессиональных качеств в соответствии с современными подходами, отражающими особенности текущего социально-экономического этапа развития общества, нашли свое отражение в психологии, акмеологии, профессиональной педагогике и дидактике (Деркач, Кузьмина, 1993; Москаленко, 2007; Romanov et al., 2015; Shushara, Khuziakhmetov, 2017).

По мнению А.А. Деркача, профессионализм в любой сфере деятельности – это характеристика участника системы субъект-объектных трудовых отношений, которая характеризует уровень квалификации и компетентности субъекта отношений, наличие у него разнообразных профессиональных качеств, включая возможности, основанные на творческом потенциале, а также навыки использования современных алгоритмов и решения профессиональных задач, что в итоге позволяет достичь высокой продуктивности осуществления функциональной деятельности (Акмеология, 2004).

По мнению ряда авторов, в частности Н.В. Кухарева и В.С. Решетько (Кухарев, Решетько, 1998), в целом при синтезе модели профессионала в различных сферах деятельности должны рассматриваться и приниматься во внимание следующие важные компоненты:

- свойства человека, его отношение к внешнему миру, направленность, особенности проявления креативности, интеллектуальные и операционные черты индивидуальности, эмоциональность, профессиональные ожидания, представление о своем месте в профессиональной общности;
- праксис профессионала (специфические черты – моторика, умения, навыки, действия);
- гнозис профессионала (специфические черты – прием информации, ее переработка и принятие решений, гностические умения, навыки и действия);
- информированность, знания, опыт, культура профессионала (специфические черты, ориентирование в области науки и теоретического знания, профессиональные знания о предметной области);
- психодинамика (интенсивность переживаний, быстрота их смены, нагрузки и трудности в данной профессиональной области);
- осмысление вопросов своей возрастной и половой принадлежности в связи с требованиями профессии.

Анализ и последующая оценка предлагаемых авторами компонентов профессионализма показывают тесную корреляцию уровня их развития и скорости формирования с психическими качествами личности педагога. Эта связь обуславливает особое внимание специалистов к психологическим аспектам формирования и развития

профессионализма у педагогов. В частности, А.К. Маркова, рассматривая влияние психологических характеристик личности на процесс возникновения профессионализма, предлагает выделить в качестве структурных компонентов личности профессионала следующие (Маркова, 1993):

- сфера мотивации личности, преобладающие виды мотивов, онтогенез формирования ведущих мотивов, их трансформация и прогноз направлений развития;
- свойства и особенности личности, акцентуация, темперамент, психотип, особенности характера и способности, преобладающие состояния;
- интегральные характеристики личности преподавателя, объединяющие в себе самоосознание, уровень развитости творческого потенциала, креативность и др.

Понятие «профессионализм» является ключевой категорией понятийного аппарата акмеологии. На начальном этапе формулирования основных принципов и понятий этой науки профессионализм рассматривался в контексте подходов Н.В. Кузьминой с ориентацией на деятельностный компонент проблемы профессиональной деятельности.

Мы выделяем следующие основные компоненты профессионализма педагога, реализующие гибкий подход и адаптацию конструкции под вариативность условий профессиональной деятельности, на основе которой был разработан ряд прикладных моделей:

- исследовательские (гностические): способность оценивать и исследовать проблемы и текущее состояние в образовательной среде, формулировать педагогические и прочие задачи;
- прогностические и проектировочные: оценка и предвидение воз-

- можных последствий и результатов от принимаемых решений;
- конструктивные: способность выбирать учебную, научную, мотивирующую и другие виды информации и компилировать ее в интересах достижения целей предстоящего занятия;
 - коммуникативные: способность устанавливать профессионально целесообразные взаимоотношения с представителями различных категорий социума в интересах достижения успеха профессиональной деятельности (непосредственно с обучаемыми, их родителями, с партнерами по профессиональной деятельности);
 - организаторские: самоорганизация, самоконтроль, самообразование на всех этапах подготовки и осуществления профессиональной деятельности, в непосредственном взаимодействии с коллегами и обучающимися.

Американские ученые определили четыре критерия профессионализма педагога: уровень вознаграждения, социальный статус, авторитет и функционал (Pratte, Rury, 1991). Подразумевается, что титул профессионального преподавателя влечет за собой финансовое вознаграждение, повышенный статус, наличие власти авторитета, новое понимание индивидуальной компетентности, приближение к идеалу бескорыстного служения обществу (Auerbach, 1976; Berlant, 1977; Freidson, 1970; Gilb, 1966).

Значимым элементом, определяющим профессионализм преподавателя, является группа интеллектуальных характеристик.

Н.С. Ефимова рассматривает категорию «интеллектуальная гибкость» как интегральную профессионально-личностную способность адаптироваться

под изменяющиеся условия, цели и задачи образовательной деятельности. По мнению автора, интеллектуальную гибкость можно представить в виде двух отдельных групп различных психологических качеств личности преподавателя (Ефимова, 2001):

- интеллектуальная вариативность: комплексная характеристика возможности обеспечить в процессе решения проблем образовательной деятельности осуществление широкого спектра идей, ориентированных на достижение успеха профессиональной деятельности; способность и свойство принимать своевременное решение в отношении перспектив того или иного проекта или рабочей гипотезы, лабильность в процессе выработки нового решения;
- интеллектуальная стабильность: свидетельствует о наличии способности отстаивать свою позицию по актуальным вопросам образовательной деятельности, готовности нести ответственность за выработанные решения.

Одним из необходимых условий развития интеллектуальной гибкости педагога является обеспечение непрерывного роста его самосознания, именно когнитивного компонента: самооценка – самоанализ – совершенствование знаний о своей личности; формирующее самовосприятие самого себя – образ Я как профессионала.

Эффективным путем развития интеллектуальной гибкости педагога может стать реализация специальных психологических практик, направленных на совершенствование его личностных качеств. Преподаватель, демонстрирующий развитую интеллектуальную гибкость, в процессе профессиональной деятельности оказывает позитивное воздействие на развитие

различных профессиональных качеств у обучающихся, в частности самостоятельности, активности, познавательной инициативности (Ефимова, 2001).

Педагог, в меньшей степени обладающий интеллектуальной гибкостью, испытывает затруднения в своей деятельности, что проявляется в функциональной инертности, ригидности. Как правило, подобные проявления приводят к негативным проявлениям профессиональной стагнации.

Особенностью современных условий образовательной деятельности является непрерывное развитие и внедрение различных технологий, что обуславливает невозможность успешного осуществления профессиональной деятельности без дополнительной подготовки и освоения специфических знаний. В связи с этим составным элементом модели профессионализма преподавателя, помимо непосредственно интеллектуальных качеств, не может не являться способность к анализу, обобщению опыта обучения, поиску таких приемов и способов деятельности, которые в наибольшей степени соответствуют текущим запросам общества. Подобная способность обеспечивается развитым мышлением.

Ряд авторов выделяет мышление в качестве одного из ведущих показателей профессионализма. Сформированное профессиональное мышление позволяет преподавателю видеть сущность педагогических процессов и явлений, не только выделять проблему, но и в результате анализа видеть внутренние причинно-следственные связи. Обобщенные результаты аналитической деятельности используются педагогом в практической области, формируя у специалиста определенный опыт. Одновременно мышление позволяет этот сформированный на основе самого же мышления опыт

переосмысливать и критически перестроить, обеспечивая интеллектуальное развитие профессионала и личностный рост в целом.

Термин «профессиональное мышление» используют, когда возникает необходимость выделить и подчеркнуть высокий уровень квалификации личности профессионала, обратить внимание на особенности его мышления, выделить его «качественный» аспект.

А.С. Косонова и Н.В. Калинина при рассмотрении особенностей профессионального мышления отдельно выделяют принципы системного подхода и системной целостности, «которые включают владение метазнаниями в области образования... открытие принципиально новых эффектов в научной деятельности, практике» (Косонова, Калинина, 2018, с. 136).

Н.М. Урманцев обращает внимание на качественные характеристики профессионального мышления преподавателя: комплексность, способность к принятию нестандартных дидактических и педагогических решений, ориентированность на смыслообразующие установки и др. (Урманцев, 2013).

Современной тенденцией требований к профессиональному мышлению является полифункциональность, мобильность и вариативность. Текущий запрос общества на нового работника сфокусирован на обновленном наборе деловых качеств, переформировании профессионального мышления в соответствии с запросами современной интенсивной и быстро изменяющейся жизни. Это определяет особую актуальность компетенции «системное и критическое мышление». В частности, С.Л. Рубинштейн, анализируя данную компетенцию, обратил внимание, что «критичность есть существенный признак зрелого ума» (Рубинштейн, 2002, с. 398).

Другим актуальным и востребованным на сегодняшний день качеством профессионализма является цифровая грамотность. Понятие «цифровая грамотность» ассоциируют с американским ученым и журналистом П. Гилстером, автором опубликованной в 1997 г. работы «Цифровая грамотность». П. Гилстер определяет ее следующим образом: цифровая грамотность – это умение понимать и использовать информацию, представленную во множестве разнообразных форматов и широком круге источников с помощью компьютеров (цит. по: (Шариков, <http://www.ifarcom.ru/files/2015/isct/presentations/sharikov.pdf>)). Д.В. Денисов полагает, что цифровая грамотность в определенном ракурсе может выступать как совокупность знаний и умений в области информационных технологий (Денисов, 2018). При этом охватываются различные компетенции профессионала: коммуникационные, информационные, инновационные, креативные, социальные и ряд других.

Способность к проектно-исследовательской деятельности также в значительной степени является характеристикой профессионализма преподавателя высшей школы. В данном случае подразумевается нацеленность учебно-познавательной деятельности на конечный результат, который достигается в результате решения практической или теоретической проблемы, иными словами – на деятельностный аспект. Непосредственно под проектом в педагогической практике понимается спланированная и осознанная деятельность преподавателя, направленная на формирование в процессе обучения четко определенной системы интеллектуальных и практических знаний и умений.

Проектно-исследовательская деятельность – это совокупность учебно-

познавательной, творческой и других видов деятельности, имеющая цель, согласованные и обоснованные методы (способы) реализации, направленная на достижение конкретного результата, способствующая развитию самостоятельности, настойчивости, ответственности и инициативности.

Для педагога проект – это дидактическое средство, позволяющее выстраивать учебный процесс для формулирования целенаправленной деятельности по нахождению обучающимися различных вариантов решения проблемы путем ее разбиения на частные задачи, вытекающие из анализа этой проблемы при рассмотрении ее в рамках определенной ситуации (Борискова, 2012).

