

Педагогический ИМИДЖ

Pedagogical IMAGE журнал

- ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА
- ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
- МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ
- КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ISSN 2409-5052 (Print)
ISSN 2619-0044 (Online)



ВЫПУСК № 2 (55), апрель – июнь 2022



<http://www.iro38.ru>

ЖУРНАЛ «Педагогический ИМИДЖ / Pedagogical IMAGE»

Учредитель и издатель:

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования
Иркутской области «Институт развития образования Иркутской области»

Главный редактор: И. В. Сосновская, д-р пед. наук, проф. (Иркутск)

Заместители главного редактора: Н. В. Пономарёва, канд. филол. наук (Иркутск),
А. В. Глазков, д-р психол. наук, проф. (Иркутск)

Ответственный секретарь: Е. К. Балкова (Иркутск)

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

А. М. Антипова, д-р пед. наук, проф. (Москва), Р. А. Афанасьева, канд. пед. наук, доц. (Иркутск),
Л. А. Бабицкая, канд. пед. наук, доц. (Иркутск), Г. Ц. Бадугева, канд. филол. наук, доц. (Улан-Удэ),
Т. И. Бакланова, д-р пед. наук, проф. (Москва), И. В. Балицкая, д-р пед. наук, доц. (Южно-Сахалинск),
Т. Н. Бояк, д-р социол. наук, проф. (Улан-Удэ), М. Г. Булгакова, канд. истор. наук (Иркутск),
А. Вайгль, канд. филол. наук, д-р филос. (Киль, Германия), Н. М. Валушина, канд. пед. наук (Иркутск),
Н. И. Виноградова, д-р психол. наук, доц. (Чита), Т. Н. Волковская, д-р психол. наук, проф. (Москва),
Е. В. Воробьева, д-р пед. наук, доц. (Иркутск), З. М. Гаджимурадова, д-р психол. наук, проф. (Махачкала),
Е. О. Галицких, д-р пед. наук, проф. (Вятка), Т. В. Глазкова, канд. пед. наук (Иркутск), Л. А. Головчин,
д-р пед. наук, проф. (Москва), И. А. Грешилова, канд. филос. наук, доц. (Чита), А. Д. Дейкина, д-р
пед. наук, проф. (Москва), Ю. В. Еремин, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), М. В. Жигорева,
д-р пед. наук, проф. (Москва), А. И. Загребская, д-р пед. наук, доц. (Томск), А. В. Закрепина, чл. корр.
РАО, д-р пед. наук, доц. (Москва), Н. А. Затева, канд. социол. наук, доц. (Улан-Удэ), В. Ю. Захаров,
д-р ист. наук, проф. (Москва), Р. Ю. Зуляр, канд. полит. наук, доц. (Иркутск), А. Н. Иоффе, д-р пед.
наук, доц. (Москва), В. В. Казарина, канд. пед. наук (Иркутск), А. Д. Карнышев, д-р психол. наук, проф.
(Иркутск), Е. А. Кедярова, канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Н. В. Ключева, д-р психол. наук, проф.
(Ярославль), А. Ю. Корбут, д-р филол. наук, проф. (Иркутск), А. С. Косогова, д-р пед. наук, проф.
(Иркутск), М. В. Кузнецова, канд. истор. наук, доц. (Иркутск), О. В. Кучергина, канд. пед. наук
(Иркутск), О. А. Лапина, д-р пед. наук, проф. (Иркутск), Т. В. Лисовская, д-р пед. наук, доц. (Минск,
Республика Беларусь), Т. А. Малых, канд. пед. наук (Иркутск), Е. А. Медведева, д-р психол. наук,
проф. (Москва), Г. А. Мишина, д-р психол. наук, доц. (Москва), А. В. Молокова, д-р пед. наук, доц.
(Новосибирск), Н. М. Назарова, д-р пед. наук, проф. (Москва), А. А. Нестерова, д-р психол. наук,
доц. (Москва), А. Е. Павлов, д-р пед. наук, проф. (Улан-Удэ), Л. И. Петриева, д-р пед. наук, проф.
(Ульяновск), С. М. Петрова, д-р пед. наук, проф. (Якутск), К. Ю. Плотноков, канд. пед. наук (Санкт-
Петербург), Л. В. Рацибурская, д-р филол. наук, проф. (Нижегород), А. А. Русаков, канд. пед.
наук, доц. (Иркутск), Л. И. Рюмшина, д-р психол. наук, проф. (Ростов-на-Дону), Г. А. Стародубцева,
канд. психол. наук, доц. (Иркутск), Е. А. Суханова, канд. пед. наук (Томск), Т. С. Табаченко, д-р пед.
наук, доц. (Южно-Сахалинск), С. П. Татарова, д-р социол. наук, доц. (Улан-Удэ), Н. П. Терентьева, д-р
пед. наук, доц. (Челябинск), Т. А. Терехова, д-р психол. наук, проф. (Иркутск), А. И. Тимошенко, д-р
пед. наук, проф. (Иркутск), С. Ю. Трапицын, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), А. И. Улытышева,
д-р пед. наук, доц. (Чита), Н. М. Федорова, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург), Г. Н. Фомицкая,
д-р пед. наук, доц. (Улан-Удэ), Д. Л. Хилханов, д-р социол. наук, доц. (Москва), Н. И. Чернецкая, д-р
психол. наук, доц. (Иркутск), В. Ф. Чертов, д-р пед. наук, проф. (Москва), Т. А. Шилько, д-р мед. наук,
проф. (Томск), И. М. Яковлева, д-р пед. наук, проф. (Москва)