Таким образом, обобщенная модель профессионализма педагога высшей школы должна состоять из следующего минимального набора компонентов:

- характер направленности личности педагога, особенности проявления творческого потенциала, интеллектуальные качества и качества по работе с информацией, индивидуальные проявления, позиционирование себя в профессиональном сообществе;
- специфические (профессионально направленные) качества, умения и навыки;
- особенности восприятия и обработки информации, алгоритмы принятия решений;
- кругозор и профессиональная информированность, профессиональная культура;
- психические свойства (психодинамика);
- осмысление своего статуса и гендерной принадлежности относительно требований профессии;
- интеллектуальная гибкость и профессиональное мышление;

- цифровая грамотность;
- способность к проектно-исследовательской деятельности.

Совокупность данных характеристик позволяет сформировать обобщенную модель профессионализма преподавателя высшей школы, соответствующую актуальным подходам в отечественной и зарубежной педагогике и основным вызовам современного состояния общественного развития.

Литература

1. Акмеология: учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2004.
2. Борискова И.В. Метод проектов как средство разработки и внедрения педагогических инноваций // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 4–2. С. 51–53.
3. Денисов Д.В. От цифровой грамотности к цифровой компетентности // Педагогические и социологические аспекты образования: материалы Международной науч.-практ. конф. Чебоксары: Среда, 2018. С. 38–41.
4. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология – наука о путях достижения вершин профессионализма. М.: Рос. академия управления, 1993.
5. Ефимова Н.С. Психологические особенности интеллектуальной гибкости учителя: дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
6. Косонова А.С., Калинина Н.В. Системное мышление как основа культуры трансляции способов профессиональной деятельности будущих педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2018. № 8. С. 135–139.
7. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии изложения, прогнозирования). Ч. 1. Диагностика педагогического мастерства. Мозырь: Белый ветер, 1998.
8. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
9. Москаленко О.В. Акмеология профессиональной карьеры личности: учеб. пособие. М.: РАГС, 2007.
10. Перевощикова Е.Н. Специфика формирования универсальных учебных действий при обучении математике в основной школе // Интеграция образования. 2015. № 2. С. 81–91.
11. Перминов Е.А. Роль математизации наук в интеграции математической и методической подготовки будущих учителей // Интеграция образования. 2013. № 1. С. 29–35.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
13. Саранцев Г.И. Гармонизация профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. 2016. № 2. С. 211–219.
14. Урманцев Н.М. Нелинейное мышление как фактор модернизации современного образования // Российский электронный научный журнал. 2013. № 2. С. 59–64.
15. Федоров В.А., Давыдова Н.Н. Управление развитием научно-образовательной сети в современных социально-педагогических условиях // Научный вестник национального горного университета. 2014. № 2. С. 126–132.
16. Шариков А.В. Теоретические подходы к определению понятия цифровой грамотности // Интернет и социокультурные трансформации: Всероссийская науч.-практ. конф. URL: <http://www.ifapcom.ru/files/2015/isct/presentations/sharikov.pdf>.
17. Auerbach, J.S., 1976. Unequal justice: lawyers and social change in modern America. N.Y.: Oxford University Press.
18. Berlant, J.L., 1977. Profession and monopoly: a study of medicine in the United States and Great Britain. Berkeley: University of California Press.
19. Freidson, E., 1970. Professional dominance: the social structure of medical care. N.Y.: Atherton Press.
20. Gilb, C.L., 1966. Hidden hierarchies: the professions and government. N.Y.: Harper & Row.
21. Kartushina, N.V., 2020. Application of total quality management mechanism for students of higher education institutions. Philippines: Asia Life Sciences, 22 (2): 273–286.
22. Khrulyova, A.A. and R.G. Sakhieva, 2017. Forming of informational culture as a necessary condition of the level raising of higher education. Man In India, 97 (15): 211–225.
23. Pratte, R. and J.L. Rury, 1991. Teachers, professionalism and craft. Teachers College Record, 93 (1): 59–72.
24. Romanov, V.A., V.N. Kormakova and E.N. Musaelian, 2015. Training system of future specialists: quality control. Education and science journal, 7: 44–61.
25. Sergeeva, M.G. et al., 2020. Designing method for educational environment in the system of continuous pedagogical education. Opción, 26: 504–522.
26. Shushara, T.V. and A.N. Khuziakhmetov, 2017. The problem of professional orientation of youth: trends and prospects. Man In India, 97 (14): 197–205.

Reference

1. Derkach, A.A. (Ed.), 2004. Acmeology: textbook. Moscow: Publishing House of Russian Academy of Public Administration. (Rus)
2. Borisikova, I.V., 2012. Project method as a means of developing and implementing pedagogical innovations. International Journal of Experimental Education, 4–2: 51–53. (Rus)

3. *Denisov, D.V.*, 2018. From digital literacy to digital competence. In: Pedagogical and sociological aspects of education: materials of the International Scientific and Practical Conference (pp. 38–41). Cheboksary: Sreda. (Rus)
4. *Derkach, A.A.* and *N.V. Kuzmina*, 1993. Acmeology – the science of the ways to achieve professional peaks. Moscow: Russian Academy of Management. (Rus)
5. *Efimova, N.S.*, 2001. Psychological features of intellectual flexibility of a teacher: Candidate's Thesis in Psychology. Moscow. (Rus)
6. *Kosogova, A.S.* and *N.V. Kalinina*, 2018. System thinking as the basis of culture of translation of methods of professional activity of future teachers. Bulletin of Tomsk State Pedagogical University, 8: 135–139. (Rus)
7. *Kukharev, N.V.* and *V.S. Reshetko*, 1998. Diagnostics of pedagogical skill and pedagogical creativity (experience, criteria, forecasting). Part 1. Diagnostics of pedagogical skill. Mozyr: Belyi Veter. (Rus)
8. *Markova, A.K.*, 1993. Psychology of teacher's work. Moscow: Prosveshchenie.
9. *Moskalenko, O.V.*, 2007. Acmeology of professional career of a personality: teaching manual. Moscow: Russian Academy of Public Administration. (Rus)
10. *Perevoshchikova, E.N.*, 2015. The specifics of developing universal educational actions in teaching mathematics in primary school. Integration of Education, 2: 81–91. (Rus)
11. *Perminov, E.A.*, 2013. The role of mathematization of sciences in the integration of mathematical and methodological training of future teachers. Integration of Education, 1: 29–35. (Rus)
12. *Rubinshtein, S.L.*, 2002. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Piter. (Rus)
13. *Sarantsev, G.I.*, 2016. Harmonization of bachelor's professional training in the direction "Pedagogical education". Integration of Education, 2: 211–219. (Rus)
14. *Urmantsev, N.M.*, 2013. Nonlinear thinking as a factor of modernization of modern education. Russian Electronic Scientific Journal, 2: 59–64. (Rus)
15. *Fedorov, V.A.* and *N.N. Davydova*, 2014. Management of the development of scientific and educational network in modern socio-pedagogical conditions. Scientific Bulletin of the National Mining University, 2: 126–132. (Rus)
16. *Sharikov, A.V.*, 2015. Theoretical approaches to the definition of digital literacy. In: Internet and socio-cultural transformations: All-Russian Scientific and Practical Conference. Available at: <http://www.ifapcom.ru/files/2015/isct/presentations/sharikov.pdf>. (Rus)
17. *Auerbach, J.S.*, 1976. Unequal justice: lawyers and social change in modern America. N.Y.: Oxford University Press.
18. *Berlant, J.L.*, 1977. Profession and monopoly: a study of medicine in the United States and Great Britain. Berkeley: University of California Press.
19. *Freidson, E.*, 1970. Professional dominance: the social structure of medical care. N.Y.: Atherton Press.
20. *Gilb, C.L.*, 1966. Hidden hierarchies: the professions and government. N.Y.: Harper & Row.
21. *Kartushina, N.V.*, 2020. Application of total quality management mechanism for students of higher education institutions. Philippines: Asia Life Sciences, 22 (2): 273–286.
22. *Khrulyova, A.A.* and *R.G. Sakhieva*, 2017. Forming of informational culture as a necessary condition of the level raising of higher education. Man In India, 97 (15): 211–225.
23. *Pratte, R.* and *J.L. Rury*, 1991. Teachers, professionalism and craft. Teachers College Record, 93 (1): 59–72.
24. *Romanov, V.A.*, *V.N. Kormakova* and *E.N. Musaelian*, 2015. Training system of future specialists: quality control. Education and science journal, 7: 44–61.
25. *Sergeeva, M.G. et al.*, 2020. Designing method for educational environment in the system of continuous pedagogical education. Opción, 26: 504–522.
26. *Shushara, T.V.* and *A.N. Khuziakmetov*, 2017. The problem of professional orientation of youth: trends and prospects. Man In India, 97 (14): 197–205.

УДК 378.147
DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-94-102

Данчук И.И.

ТЕХНОЛОГИЯ КОУЧИНГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ВУЗА

Ключевые слова: педагогическая поддержка, технология коучинга, психолого-педагогический инструментарий, педагог профессионального образования.

В последнее десятилетие в сфере образования актуализируется заинтересованность в оригинальных, неимперативных формах обучения. Процесс консолидации любых стран и народных масс в разнообразных сферах жизнедеятельности – экономике, политике, науке, жизни общества и культуре – говорит о том, что вся система образования сегодня должна быть целенаправленно ориентирована на преобразовательные действия с целью гарантирования условий для высококачественной и продуктивной самоидентификации и самосовершенствования индивида на принципах гуманистических и общих ценностей. «Модернизационные процессы в образовательной системе сопряжены с необходимостью формирования инновационных дидактических и воспитательных технологий, обеспечивающих качество образовательных процессов и личностное развитие обучающихся» (Ткач, Неделкова, 2017, с. 101).

Особенности современного вузовского образования детерминированы тенденцией развития новаторских процессов в образовательных организациях и обуславливаются аспектами внедряемой модификации, перспективными возможностями образовательной сферы и профессионализмом преподавателей. Это способствовало введению в высшую профессиональную школу образовательных технологий инновационного плана, predetermined тем, что рынок труда демонстрирует непривычные требования к завтрашним специалистам, к тому же учебный процесс меняется, приспосабливается к актуальным задачам, для разрешения которых нужны современные образовательные техники, методы и подходы. Ведь «применение новых методик в рамках учебного процесса выливается в развитие новых педаго-

гических методов и приемов, новой образовательной среды, нового стиля работы преподавателей» (Каравайцев, 2017, с. 167). Необходимость повышения квалификации преподавателей вузов предписывает профессорско-педагогическому составу освоение содержательной техники реализации учебного процесса (по В.П. Беспалько) в рамках педагогической поддержки студентов. На современном этапе такой актуальной технологией является коучинг. Это новейшая и востребованная сегодня технология обучения в профессиональном образовании, культивирующая среду для становления индивида как субъекта предстоящего профессионального действия, умеющего воплотить в жизнь свои скрытые особенности.

«Коучинг – это процесс, в ходе которого человек обучается чему-то новому, развивает необходимые ему качества и совершенствует свои профессиональные навыки посредством общения с преподавателем-коучем» (Бурькин, 2018, с. 83).

Коучинг как феномен проник в систему образования из бизнеса; он обладает набором инструментов для творческого и высокопрофессионального саморазвития индивида. Впервые коучинг был введен в образовательную практику Норвегии в 2002 г. (автор проекта Ян Георг Кристиансен). В отечественной же образовательной практике коучинг был заявлен с 2010 г.

М.М. Поташник выделяет следующие определяющие моменты коучинга (Поташник, 2010):

- для плодотворной деятельности значимо наличие сознательно выбранного замысла, к решению которого субъекты образования подходят очень серьезно;
- проблемные ситуации необходимо рассматривать на ступень пониже,

нежели на той, на которой они появляются;

- коучинг сосредоточивается на перспективах, нежели на предыдущих неудачах;
- обучающиеся не столько принимают готовые ответы от преподавателя, сколько генерируют их самостоятельно, координируемые педагогом;
- генерирование осмысления и надежности – суть высокого качества коучинга;
- коммуникабельность и надежность правильнее усовершенствовать посредством вопросов, а не предписаний;
- проблемные ситуации коучинга активизируют интерес для решения, концентрируют внимание для достоверности и разрабатывают петлю обратной связи;
- заинтересованность самой личности оказывается источником и принципом для решения проблемных задач.

К основоположникам коучинга можно отнести и философа из Древней Греции Сократа, который «посредством искусства майевтики помогал своим ученикам самостоятельно извлекать знание в диалоге, отождествляя свободу с разумностью» (Егурнова, 2020, с. 673). В диалоге для его участников истина и знания не предложены в законченном варианте, а являются собой проблемную задачу и предусматривают исследование. Оппонент, реагируя на предложенные вопросы, излагает свою мысль, проявляя при этом свои познания либо, наоборот, свою некомпетентность. Можно сказать, что метод Сократа красной нитью пронизывает акт реализации технологии коучинга в современном образовательном пространстве.

Коучинг является собой гибкую технологию, практикуемую в разнообразных

областях деятельности человека: спортивный коучинг, карьерный коучинг, бизнес-коучинг, коучинг личной эффективности и т.д. (Bolton, 1999; Wang, 2012). Сейчас коучинг особо активизировался в системе менеджмента в образовании и в самом образовательном процессе. «Коучинг – вид профессиональной помощи, специфический способ обучения и развития, где главный метод коуча (управленца, тренера, учителя, воспитателя, преподавателя) – не в сообщении готовых знаний или инструкций... а в задавании вопросов подопечному с тем, чтобы он сам, будучи мотивированным, нашел ответ (решение, способ действия) из своих внутренних источников» (Поташник, 2010, с. 118).

Из-за того, что для педагогических работников современных вузов актуальна проблема отбора и внедрения инновационных технологий обучения, соответствующих запросам обучающегося и предполагаемого работодателя, а в общем – закладки основ компетентного, конкурентоспособного, перспективного профессионала, применение в образовательной практике коучинговых методик в качестве педагогических технологий выходит на первый план. Если педагогическая технология – это конкретное, научно обоснованное сочетание форм, методов, приемов обучения и воспитания, целостно применяемых в образовательной практике, последовательность деятельности преподавателя и обучающегося, смыслом которой значителен увеличение продуктивности педагогического действия, стопроцентный успех предусмотренных результатов, то коучинг в сфере образования – это инновационная технология, допускающая формирование самобытных, глубоко личностных особенностей обучающихся. Поэтому педагогический

коучинг представляет собой специфическую систему, оказывающую поддержку обучающемуся на базе его знаний и опыта в разрешении возникшей у него конкретной проблемной ситуации, задачи и определенной цели. Эта технология оказывает воздействие индивиду, принимая на вооружения его потенциал, в улучшении производительности и эффективности обучения, повышении веры в себя. В педагогическом коучинге львиная доля работы вмещается в пояснение сути, которую преподаватель вносит в определенное понятие, фразу либо событие. Следует отметить, что преимуществ педагогического коучинга в качестве технологии совершенствования индивида и способа обучения рассмотрели в своих трудах многие исследователи (М. Аткинсон, Р. Бисвас-Динер, Е.Н. Дубиненкова, К. Кауффман, Г.И. Коноплева, В.В. Котенко, Э. Парслоу, А. Скулар, А.П. Торбеева, Дж. Уитмор, А.М. Улановский и др.).

Коучинг выдвигает вперед оригинальные идеи в сегодняшнем образовании, суть которых состоит в упорядочении конкретных проблемных вопросов и предельно стремительном разрешении их посредством вовлечения совокупности всех имеющихся возможностей преподавателя и студента, познания опережающих стратегий достижения конечного итога.

В коучинге руководствуются тем, что любой субъект образования в начальный момент обладает одинаковыми возможностями и альтернатива в следующем: каковы помыслы этого индивида, к тому же в какой мере он не прочь трудиться ради осуществления собственной цели и самосовершенствоваться.

Ключевую позицию в технологии коучинга удерживают субъект-субъектные отношения между преподавателем

лем и студентами, во время которых преподаватель рационально строит акт отбора оптимальных умозаключений по предложенным заданиям и реализации их в действительности, вдохновляет и призывает к профессиональному росту, а также, что весьма значимо, – самосовершенствованию. Иначе говоря, преподаватель в коучинге оказывает поддержку студенту в вопросах индивидуального развития, постижения новейших компетенций, помогает добиться в учебно-профессиональном процессе наивысших успехов.

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что коучинг в качестве инновационного метода обучения представляет собой один из ключевых подходов в образовательной практике вуза. Технология коучинга допускает выведение взаимодействия преподавателя и его студентов в образовательной практике на новую ступень общения в ходе совместной деятельности по принципу мотивации, обучения через диалог и объединение, гибкости при поиске ответов на появляющиеся проблемные ситуации, обоюдной ответственности за достижение цели обучения. У студентов включается процедура конструирования необычных последовательных логически обоснованных связей. Тем самым происходит содействие наибольшей вовлеченно-

сти индивида в учебную деятельность, а в сущности, возрастает результативность освоения им общекультурных и профессиональных компетенций.

А.П. Торбеева, исследуя особенности рассматриваемой технологии, пишет: «С одной стороны, эта технология помогает педагогам самим стать более успешными с точки зрения профессионализма... С другой стороны, педагоги-коучи “передают” свою успешность обучающимся, способствуют расцвету их личности, развивают их способности, в том числе организаторские и лидерские» (Торбеева, 2015, с. 91).

На рис. 1 показаны задачи, которые определены теорией современного коучинга (по А.П. Торбеевой).

Из рисунка видно, что решение поставленных задач определяет значимую роль коучинга в образовательной практике. Она заключается в обеспечении становления личности студентов, прогрессе параметров квалификации будущих специалистов. Технология коучинга позволяет обучающимся вкладывать их внутренние резервы в образовательное действие, овладевать ранее неизвестными навыками. Коучинг как новейшая форма консультирования предусматривает, что субъект образовательного процесса сам находит ответ на поставленные перед ним задания проблемного характера

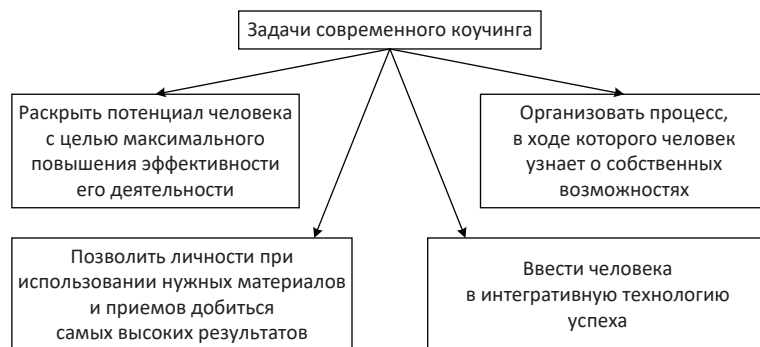


Рис. 1. Задачи современного коучинга (по А.П. Торбеевой)

и берет на себя обязательство за их выполнение.

«Процесс применения коучинговых технологий в формате образовательных организаций... показывает высокую эффективность на практике, фокусируясь в следующих областях лично и социально значимых результатов, таких как повышение осознанности жизненных и профессиональных решений, поддержка в создании оптимальных стратегий и планов действий в достижении поставленных профессиональных/деловых, карьерных и жизненных целей» (Желдоченко, Гирина, 2017).

Процедура реализации коучинга в образовательном процессе включает в себе несколько шагов. Так, Г.И. Коноплева и А.С. Борщенко отмечают три стадии осуществления коучинга, а В.В. Котенко с соавт, в свою очередь, обосновывают технологию коучинга «как алгоритм достижения результата путем прохождения 7 этапов» (Котенко и др., 2020, с. 49).

В первом случае на первой стадии проводится разбор педагогического проблемного вопроса, значимого для

студентов, приводятся доводы и составляется существенно важный материал, способствующий урегулированию рассматриваемой педагогической ситуации. Студенты одновременно с преподавателем находят способы разрешения проблемы и фиксируют существенные для этой цели профессиональные компетенции. На второй стадии студенты вместе с преподавателем проектируют собственную траекторию обучения, дающую шанс преопределить перспективы и программу реализации цели обучения. На третьей стадии – стадии рефлексии – студент вместе с преподавателем или по собственной инициативе диагностирует масштаб достижения цели.

На рис. 2 технология коучинга представлена в качестве пошаговой инструкции по достижению результата обучения посредством преодоления семи этапов по В.В. Котенко с соавт.

В настоящее время в профессиональном образовании педагоги-коучи делают упор на пять этапов коучинга: «постановка цели и осознание ее реальности; анализ необходимых составляющих успеха; анализ имеющихся возмож-



Рис. 2. Этапы осуществления технологии коучинга в образовательном процессе (Котенко и др., 2020)

ностей, определение путей достижения цели, выбор стратегии; мониторинг достижения цели и анализ результатов» (Никулина и др., 2019, с. 166).

Реализация рассматриваемой инновационной технологии невозможна без инструментов коучинга, которые делятся на основные и вспомогательные. На рис. 3 демонстрируется перечень примерных инструментов коучинга.

Инструменты коучинга в образовательной практике способствуют обнаружению недостатков в познаниях обучающихся и расчету траектории, линии времени до удовлетворенности итогами. Рассмотрим пример. В ходе обучения с помощью инструмента «Формат конечного результата» («Колесо жизненного баланса», «Колесо профессионального выбора») в «колесо» вписываются дополнения, корректировки, поправки. По завершении работы субъект образования может наглядно убедиться, на какое количество шагов он переместился по шкале удовлетворенности. Другими словами, студенты овладевают навыками выражения своих профессионально-об-

разовательных установок отчетливо, с обозначением точной даты их выполнения.