Адрес учредителя и издателя:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, 10-А
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, <http://www.iro38.ru>

Адрес редакции:

664007, Россия, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10-А
Тел.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, <http://journal.iro38.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР) 30.05.2019 г.

Регистрационный номер: ПИ № ФС 77 - 75867

Подписной индекс – 43153

в Объединённом каталоге «Пресса России»

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные
научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени
доктора наук по научным специальностям и соответствующим им отраслям науки:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.3. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика и тифлопедагогика, олигофренопедагогика и логопедия)
(педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

5.3.8. Коррекционная психология и дефектология (психологические науки)

Дата включения издания в Перечень: 01.02.2022.

Издаётся с декабря 2008 года

© ГАУ ДПО ИРО, 2022

СОДЕРЖАНИЕ**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ****ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА**

- 119** **Масленникова О. Г., Костюкова Т. А.**
Влияние академической мобильности на формирование глобальной компетентности современных обучающихся

- 130** **Афанасов А. В.**
Формирование гражданственности и патриотизма у обучающихся подросткового и юношеского возраста: на примере Гаврилов-Ямского муниципального района Ярославской области

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- 142** **Терентьева Н. П.**
Воспитание в системе литературного образования: аксиологический поворот

- 155** **Гулов А. П.**
Творческие конкурсы на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку

**МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

- 165** **Лю Цзинцзюань**
Современное экспериментальное обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая

- 178** **Пирожникова А. М., Овчинникова Е. И., Лысикова Т. С.**
Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации

- 193** **Плужникова Н. Н., Чередникова А. Ю.**
Системное моделирование навыков soft skills как условие сотрудничества молодежи разных стран

203

Грак Д. В.

Самообразование педагога общеобразовательной организации в условиях развития правовой компетентности

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

219

Куликова Т. И.

Возрастные особенности адаптационного потенциала студентов в условиях пандемии (на англ. яз.)

КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

229

Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Соломенникова А. А.

Включённость родителей в процесс логопедической работы как одно из условий её эффективности (на примере реабилитационного центра)

CONTENTS

SECTION “PEDAGOGICAL SCIENCES”

GENERAL PEDAGOGY

- 119** **Maslennikova O. G., Kostyukova T. A.**
Impact of Academic Mobility on the Global Competence of Modern Students (In Russ.)
- 130** **Afanasov A. V.**
Building Citizenship and Patriotism in Adolescents and Young People: on the Example of Gavrilov-Yamsky Municipal District of the Yaroslavl Region (In Russ.)

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING

- 142** **Terentieva N. P.**
Upbringing in the System of Literary Education: an Axiological Turn (In Russ.)
- 155** **Gulov A. P.**
Creative contests at the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English (In Russ.)

METHODOLOGY AND TECHNIQUES OF PROFESSIONAL EDUCATION

- 165** **Liu Jingjuan**
Modern Experimental Teaching of Russian as a Foreign Language in the Universities of China (In Russ.)
- 178** **Pirozhnikova A. M., Ovchinnikova E. I., Lysikova T. S.**
WorldSkills Standards in Preparing Bachelors of Teacher Education: Demonstration Exam as Part of the Final Certification (In Russ.)
- 193** **Pluzhnikova N. N., Cherednikova A. Yu.**
System Modeling of Soft Skills as a Condition for Cooperation of Young People of Different Countries (In Russ.)
- 203** **Grak D. V.**
Self-Education of The Teacher of General Education Organization in the Context of the Development of Legal Competence (In Russ.)

SECTION “PSYCHOLOGICAL SCIENCES”

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

219

Kulikova T. I.

Age-specific Characteristics of Students’ Adaptation Potential in the Context of a Pandemic

CORRECTIONAL PSYCHOLOGY

229

Samoylyuk L. A., Logunova K. G., Solomennikova A. A.