Исходя из вышеизложенного, можно полагать, что сегодня одним из путей повышения эффективности подготовки студентов в высшей школе выступает внедрение в акт обучения такой современной технологии, как коучинг, обосновывающей индивидуальность студента в качестве субъекта образовательного процесса, вносящего свой вклад в дело личностного профессионального роста. Иначе говоря, назначение коучинга в образовательной практике на редкость согласуется с целями современной высшей профессиональной школы.

Так, в Южном федеральном университете в рамках образования студентов по направлению 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) универсальные и общепрофессиональные компетенции непосредственно сопряжены с выработкой у них представления о том, в каком месте, в какой мере, с какой целью приобретенные компетенции находят применение в действительности (УК-2 – способен определять

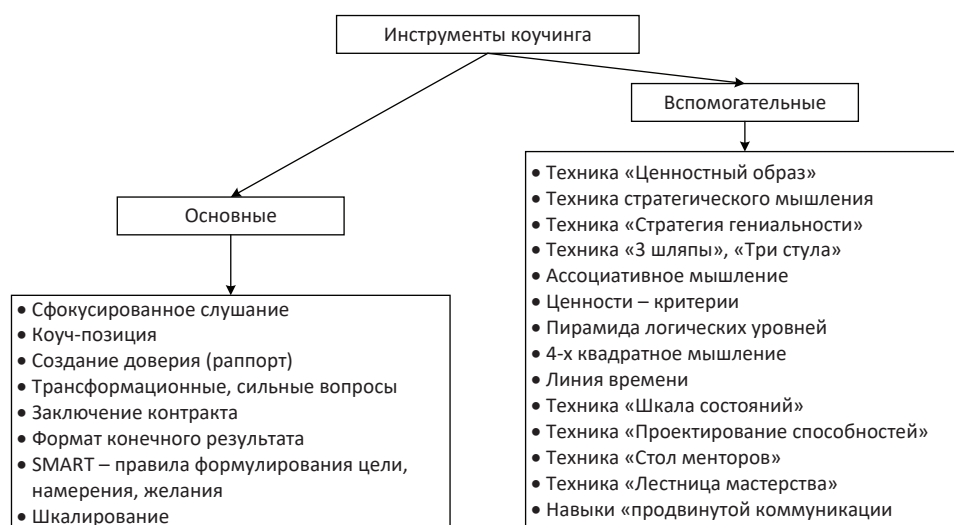


Рис. 3. Инструменты коучинга (по М.В. Диденко)

круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения; УК-3 – способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде; УК-6 – способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов самообразования в течение всей жизни; ОПК-4 – способен сознавать социальную значимость профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности» (Образовательный стандарт..., [https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/44.03.04_ОС_Проф.обуч.\(по%20отр\)_compressed.pdf](https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/44.03.04_ОС_Проф.обуч.(по%20отр)_compressed.pdf)). Поэтому при подготовке студентов этого направления – будущих педагогов профессионального образования по профилю «Логистический и технический сервис автомобильного транспорта» преподавателем вуза на занятиях по дисциплине «Методика профессионального обучения» используется в наибольшей степени признанный в технологии коучинга метод «вопрос – ответ». Смысл этого метода в том, что преподаватель предлагает студенту несколько поясняющих или подсказывающих вопросов, тем самым давая ему шанс реально взглянуть на создавшееся положение и самому распознать способ выхода из него. Короче говоря, значимость технологии коучинга складывается из мастерства преподавателя задавать правильные вопросы, мотивирующие обучающегося к самоанализу. В связи с тем, что вопросы – главная форма коммуникации в реализации коучинга, то преподаватель представляет обучающимся четыре типа вопросов:

– открытые вопросы (*Что?.. Когда?.. Кто?.. Сколько?.. Как?..*). Функция вопросов: усиливается мыслительный процесс, вырабатывается умение обоснования замысла;

– закрытые вопросы (*Я прав?*). Функция вопросов: задаются, когда желателен точный ответ);

– уточняющие вопросы (*В том случае, если вы сделаете определенные шаги, что вы приобретете?*). Функция вопросов: ради уточнения отдельных моментов);

– наводящие вопросы (*В чем состоит ваш смысл жизнедеятельности?*). Функция вопросов: предписывают рефлексии.

Ценность таких вопросов при подготовке педагогов профессионального образования заключается в том, что они содействуют:

– переводу мысли с проблемной ситуации на поиск ответа к ней;

– осознанию оппонентом себя осведомленным и результативным в том, что касается той или иной проблемы;

– выявлению креативности студента и фиксированию вариаций дилеммы;

– осмыслению проблемного вопроса в качестве рискованного предписания или как вероятности что-то преобразовать;

– переходу от претензий к проблемным вопросам к их разрешению.

Следует отметить, что образовательный процесс, построенный на применении технологии коучинга, определенным образом влияет на черты характера студентов. Их выделяет коммуникабельность, дружелюбие, толерантность, умение серьезно анализировать собственные достоинства и задатки, умение фиксировать личные насущные идеалы, желание распоряжаться собственной жизнью, уважение их родителей, овладение умением восхищаться. Самое главное, вовлечение инструментов коучинга в лекцию служит подспорьем восприятию учебной информации, а также активизирует причастность студенческой аудитории

к учебному акту. Инструменты коучинга делают возможным установление общения, основанного на взаимном доверии, в течение учебного действия, которое улучшает качество образования.

Итак, исходя из вышесказанного, можно заключить, что технология коучинга в системе высшего образования являет собой один из оригинальных и актуальных векторов в теории и практике педагогики как науки. В рамках данного вектора фигурирует процесс выявления внутренних резервов студента, формулировки и реализации целей за короткий срок посредством вовлечения возможностей обучающегося, изучения ведущих стратегий достижения цели. Вследствие овладения азами техник специального назначения, неординарного психолого-педагогического инструментария коучинга преподаватель организывает в интересах обучающихся нестандартное пространство в образовательном акте. При помощи технологии коучинга у студентов происходит последовательное постижение по своему усмотрению учебно-познавательных, учебно-профессиональных и профессионально-личностных проблем. Технология коучинга стимулирует развитие у обучающихся способности находить принципиально новое знание, определять знание о «незнании». Отличительной чертой коучинга выступает поддержка преподавателем субъекта образования в формулировании личного мнения, но только не готового заключения по его сложному вопросу. Можно сказать, что студент осознает собственное участие в деятельности в том случае, если у него в наличии имеется живая иллюстрация творческой атмосферы, которую он может реализовать на собственном опыте. Поэтому преподавателю вуза нужно активизировать в обучающихся ответственность, творческое вдохнове-

ние, креативность, способную расширить квалифицированное воплощение в жизнь планов будущих педагогов профессионального образования.

Литература

1. Образовательный стандарт Южного федерального университета по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям) (утв. приказом ректора ЮФУ от 17.03.2020 № 58-ОД. URL: [https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/44.03.04_OC_Проф.обуч.\(по%20отр\)_compressed.pdf](https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/44.03.04_OC_Проф.обуч.(по%20отр)_compressed.pdf).
2. Бурькин Е.С. Специфика методов применения коучинга // Вестник Московского университета им. С.Ю. Витте. Сер. 1. Экономика и управление. 2018. № 2. С. 83–89.
3. Егурнова А.А. Эмоционально благоприятная атмосфера на занятиях как способ амплификации познавательной активности // Педагогический журнал. 2020. Т. 10, № 1А. С. 671–677.
4. Желдоченко Л.Д., Гурина Н.В. Коучинг-технологии в профилактике эмоционального выгорания // Мир науки. 2017. Т. 5, Номер 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN617.pdf>.
5. Каравайцев К.В. Инновационное образовательное пространство как фактор повышения качества образования высшей школы // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 4А. С. 164–174.
6. Котенко В.В., Котенко Е.Н., Гетман Н.А. Проектирование и реализация технологии коучинга в повышении квалификации преподавателей // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2020. № 2. С. 44–51.
7. Никулина Н.Н., Березина С.В., Ушаков И.И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании // Образование. Наука. Научные кадры. 2019. № 3. С. 165–169.
8. Поташник М.М. Коучинг – вершина профессионализма руководителя в работе с людьми // Народное образование. 2010. № 9. С. 110–119.
9. Ткач Л.Т., Неделкова А.А. К вопросу о подготовке будущих педагогов к профессиональной адаптации в поликультурном пространстве вуза // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2017. № 1. С. 101–107.
10. Торбеева А.П. Коуч-технология в сфере среднего профессионального образования // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 2. С. 87–92.
11. Bolton, M.K., 1999. The role of coaching in student teams: A 'just-in-time' approach to learning. *Journal of Management Education*, 23 (3): 233–250.
12. Wang, Q., 2012. Coaching for learning: Exploring coaching psychology in enquiry-based learning and development of learning power in secondary

education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69: 177–186.

Reference

1. Educational standard of the Southern Federal University in the field of training 44.03.04 “Vocational training” (industry-wise) (approved by the order of the Rector of the Southern Federal University dated 17.03.2020 No. 58-OD. Available at: [https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/44.03.04_OC_Проф.обуч.\(no%20отр\)_compressed.pdf](https://sfedu.ru/files/upload/sts/33997/44.03.04_OC_Проф.обуч.(no%20отр)_compressed.pdf). (Rus)
2. *Burykin, E.S.*, 2018. Specific features of implementing coaching approach. *Bulletin of Moscow Witte University. Series 1. Economics and Management*, 2: 83–89. (Rus)
3. *Egurnova, A.A.*, 2020. Emotionally favorable atmosphere in the classroom as a way to amplify cognitive activity. *Pedagogical Journal*, 10 (1A): 671–677. (Rus)
4. *Zheldochenko, L.D.* and *N.V. Girina*, 2017. Coaching technologies in the prevention of emotional burnout. *The World of Science*, 5 (6): Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/39PSMN617.pdf>. (Rus)
5. *Karavaytsev, K.V.*, 2017. Innovative educational space as a factor of improving the quality of higher school education. *Pedagogical Journal*, 7 (4A): 164–174. (Rus)
6. *Kotenko, V.V., E.N. Kotenko* and *N.A. Getman*, 2020. Design and implementation of coaching technology in teachers’ professional development. *Scientific support of the personnel professional development system*, 2: 44–51. (Rus)
7. *Nikulina, N.N., S.V. Berezina* and *I.I. Ushakov*, 2019. The essence and role of coaching in education and moral instruction. *Education. Science. Scientific Personnel*, 3: 165–169. (Rus)
8. *Potashnik, M.M.*, 2010. Coaching – the pinnacle of professionalism of a leader who works with people. *National Education*, 9: 110–119. (Rus)
9. *Tkach, L.T.* and *A.A. Nedelkova*, 2017. To the issue of preparing future teachers for professional adaptation in the polycultural space of higher educational institution. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 1: 101–107. (Rus)
10. *Torbeeva, A.P.*, 2015. Coaching technology in the field of secondary vocational education. *Bulletin of Perm State Humanitarian-Pedagogical University. Series 1. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2: 87–92. (Rus)
11. *Bolton, M.K.*, 1999. The role of coaching in student teams: A ‘just-in-time’ approach to learning. *Journal of Management Education*, 23 (3): 233–250.
12. *Wang, Q.*, 2012. Coaching for learning: Exploring coaching psychology in enquiry-based learning and development of learning power in secondary education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69: 177–186.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
ПСИХОЛОГИЯ**

- **Трубицина Д.А., Рогов Е.И.** Профессиональные представления и их роль в выборе профессии

УДК 159.923.2
DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-105-110

Трубицина Д.А.,
Рогов Е.И.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ И ИХ РОЛЬ В ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Ключевые слова: профессия, профессиональные представления, профессиональное самоопределение, компетенции.

Важную роль в развитии общества играет подготовка компетентных специалистов, обладающих сформированными профессиональными знаниями и умениями. Это возможно лишь в случае, когда в процессе становления у индивида формируется система профессиональных представлений, оказывающая существенное влияние на его профессиональное развитие и выступающая в качестве регулятора профессионального самоопределения.

Профессиональные представления способствуют целостной и устойчивой выработке профессиональных компетенций, необходимых для успешного и результативного ведения профессиональной деятельности (Пряжников, Пряжникова, 2005). Если они будут недостаточно сформированы, то в силу отсутствия желания и интереса к той или иной трудовой активности субъект не сможет обладать соответствующим уровнем профессиональной компетентности. Профессиональные представления являются фундаментальным фактором развития в будущем квалифицированного специалиста в своей области деятельности, так как именно они обеспечивают побуждение и заинтересованность человека в самореализации через ту или иную профессию. Профессиональные представления формируют профессиональное самосознание, являющееся важным показателем в подготовке к осуществлению трудовой деятельности.

Е.А. Семенова, опираясь на различные подходы к пониманию и структуре профессиональных представлений, дает следующее определение: профессиональные представления – совокупность образов, выполняющих регулирующую, оценочную и мотивационную функции и обеспечивающих успешность выполнения профессиональной деятельности (Семенова, 2003).

В.Н. Обносов относит профессиональные представления к одним из базовых факторов, необходимых для успешной и эффективной включенности обучающегося в учебную деятельность, остро необходимую для выбора определенной специальности. По его мнению, профессиональные представления являются уникальной комплексной системой знаний и убеждений субъекта, которые имеют тесную связь с выбранной им специальностью. Исследователь замечает, что данная система представляет собой целостную совокупность сведений о конкретной профессии. Они соответствуют основным приоритетам субъекта, в результате чего индивид способен осуществить самореализацию путем ведения профессиональной деятельности (Обносов, 1986).

О.А. Конопкин определил компоненты, которые входят в устойчивую систему профессиональных представлений (Конопкин, 2010):

- цель профессиональной деятельности, принятая субъектом;
- базовые критерии успешности выполнения;
- программа ключевых алгоритмов по исполнению деятельности;
- субъективная модель значимых условий деятельности;
- сведения о достигнутых результатах;
- решения об изменениях в рамках системы деятельности.

Система профессиональных представлений является базисом успеха в профессиональном становлении человека и критерием качества реализации в профессиональной деятельности (Рогов, Симончик, 2015).

Профессиональные представления начинают формироваться в младшем дошкольном возрасте, задолго до начала профессионального обучения и

самостоятельной профессиональной деятельности. Это происходит во время игр с ролевым распределением (Королева, 2015). Дети примеряют на себя определенные социальные роли, подражая профессионалам конкретной специальности. Игра выступает в качестве мостика из мира детства в мир взрослых, формируя соответствующие представления, и служит подготовкой к будущей профессиональной деятельности.

На следующих этапах становления профессиональных представлений дети проходят процесс самоидентификации, начинают анализировать и принимать убеждения родителей, друзей, педагогов и героев любимых произведений о профессиональной деятельности, формировать собственное мнение касательно определенных специальностей. В начальной школе представления о будущей профессии основываются на зрительных образах, которые обучающиеся получают из окружающего мира. В этом возрасте дети еще не могут полноценно осознать сущность профессиональной деятельности. Основополагающими критериями значимости будущей профессии являются отношение окружающих к выбранной профессии и яркий запоминающийся образ. Работа кажется простой, понятной и полезной. Таким образом, уровень развития представлений у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста является предпосылкой для установления позиции, характеризующейся личностными мотивами, приоритетами и ценностными ориентирами, направленными на выбор конкретной профессии (Колмогорцева, 2003).

Профессиональные представления претерпевают существенные изменения в процессе учебной деятельности, в ходе которой удается максимально

полно оценить имеющиеся профессии и выбрать наиболее подходящую специальность. Они формируются с учетом интересов личности и являются необходимым условием сознательного профессионального выбора (Волков, 2007). Наличие профессиональных склонностей, которые проявляются на этапе выбора профессии, также определяет особенности восприятия выбранной профессии и возможности обучающегося в ней самореализоваться (Albulescu, Albulescu, 2015).

В старшем школьном возрасте, когда обучающиеся начинают связывать изучаемые предметы с возможностями дальнейшего саморазвития и выбора будущей профессии, необходимо организовывать соответствующий образовательный процесс, который будет обеспечивать развитие представлений обучающихся. Согласно периодизации профессионального развития Э.Ф. Зеера данный этап соответствует «первичной амбивалентной оптации» и «реалистической оптации» (Зеер, 2013). В эти периоды уже появляется гендерная окраска профессий, особое значение имеет привлекательная внешняя символика будущей сферы деятельности, постепенно начинается формирование образа будущей профессии, сбор информации о профессиональной сфере и оценка своих возможностей и способностей (Зеер, Мешкова, 2012). Тем не менее зачастую по окончании учебного заведения выбор профессии все же осуществляется неверно. Это может быть связано с недостаточностью информации о той или иной сфере деятельности, а также с психологическими особенностями не до конца сформировавшейся личности. Снизить частоту некорректного профессионального самоопределения могут помочь спецкурсы и факультативы в школе, а также педагогическая работа.

В настоящее время существование школ, лицеев и гимназий с углубленным изучением определенных дисциплин помогает сформировать профессиональные представления и выявить те способности обучающихся, которые в дальнейшем помогут им сориентироваться в выборе будущей профессии. Ученые отмечают, что одной из основных задач педагогов в школе является помощь учащимся в формировании корректных профессиональных представлений, которые станут основанием для выбора сферы профессиональной деятельности (Сазонов, 1988). К моменту выпуска из школы у подростка уже должно быть сформировано адекватное представление о различных сферах профессиональной деятельности, о требованиях, предъявляемых к каждой из них, и реалистичное соотношение их со своими способностями, психологическими особенностями, собственными профессиональными целями (Рогов, Желдоченко, 2015).

На формирование профессиональных установок оказывают влияние многие факторы, например среда в которой подросток растет и развивается (образовательное учреждение, коллектив творческих кружков и спортивных секций, семья и др.), его личностные особенности, уровень образованности и т.д. С.И. Вершинин разделяет факторы влияния на формирование профессиональных представлений на внешние и внутренние. К внешним он относит престижность профессии, родительский пример, семейные традиции, образовательную среду. К внутренним – личностные психологические особенности, мотивы и профессиональные идеалы (Вершинин, 2009).

Одним из важных внешних факторов, оказывающих влияние на формирование профессиональных представлений, является образовательная

среда, в частности учебное заведение. Тем не менее исследователи приходят к выводу, что определить качество и объем данного влияния достаточно сложно, поскольку формирующаяся личность часто связывает выбор профессии с предпочтением авторитетных личностей. В таком случае образовательное учреждение будет оказывать влияние на профессиональные предпочтения школьника, если мнение педагогов или одноклассников будет для него авторитетным и значимым (Рогов, Симончик, 2015).

Говоря о внутренних факторах, которые участвуют в формировании профессиональных представлений, отметим, что особенно важными, по мнению исследователя Е.М. Борисовой, являются мотивация, темперамент и способности (Борисова, 1995). В частности, психологи изучают влияние лидерских способностей на формирование профессиональных представлений (Рогова и др., 2015). Как уже говорилось выше, в пубертатном периоде в процессе формирования личности при принятии каких-то значимых решений подросток чаще всего ориентируется на авторитетное для себя мнение сверстников, педагогов или родителей. Очевидно, что мнение неформального лидера в классе или другой учебной группе может оказывать значительное влияние на остальных учащихся.

Согласно материалам исследования, посвященного изучению влияния лидерских качеств на процесс формирования профессиональных представлений, четверть учащихся 8–9-х классов общеобразовательной средней школы, принявших участие в исследовании, обладает высокими лидерскими способностями. Также в ходе исследования было изучено отношение подростков к объекту будущей профессиональной деятельности. Анализ

показал, что все школьники оценивают объект деятельности положительно, с воодушевлением, внутренней радостью и легкостью. При этом подростки с более высоким уровнем лидерских способностей воспринимают объект деятельности как более простой, понятный и в то же время менее яркий. Это может быть связано с тем, что у подростков-лидеров отмечается более высокий уровень уверенности в себе и своих силах. Учащиеся с лидерскими качествами относятся к своей будущей профессии более спокойной и рутинно. Также исследователи отмечают, что подростки-лидеры чаще склонны идеализировать профессию, видеть ее социально значимой. Согласно исследованию, они в большей степени удовлетворены выбором будущей профессии. Учащиеся с низкими лидерскими способностями демонстрируют меньшую удовлетворенность выбранным объектом деятельности, а также критически оценивают свои способности и перспективы, демонстрируют зависимость от внешних обстоятельств и оценок других людей. Таким образом, в ходе исследования было выявлено, что лидерские способности оказывают в целом положительное влияние на формирование профессиональных представлений (Рогова и др., 2015).

Данные примеры исследований подтверждают теорию о том, что на формирование профессиональных представлений оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы. Таким образом, выбор профессии зависит и от личных качеств человека, и от среды, в которую он помещен. При этом исследователи отмечают, что в настоящее время профессиональные представления учащихся старших классов складываются в большей степени исходя из внешних условий среды, чем из внутренних личностных осо-

бенностей. В основном выпускники опираются на такие внешние составляющие профессии, как престижность и финансовая выгода. Согласно данным исследований Т.А. Трифионовой, более половины опрошенных выпускников средних общеобразовательных школ (65%) нацелены на получение любого высшего образования, без привязки к какой-либо конкретной сфере деятельности, а также на получение популярных в их среде профессий, сущностную составляющую которых они при этом не очень хорошо понимают (Трифимова, 2013). Выбор в пользу престижных и модных профессий объясняется тем, что несформировавшаяся личность стремится стать частью более статусной социальной группы, чтобы почувствовать себя более уверенно и психологически комфортно (Turner, Oakes, 1989).

Подводя итог, можно с уверенностью сказать о том, что профессиональные представления оказывают существенное воздействие на выработку профессиональных качеств человека, в том числе личностных стремлений к будущей трудовой деятельности. Они служат инструментом, позволяющим адекватно и целенаправленно определить собственную принадлежность к той или иной профессии, которая будет соответствовать личностному мировоззрению, интересам, желаниям, способностям и возможностям человека. Профессиональные представления способствуют освоению необходимых компетенций для последующей успешной и результативной трудовой деятельности в рамках выбранной специальности. В связи с этим особенно важно уделять внимание процессу формирования корректных профессиональных представлений, на который оказывают влияние как внешние, так и внутренние факторы.

Литература

1. Борисова Е.М. Профессиональное самоопределение: личностный аспект: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995.
2. Вершинин С.И. Профориентационная помощь молодежи // Столица. 2009. № 9. С. 12–15.
3. Волков Б.С. Основы профессиональной ориентации: учеб. пособие. М.: Академический Проект, 2007.
4. Зеер Э.Ф. Содействие профессиональному самоопределению обучающихся в современных социально-экономических условиях // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 3–4. С. 30–37.
5. Зеер Э.Ф., Мешкова И.В. Детерминация саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве // Образование и наука. 2012. № 9. С. 78–89.
6. Колмогорцева Н.Н. Влияние профессиональной составляющей образа мира на формирование образа Я: дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2003.
7. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: URSS, 2010.
8. Королева М.В. Формирование у старших дошкольников представлений о мире современных профессий // Молодой ученый. 2015. № 7. С. 788–791.
9. Обносков В.Н. Динамика профессиональных представлений учащихся ПТУ при разных способах введения в профессию // Вопросы психологии. 1986. № 6. С. 28–32.
10. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2005.
11. Rogov E.I., Zheldochenko L.D. Роль профессиональных представлений в формировании траектории профессионального развития // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2015. № 12. С. 107–112.
12. Rogov E.I., Simonchik T.V. Образовательная среда как фактор формирования профессиональных представлений // Профессиональные представления. 2015. № 1. С. 60–67.
13. Rogova E.E., Pankratova I.A., Komissarova A.V. Особенности профессиональных представлений подростков с разным уровнем лидерских способностей // Профессиональные представления. 2015. № 1. С. 67–77.
14. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация учащихся: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1988.
15. Семенова Е.А. Особенности формирования профессиональных представлений у студентов в образовательном пространстве педагогического колледжа: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2003.

16. Трифонова Т.А. Особенности профессионального самоопределения школьников // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы XII Всероссийской науч.-практ. конф. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2013. С. 107–113.
17. Albulescu, M. and I. Albulescu, 2015. Motivational benchmarks for teaching career choice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209: 9–16.
18. Turner, J.C. and P.J. Oakes, 1989. Self-categorization theory and social influence. In: *Psychology of group influence* (pp. 233–275). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
9. Obnosov, V.N., 1986. Dynamics of vocational school students' professional ideas with different methods of introduction to the profession. *Questions of Psychology*, 6: 28–32. (Rus)
10. Pryazhnikov, N.S. and E.Yu. Pryazhnikova, 2005. *Psychology of labor and human dignity*. Moscow: Academia. (Rus)
11. Rogov, E.I. and L.D. Zheldochenko, 2015. The role of professional implications in formation of professional development trajectory. *News-Bulletin of Southern Federal University. Pedagogical Sciences*, 12: 107-112. (Rus)

Reference

1. Borisova, E.M., 1995. Professional self-determination: personal aspect: Doctoral Thesis in Psychology. Moscow. (Rus)
2. Vershinin, S.I., 2009. Vocational guidance for youth. *Capital*, 9: 12–15. (Rus)
3. Volkov, B.S., 2007. Fundamentals of professional orientation: teaching manual. Moscow: Academic Project. (Rus)
4. Zeer, E.F., 2013. Encouraging professional self-determination of students in modern socio-economic conditions. *Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 3–4: 30–37. (Rus)
5. Zeer, E.F. and I.V. Meshkova, 2012. Determination of personal self-development in the professional and educational space. *Education and Science*, 9: 78–89. (Rus)
6. Kolmogortseva, N.N., 2003. The influence of professional component of the world image on development of a self-image: Candidate's Thesis in Psychology. Yekaterinburg. (Rus)
7. Konopkin, O.A., 2010. Psychological mechanisms of activity regulation. Moscow: URSS. (Rus)
8. Koroleva, M.V., 2015. Formation of senior pre-schoolers' ideas about the world of modern professions. *Young Scientist*, 7: 788–791. (Rus)
12. Rogov, E.I. and T.V. Simonchik, 2015. The educational environment as a factor in the formation of professional ideas. *Professional Ideas*, 1: 60–67. (Rus)
13. Rogova, E.E., I.A. Pankratova and A.V. Komissarova, 2015. Features of professional implications of adolescents with different levels of leadership abilities. *Professional Representations*, 1: 67–77. (Rus)
14. Sazonov, A.D., 1988. Professional guidance of students: teaching manual. Moscow: Prosveshcheniye. (Rus)
15. Semenova, E.A., 2003. Features of developing students professional implications in the educational space of a pedagogical college: abstract of Candidate's Thesis in Psychology. Irkutsk. (Rus)
16. Trifonova, T.A., 2013. Features of professional self-determination of schoolchildren. In: *Personality in professional and educational space: Proceedings of the XII All-Russian Scientific and Practical Conference* (pp. 107–113). Yekaterinburg: Russian State Professional Pedagogical University. (Rus)
17. Albulescu, M. and I. Albulescu, 2015. Motivational benchmarks for teaching career choice. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 209: 9–16.
18. Turner, J.C. and P.J. Oakes, 1989. Self-categorization theory and social influence. In: *Psychology of group influence* (pp. 233–275). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.

**ПСИХОЛОГИЯ
РАЗВИТИЯ,
АКМЕОЛОГИЯ**

- **Лебеденко О.А.** Особенности психологической готовности к школе детей, не посещающих дошкольные образовательные организации

УДК 159.922.736
DOI 10.18522/2658-6983-2021-9-113-119

Лебеденко О.А.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ ДЕТЕЙ, НЕ ПОСЕЩАЮЩИХ ДОШКОЛЬНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ

Ключевые слова: дошкольный возраст, готовность к школьному обучению, внутренняя позиция школьника, произвольность, дети, не посещающие дошкольные образовательные организации.

Изменения, происходящие в системе общего образования (введение образовательных стандартов, обновление содержания и введение новых методов обучения), предъявляют иные требования к уровню подготовки дошкольников к обучению в школе. В современной практике образования отмечается ухудшение состояния здоровья детской популяции и увеличение числа первоклассников, которые до момента поступления в школу не посещали дошкольные образовательные учреждения.

Изучение готовности к учению в школе – это попытка спрогнозировать возможности, особенности ребенка в следующем периоде – младшем школьном возрасте (Дедова, 2016). В работах Д.Б. Эльконина особое место отводится сформированности психологических предпосылок овладения учебной деятельностью (Эльконин, 2001). Л.И. Божович подчеркивала важность личностного компонента готовности к школе, выражающегося в развитии социальных мотивов поведения, складывающихся в понятие внутренней позиции школьника (Божович, 2008). Появлению учебного мотива, по мнению Н.И. Гуткиной, содействует познавательная потребность, которую ребенок не может удовлетворить дома (Гуткина, 2000). По мнению М.М. Безруких, единых критериев для определения психологической готовности ребенка к школе пока не выделено и в целом школьная готовность выступает как необходимый уровень физического и психического развития ребенка, который позволяет ему справляться с новыми учебными нагрузками без ущерба для здоровья (Безруких, 2007).

Целью дошкольного образования в зарубежных странах становится повышение способности ребенка учиться. Например, преимуществами финского

образования являются индивидуальный подход к каждому ученику, самообразование без спешки, равенство между учениками, родителями, школами. В системе образования Финляндии не классифицируют детей как сильных и слабых, здоровых и больных, что позволяет им учиться в одном классе (Vaskivska et al., 2018).

Интересным, на наш взгляд, является исследование ряда зарубежных психологов по проблеме влияния школьного обучения на саморегуляцию дошкольников, раннюю грамотность и развитие речи. Ученые отмечают, что саморегулирование дошкольника становится важным показателем готовности к школе в дополнение к навыкам грамотности. Отмечается, что стратегии дошкольного обучения, сочетающие явную саморегуляцию, раннюю грамотность и языковое обучение, могут быть перспективным подходом к дошкольному образованию (Skibbe et al., 2011).

Изучение особенностей психологической готовности к школьному обучению современных детей (поколение Z), выполненное Е.А. Сорокоумовой и М.Г. Курносовой, выделяет ряд собственных им черт: для личностной готовности характерно преобладание оценочного мотива учения, трудности в общении, умении контактировать со сверстниками, стремление к индивидуальным видам деятельности и ограничение совместной деятельности со сверстниками. Особенностью эмоционально-волевого компонента психологической готовности современных дошкольников является ориентация детей на принятие близких и конкретных целей и слабая регуляция собственной деятельности (Сорокоумова, Курносова, 2020).

Процесс предшкольной подготовки старших дошкольников к обучению

требует руководящей роли взрослых, где большое значение отводится семье и специфике семейного воспитания (Лебедеенко, 2018). Результаты эмпирического исследования О.С. Беспаловой и Т.В. Суняйкиной о значимости включения родителей в процесс подготовки дошкольников к школьному обучению выявили недостаточный уровень психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах предшкольной подготовки своих детей, незнание ими возможностей образовательных организаций по организации развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста (Беспалова, Суняйкина, 2017).

Одной из современных проблем будущих первоклассников является увеличение числа детей, которые до момента поступления в школу не посещали дошкольные образовательные организации. Это может вызывать дополнительные сложности в период адаптации к школьному обучению. В практической психологии предприняты попытки проведения эмпирических исследований по выявлению особенностей готовности к школе детей, посещающих и не посещающих дошкольные образовательные организации. А.И. Вишняков и Е.В. Лопина отмечают повышение востребованности моделей организации групп дошкольной подготовки для детей старшего дошкольного возраста. Такие группы для «домашних» детей могут быть организованы на базе дошкольных образовательных организаций, организаций дополнительного образования или общеобразовательных школ (Вишняков, Лопина, 2016).

По мнению Г.А. Данюшевской, семья заслуживает особого внимания в качестве значимого фактора формирования готовности к школе детей, особенно в ситуации непосещения до-

школьниками детского сада. Автор отмечает, что содержательно продуманная работа с родителями позволяет семье раскрыть свой воспитательный ресурс и снизить негативное влияние на ребенка на этапе его дошкольной подготовки (Данюшевская, 2012).

Домашнее воспитание, т.е. отсутствие в жизни ребенка опыта посещения дошкольных образовательных организаций, может привести к несформированности социальной компетентности старшего дошкольника. Такая компетентность подразумевает готовность ребенка к новому статусу в обществе и в отношении самого себя, наличие потребности в общении со сверстниками и способность к регуляции своего поведения в соответствии с законами референтной группы.

Целью нашего эмпирического исследования стало выявление особенностей психологической готовности к школе детей, не посещающих дошкольные образовательные организации. Мы сформулировали предположение о том, что существуют различия в компонентах психологической готовности к школе у дошкольников, посещающих и не посещающих дошкольные образовательные организации. В исследовании принимали участие старшие дошкольники: 40 детей, не посещающих дошкольные образовательные организации, и 40 детей, обучающихся в школе № 96 «Эврика-Развитие» г. Ростова-на-Дону.

На первом этапе исследования с помощью анкетирования выявлялись причины непосещения детьми дошкольных организаций и мнение родителей по вопросам подготовки их ребенка к школьному обучению. Анкета включала в себя восемь вопросов, которые условно сгруппированы в два блока: вопросы о причинах непосещения детьми детского сада; вопросы об

особенностях домашнего воспитания ребенка, об уровне его готовности к школе и организации деятельности родителей в период подготовки ребенка к обучению. В группе респондентов 70% детей никогда не посещали детский сад, а 30% детей все же когда-то его посещали. Основные причины непосещения детьми образовательных организаций, указанные родителями: «есть кому находиться с ребенком дома или ребенок находится под присмотром в домашних условиях» (35%); «в детском саду дети болеют чаще» (30%); «не вижу смысла водить ребенка в детский сад» (18%); «не удовлетворяет качество услуг» (15%).

В домашних условиях развитием ребенка чаще всего занимаются родители, бабушки и дедушки (53%), и только 38% родителей доверяют развитие ребенка няне, частному педагогу или специалисту. При этом 32% родителей считают достаточным домашних занятий, остальные 68% родителей считают необходимым в настоящее время или в будущем включение в жизнь ребенка такой дополнительной услуги, как подготовка к школе. Хорошая подготовленность к школе, по их мнению, включает умение читать, выполнять задание по образцу, ориентироваться в пространстве.

Мы выяснили мнение родителей о том, от чего будет зависеть успешность обучения ребенка школе. Среди ответов респондентов чаще всего встречались такие точки зрения: «80% должны дать ребенку педагоги и 20% родители» (58% респондентов); «главную роль играют родители, так как должны помогать ребенку выполнять домашнее задание, имея возможность дополнительно объяснить то, что он не понял на уроке» (12% респондентов).

Таким образом, родители «домашних» детей убеждены в том, что сами

лучше образовательных организаций осуществляют уход и присмотр за ребенком, но при этом воспитательную и образовательную функции перекладывают на квалифицированных специалистов и в будущем на школьных педагогов.

На втором этапе исследования особенности психологической готовности к школьному обучению детей, не посещающих дошкольные образовательные организации, определялись в сравнении со сверстниками, посещающими детский сад.

С помощью программы психолого-педагогической оценки готовности ребенка к началу школьного обучения Н.Н. Семаго и М.Я. Семаго было выявлено, что среди дошкольников, не посещающих детский сад, группа готовых к школьному обучению детей составила 45%, в то время как среди детей, посещающих детские сады, таковыми оказались 60% респондентов. Результаты статистической обработки с помощью критерия Манна–Уитни свидетельствуют о существовании различий, но не подтверждают их достоверности, так как эмпирическое значение критерия располагается в так называемой зоне неопределенности ($U = 589,000$, $p = 0,042$), т.е. мы можем говорить о тенденции к различиям в уровне психолого-педагогической готовности к обучению в школе детей, посещающих и не посещающих детский сад.

Для исследования уровня произвольности старших дошкольников использовалась методика «Графический диктант» Д.Б. Эльконина. В группе детей, не посещающих детский сад, высокий уровень произвольности не выявлен, уровень выше среднего – только у 10% детей. Треть детей данной группы демонстрирует средний уровень произвольности (30%). Чуть менее четверти детей демонстрирует

уровень произвольности ниже среднего (22%). И подавляющее большинство детей данной группы обладает низким уровнем произвольности (38%). В то же время в группе детей, посещающих детский сад, высокий уровень произвольности выявлен у 15% опрошенных. Треть опрошенных (30%) демонстрирует уровень произвольности выше среднего. У 35% детей выявлен средний уровень произвольности. Десятая часть опрошенных обладает произвольностью ниже среднего уровня (10%), и также 10% детей – низким уровнем произвольности.

Были выявлены статистически значимые различия в уровнях произвольности детей, посещающих и не посещающих дошкольные образовательные организации. Количество детей с высоким уровнем произвольности и уровнем произвольности выше среднего статистически больше среди детей, посещающих детский сад, а детей с низким уровнем произвольности больше в группе детей, не посещающих детский сад.

Далее с помощью методики «Беседа о школе» Т.А. Нежновой был определен уровень сформированности внутренней позиции дошкольников и характер их ориентации на школьно-учебную деятельность. В группе детей, не посещающих детский сад, более половины опрошенных (60%) демонстрируют отрицательное отношение к школе. У 5% детей выявлено положительное отношение к школе, но отсутствует ориентация на содержание специфического школьного обучения. 35% детей свойственно положительное отношение к школе, но с доминированием социальных аспектов школьной жизни. Детей с ориентацией на социальные и учебные аспекты школьного образа жизни в данной группе не выявлено.

В группе детей, посещающих детский сад, у 22% опрошенных выявлено отрицательное отношение к школе и школьной жизни. Треть детей (30%) демонстрирует положительное отношение к обучению в школе, но с сохранением дошкольной ориентации. У 35% детей данной группы выявлено положительное отношение с доминированием социальных аспектов школьного образа жизни. И у 13% дошкольников выявлено сочетание социальных и учебных аспектов жизни школьника.

Статистическая обработка полученных данных выявила отсутствие значимых различий в группах детей только по второму уровню, т.е. по ориентации на содержательные аспекты жизни школьника, но с доминированием социальных мотивов. По всем остальным уровням сформированности внутренней позиции школьника между детьми, посещающими и не посещающими детский сад, выявлены статистически значимые различия: количество детей с отрицательным отношением к школе статистически больше ($\chi^2 = 3,504$, $p = 0,01$) среди детей, не посещающих детский сад. В то же время детей с положительным отношением к школе, но с сохранением дошкольной ориентации, и детей со сформированной внутренней позицией школьника больше в группе детей, посещающих детский сад ($\chi^2 = 3,167$, $p = 0,01$ и $\chi^2 = 3,232$, $p = 0,01$ соответственно).

Для изучения эмоционального отношения к предстоящему процессу обучения в школе старших дошкольников был использован тест «Веселый – грустный» М.Н. Ильиной. В группе детей, не посещающих детский сад, большинство детей (53%) испытывают негативные эмоции в отношении предстоящего поступления в школу, 37% относятся к этой перспективе нейтрально, и только 10% детей говорят о положительном

отношении к перспективе учиться в школе. В группе детей, посещающих детский сад, 15% опрошенных демонстрируют положительное эмоциональное отношение к перспективе обучаться в школе, четверть опрошенных детей (25%) – нейтральное отношение, и подавляющее большинство детей данной группы – 60% – болезненно относятся к предстоящему обучению в школе. Статистическая обработка не выявила достоверно значимых различий в представленности детей, посещающих и не посещающих детский сад, с разным уровнем эмоционального отношения к предстоящему обучению в школе.

Таким образом, результаты эмпирического исследования особенностей психологической готовности к школе дошкольников, не посещающих дошкольные образовательные организации, позволяют сделать ряд выводов:

1. Дошкольники, не посещающие дошкольные образовательные учреждения, имеют более низкий среднegrupповый показатель психолого-педагогической готовности к регулярному школьному обучению по сравнению со сверстниками, посещающими детские сады. Однако полученные результаты не подтверждают достоверности значимых различий, поэтому можно говорить о тенденции к различиям в уровне психолого-педагогической готовности к обучению в школе детей, посещающих и не посещающих детский сад. Возможно, отсутствие ярко выраженных различий сформированности психолого-педагогической готовности в группах дошкольников связано с посещением «домашними» детьми дополнительных занятий по подготовке к школе, что подтверждают результаты анкетирования родителей этих дошкольников.

2. Уровень произвольности детей, не посещающих детский сад, стати-

стически ниже в сравнении с уровнем произвольности детей, посещающих детский сад. Мы предполагаем, что такая ситуация в жизни «домашних» детей связана с недостаточным количеством видов деятельности, направленных на развитие произвольности поведения и деятельности.

3. Группе дошкольников, не посещающих детский сад, в большей степени свойственно отрицательное отношение к школе, что свидетельствует о несформированности внутренней позиции школьника. На наш взгляд, наличие различий в уровнях сформированности внутренней позиции школьника в группах дошкольников связано с отсутствием включенности «домашних» детей в совместную образовательную деятельность и самостоятельную образовательную деятельность, организованную в условиях ДОУ.

4. В группах дошкольников, посещающих и не посещающих детский сад, не выявлено достоверно значимых различий в уровнях эмоционального отношения к обучению в школе. Можно предположить, что это связано с чрезмерной образовательной нагрузкой дошкольников, особенно посещающих детский сад, или с негативным отношением родителей к предстоящему процессу обучения.

Следовательно, предположение о том, что существуют различия в компонентах психологической готовности к школе у дошкольников, посещающих и не посещающих дошкольные образовательные организации, подтвердилось частично.

В заключение отметим, что полученные результаты могут быть интересны специалистам в области дошкольного образования при организации работы со старшими дошкольниками по формированию психологической готовности к школьному обучению, а

также по повышению психолого-педагогической компетентности родителей на этапе подготовки их детей к школе. При разработке программы психолого-педагогического сопровождения подготовки к школьному обучению детей необходимо учитывать факт посещения дошкольных образовательных организаций. Для «домашних» детей в содержание программы необходимо включить формы работы с детьми и родителями, направленные на развитие мотивов учения дошкольников и положительного отношения к школе, развитие произвольности в деятельности и поведении детей.

Литература

1. Безруких М.М. Готов ли ребенок к школе? М.: Вентана-Грант, 2007.
2. Беспалова О.С., Суняйкина Т.В. Роль родителей в подготовке детей к обучению в школе // Концепт. 2017. № 52. С. 43–50.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
4. Вишняков А.И., Лопина Е.В. Психологические особенности готовности к школе детей, посещающих и не посещающих дошкольное образовательное учреждение // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 15, № 4. С. 310–313.
5. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе: руководство практического психолога. М.: Академический Проект, 2000.
6. Данюшевская Г.А. Семья как фактор формирования готовности к школе детей, не посещающих детский сад // Концепт. 2012. № 12. С. 11–15.
7. Дедова О.Ю. Как подготовить детей к школе в соответствии с новыми стандартами обучения. М.: АРКТИ, 2016.
8. Лебеденко О.А. Взаимосвязь уровня готовности к школьному обучению дошкольников и стиля родительского воспитания // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: материалы Всероссийской науч.-практ. конф. 2018. № 6. С. 157–160.
9. Сорокоумова Е.А., Курносова М.Г. Специфика психологической готовности современных детей к школьному обучению // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 238–257.
10. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: избр. психол. труды. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2001.

11. *Skibbe, L.E. et al.*, 2011. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literacy, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1): 42–49.
12. *Vaskivska, H.O. et al.*, 2018. Psychodidactic determinants of the development of children of preschool age. *Wiadomosci Lekarskie*, 71 (6): 1207–1214.
7. *Dedova, O.Yu.*, 2016. How to prepare kids for school in accordance with the new standards. Moscow: ARKTI. (Rus)
8. *Lebedenko, O.A.*, 2018. Relationship between school preparedness level of preschoolers and parenting style. In: *Identity in Culture and Education: psychological support, development, socialization: Proceedings of all-Russian Research Conference*, 6: 157–160. (Rus)

Reference

1. *Bezrukikh, M.M.*, 2007. Is the child ready for school? Moscow: Ventana-Grant.
2. *Bespalova, O.S. and T.V. Sunyaykina*, 2017. The role of parents in preparing children for school. *Concept*, 52: 43–50. (Rus)
3. *Bozhovich, L.I.*, 2008. Personality and its development in childhood. St. Petersburg: Piter. (Rus)
4. *Vishnyakov, A.I. and E.V. Lopina*, 2016. Psychological features of school readiness of children attending and not attending a preschool educational institution. *Azimut of Scientific Research: pedagogy and psychology*, 15 (4): 310–313. (Rus)
5. *Gutkina, N.I.*, 2000. Psychological readiness for school: manual of practical a psychologist. Moscow: Academic Project. (Rus)
6. *Danyushevskaya, G.A.*, 2012. Family as a factor of school readiness of children not attending kindergarten. *Concept*, 12: 11–15. (Rus)
9. *Sorokoumova, E.A. and M.G. Kurnosova*, 2020. Specifics of psychological readiness of modern children for school education. *Pedagogy and Psychology of Education*, 1: 238–257. (Rus)
10. *Elkonin, D.B.*, 2001. Mental development in childhood: selected psychological works. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: MODEK. (Rus)
11. *Skibbe, L.E. et al.*, 2011. Schooling effects on preschoolers' self-regulation, early literature, and language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 26 (1): 42–49.
12. *Vaskivska, H.O. et al.*, 2018. Psychodidactic determinants of the development of children of preschool age. *Wiadomosci Lekarskie*, 71 (6): 1207–1214.

НАШИ АВТОРЫ

Аюпов Радимир Фаритович – аспирант Томского государственного университета

Служебный адрес: Московский тракт, 8, корп. 4, г. Томск, 634050

Телефон: (3822) 529-502

E-mail: radpad@yandex.ru

Волкова Марина Александровна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Московского государственного института международных отношений (университета) Министерства иностранных дел Российской Федерации

Служебный адрес: пр-т Вернадского, 76, г. Москва, 119454

Телефон: (495) 234-83-53

E-mail: m.volkova@my.mgimo.ru

Голобородько Ирина Эдуардовна – аспирант, старший преподаватель кафедры русского языка и литературы Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)

Служебный адрес: ул. Инициативная, 48, г. Таганрог, Ростовская область, 347936

Телефон: (8634) 60-43-04

E-mail: goloborodko_irochka@mail.ru

Гулов Артем Петрович – кандидат педагогических наук, методист, тренер олимпиадной сборной г. Москвы по английскому языку Центра педагогического мастерства

Служебный адрес: ул. Хамовнический Вал, 6, г. Москва, 119270

Телефон: (499) 242-27-82

E-mail: gulov@tea4er.org

Данчук Иван Иванович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологии и профессионально-педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Тел.: (863) 250-78-01

E-mail: manshuk-59@mail.ru

OUR AUTHORS

Ayupov Radimir F. – postgraduate student of Tomsk State University

Address (work): 48, build. 4, Moskovsky Trakt, Tomsk, 634050

Tel.: (3822) 529-502

E-mail: radpad@yandex.ru

Volkova Marina A. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), senior lecturer of the Russian Language dpt. of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation

Address (work): 76, Vernadsky Avenue, Moscow, 119454

Tel.: (495) 234-83-53

E-mail: m.volkova@my.mgimo.ru

Goloborodko Irina E. – postgraduate student, senior lecturer of the Russian Language and Literature dpt. of A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch) of Rostov State University of Economics

Address (work): 48, Initsiativnaya Street, Taganrog, Rostov Region, 347936

Tel.: (8634) 60-43-04

E-mail: goloborodko_irochka@mail.ru

Gulov Artem P. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), methodologist, coach of Moscow Olympiad English Team of the Centre of Pedagogical Knowledge

Address (work): 6, Khamovnicheskiy Val Street, Moscow, 119270

Tel.: (499) 242-27-82

E-mail: gulov@tea4er.org

Danchuk Ivan I. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Technology and Professional Pedagogical Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (863) 250-78-01

E-mail: manshuk-59@mail.ru

Картушина Наталья Викторовна – старший преподаватель кафедры И-12 «Лингвистика и переводоведение» Московского авиационного института
Служебный адрес: Волоколамское шоссе, 4, г. Москва, 125993
Телефон: (499) 158-29-77
E-mail: n_science@mail.ru

Кондрашова Зоя Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета
Служебный адрес: ул. Большая Садовая, 105/42, г. Ростов-на-Дону, 344006
Телефон: (863) 218-40-00, доб. 11635
E-mail: zmkondrashova@sfedu.ru

Лебеденко Ольга Алексеевна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии развития 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. 11635
E-mail: oalebedenko@sfedu.ru

Лозовицкая Алена Андреевна – аспирант, преподаватель кафедры педагогики и социокультурного развития личности Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) Ростовского государственного экономического университета (РИНХ)
Служебный адрес: ул. Инициативная, 48, г. Таганрог, Ростовская область, 347936
Телефон: (8634) 60-43-04
E-mail: reizend@yandex.ru

Мовсюмлю Айтэн – докторант Отдела организации образования и планирования Азербайджанского института образования
Служебный адрес: ул. Рашида Бейбутова, 60, г. Баку, Азербайджанская Республика
Телефон: (994) 12-441-22-31
E-mail: a.movsumlu@a.movsumlumail.ru

Овчинникова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, заведующая кафедрой коррекционной педагогики и психологии Ленинградского

Kartushina Natalia V. – senior lecturer at I-12 “Linguistics and Translation Studies” dpt. of Moscow Aviation Institute

Address (work): 4, Volokolamskoye Highway, Moscow, 125993
Tel.: (499) 158-29-77
E-mail: n_science@mail.ru

Kondrashova Zoya M. – Candidate of Pedagogical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Primary Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 105/42, Bolshaya Sadovaya Street, Rostov-on-Don, 344006
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: zmkondrashova@sfedu.ru

Lebedenko Olga A. – Candidate of Philosophical Sciences (PhD equivalent), associate professor of Developmental Psychology dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University
Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065
Tel.: (863) 218-40-00, ext. 11635
E-mail: oalebedenko@sfedu.ru

Lozovitskaya Alyona A. – postgraduate student, lecturer of Pedagogy and Socio-Cultural Development of Personality dpt. of A.P. Chekhov Taganrog Institute (branch) of Rostov State University of Economics

Address (work): 48, Initsiativnaya Street, Taganrog, Rostov Region, 347936
Tel.: (8634) 60-43-04
E-mail: reizend@yandex.ru

Movsumlu Aytan – doctoral student of Education Organization and Planning dpt. of Azerbaijan Institute of Education

Address (work): 60, Rashid Beybutov Street, Baku, Republic of Azerbaijan
Tel.: (994) 12-441-22-31
E-mail: a.movsumlu@a.movsumlumail.ru

Ovchinnikova Tatiana S. – Doctor of Pedagogical Sciences, head of Correctional Pedagogy and Psychology dpt. of Pushkin Leningrad State University

государственного университета им.
А.С. Пушкина

Служебный адрес: Петербургское шоссе, 10 А, г. Пушкин, Санкт-Петербург, 196605

Телефон: (812) 346-53-60

E-mail: ots58@inbox.ru

Address (work): 10 A, Peterburgskoe Highway, Pushkin, St. Petersburg, 196605

Tel.: (812) 346-53-60

E-mail: ots58@inbox.ru

Рогов Евгений Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail: profrogov@yandex.ru

Rogov Evgeniy I. – Doctor of Pedagogical Sciences, professor of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail: profrogov@yandex.ru

Трошина Елена Сергеевна – учитель-логопед Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Невского района Санкт-Петербурга

Служебный адрес: ул. Новоселов, 11 А, г. Санкт-Петербург, 193079

Телефон: (812) 409-72-04

E-mail: elena-sveta27@mail.ru

Troshina Elena S. – teacher – speech therapist of the Center for Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of Nevsky district of St. Petersburg

Address (work): 11 A, Novoselov Street, St. Petersburg, 193079

Tel.: (812) 409-72-04

E-mail: elena-sveta27@mail.ru

Трубицина Дарья Андреевна – магистрант кафедры организационной и прикладной психологии образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета

Служебный адрес: пер. Днепроvский, 116, корп. 4, г. Ростов-на-Дону, 344065

Телефон: (961) 296-92-02

E-mail: trubicina@sfnedu.ru

Trubitsina Daria A. – Master's degree student of Organizational and Applied Psychology of Education dpt. of Academy of Psychology and Pedagogy of Southern Federal University

Address (work): 116, build. 4, Dneprovsky Lane, Rostov-on-Don, 344065

Tel.: (961) 296-92-02

E-mail: trubicina@sfnedu.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**

2021. № 9

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 10.12.2021.

Адрес редколлегии: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42.