The Involvement of Parents in the Speech Therapy Process as a Condition for Its Effectiveness (on the Example of a Rehabilitation Center) (In Russ.)

УДК 378.4

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-119-129

Научная статья

Влияние академической мобильности на формирование глобальной компетентности современных обучающихся

О. Г. Масленникова¹, Т. А. Костюкова²*Национальный исследовательский Томский государственный университет, г. Томск**¹pro-77@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8697-863X>**²kostykova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5999-0246>***Аннотация.**

Введение. В работе рассмотрена проблема формирования глобальной компетентности современных обучающихся посредством их участия в программах академической мобильности.

Методы и материалы. Представлены результаты исследования, проведённого на базе Национального исследовательского Томского государственного университета, целью которого являлось выявление особенностей участия обучающихся в программах академической мобильности, обеспечивающих формирование глобальной компетентности.

Обзор литературы был направлен на рассмотрение проблемы межкультурного взаимодействия в ходе профессиональной и личной деятельности обучающихся, на уточнение основных понятий и установление понятийного аппарата исследования.

Результаты исследования. Были актуализированы особенности формирования глобальной компетентности обучающихся современных университетов. На основе чего были обоснованы возможности академической мобильности для формирования глобальной компетентности в современных образовательных практиках.

Заключение. Рассмотрены и проанализированы взгляды российских и зарубежных учёных на проблему формирования глобальной компетентности, способствующей организации продуктивной межкультурной совместной деятельности. В статье также представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: глобальная компетентность, академическая мобильность, межкультурная образовательная среда

Для цитирования: Масленникова О. Г., Костюкова Т. А. Влияние академической мобильности на формирование глобальной компетентности современных обучающихся // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 119–129.

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-119-129>

Impact of Academic Mobility on the Global Competence of Modern Students

Olga G. Maslennikova¹, Tatiana A. Kostyukova²

National Research Tomsk State University, Tomsk

¹*pro-77@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-8697-863X>*

²*kostyukova@inbox.ru, <https://orcid.org/0000-0001-5999-0246>*

Original article

Abstract.

Introduction. *The paper considers the issue of building global competence of modern students through their participation in academic mobility programs.*

Methods and materials. *The paper presents the results of the research carried out at the National Research Tomsk State University. The research aimed to identify the specific features of students' participation in academic mobility programs designed to build global competence.*

The literature review *focused on the intercultural interaction in the course of professional and personal activities of students, the clarification of the basic concepts, and establishment of the research conceptual framework.*

The research outcomes. *The specific features of building global competence of modern university students were updated. On this basis, certain organizational opportunities of the academic mobility for building global competence were justified for modern educational practices.*

Conclusion. *The views of Russian and foreign scientists on the issue of building the global competence which contributes to the organization of productive intercultural joint activities are considered and analyzed. The paper also presents the findings of an empirical study.*

Keywords: *global competence, academic mobility, intercultural educational environment*

For citation: Maslennikova O. G., Kostyukova T. A. Impact of academic mobility on the global competence of modern students. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(2): 119-129. (In Russ.).

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-119-129>

Сегодня благодаря модернизации федеральных и локальных нормативных документов, регламентирующих образовательную деятельность, развитие навыков межкультурного взаимодействия становится одним из основных показателей успешного достижения образовательных результатов современными обучающимися. Это подтверждается тем, что в условиях усиливающейся тенденции взаимодействия российских граждан с представителями различных культур и национальностей выпускники, получающие образование в своей стране, должны быть подготовлены к эффективной работе в межнациональных командах, что требует новых знаний, навыков и умений [1; 2; 3]. Такая тенденция обусловлена также современной геополитической ситуацией в мире и пандемией Covid-19, которые актуализировали проблему формирования навыков, необходимых для обеспечения эффективного межкультурного взаимодействия при решении глобальных проблем.

Разнообразие и глобальность взаимодействий современного человека, необхо-

димось взаимообмена между людьми, организациями, культурами в мировом пространстве породили в научных кругах широкий интерес к процессу совершенствования межкультурной или глобальной компетентности [4; 5; 6]. Анализ специальной литературы, посвящённой изучению требований к современным компетенциям, позволил выявить глобальную компетентность, которая трактуется авторами как умение использовать приобретённые навыки для решения неординарных проблем; как способность к быстрой интеграции в межкультурную среду; как готовность к постоянному самообучению и трансферу накопленных знаний на новые объекты реальности [7; 8]. Авторы отмечают, что проблеме формирования глобальной компетентности посвящены зарубежные исследования, прежде всего, в контексте участия обучающихся в программах академической мобильности. В них представлены наиболее содержательные её определения [9].

Нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательную деятельность, предусматривают ряд мероприятий, направленных на обеспечение подготовки нового поколения специалистов, в том числе посредством академической мобильности [10]. Особое внимание, уделяемое данному вопросу, обусловлено актуализацией сетевого взаимодействия, обеспечивающего генерацию ресурсов и усилий нескольких образовательных организаций. Данный вид деятельности является одним из нетривиальных механизмов организации образовательного процесса, направленного на формирование глобальной компетентности обучающихся, и требует детального изучения.

Методы и материалы

Настоящая статья посвящена анализу результатов исследования, проведённого авторами в период 2015–2021 гг. на базе Национального исследовательского Томского государственного университета с целью изучения влияния академической мобильности на формирование глобальной компетентности обучающихся. В исследовании приняли участие 390 обучающихся образовательных программ различного вида и уровня обучения.

Основными методами являлись анкетирование, интервью, рефлексии, направленные на изучение мотивов участия и результатов сформированности глобальной компетентности по итогам программ академической мобильности.

Материалы исследования позволили предположить, что качественное формирование глобальной компетентности обучающихся является базовым условием мотивированного участия в программах академической мобильности, причём данное обстоятельство становится ориентиром для развития личностных качеств и полноценной реализации конституционного права на образование. Таким образом, в силу целого ряда причин академическая мобильность становится одной из ведущих форм обучения, направлена на формирование глобальной компетентности обучающихся и «ожидает» от университетов изменения организационных условий реализации образовательного процесса; а от обучающихся – мотивации к академической мобильности и адаптации к изменившимся условиям обучения.

Обзор литературы

Теоретический этап исследования показал, что, несмотря на усиливающийся интерес к изучению данной проблемы среди отечественных и зарубежных учёных она остаётся одной из сложных элементов организации образовательного процесса с неустановленным понятийным аппаратом. Таким образом, первым этапом нашего исследова-

дования стало уточнение основных понятий. Базовым в исследовании является формирование глобальной компетентности обучающихся, изучению которой посвятили свои работы многие зарубежные (М. Беннетт, В. Бруштайн, К. Нэм, Д. Ван Роекел, В. Хантер и др.) и отечественные (С. Е. Дюкова, Т. А. Коваль, М. С. Лукьянчикова, В. Панкаж и др.) учёные. Стоит отметить, что феномен «глобальной компетентности» не обладает высокой степенью научной разработанности в теории и практике образования в сравнении с понятием «межкультурная компетентность» [11].

Наряду с этим исследование подтвердило, что нет единого подхода к определению понятия глобальной компетентности, не определены и специфические характеристики её содержания и особенности формирования. Так, согласно определению В. Хантера, одного из основоположников данного направления, под глобальной компетентностью понимается способность объективно понимать культурные нормы других и использовать полученные знания для эффективного межкультурного профессионального и личностного взаимодействия [12]. Основой понимания такими учёными, как В. Бруштайн и Ван Роекел, является умение продуктивно взаимодействовать в межкультурной группе; способность к быстрой адаптации в незнакомой и непривычной среде; познания о многообразии культур и насущных всемирных инверсиях и их проблемах; глубокие знания и понимание международных проблем [6; 12]. Д. Дирдорф, М. Беннетт, М. С. Лукьянчикова и Б. Лиск рассматривают формирование глобальной компетентности в связи с развитием межкультурной компетентности и описывают её как умение разных культурных групп людей договариваться в процессе общения и образовывать новое интернациональное сообщество, основанное на реализации объединённых усилий по разработке жизнестойкой формы существования в межкультурном социуме [14; 15; 16; 9]. Методом контент-анализа мы уточнили понятие глобальной компетентности как результата обучения, включающего в себя взаимодополняющие факторы и причины ценностного, умственного и поведенческого элементов, которые определяют нравственное отношение индивидуума к глобальному миропониманию; знания о профессиональном межкультурном взаимодействии; а также набор компетенций, в том числе способность глобально думать и принимать решения, готовность к использованию всемирных фактов и явлений для выполнения непривычных задач и т. д. [17].

На основе анализа научно-педагогической литературы нами сформировано содержание глобальной компетентности. В числе основных показателей глобальной компетентности выявлены: понимание всемирных проблем человечества; продуктивное межкультурное взаимодействие – умение достигать консенсуса; эффективное решение нетривиальных и новых задач в межкультурном сообществе; открытость к инновационным идеям и иным точкам зрения [17].

С целью выявления более точного представления об организационных условиях формирования глобальной компетентности обучающихся М. Мори отмечает, что в достижении большого потенциала и успешного формирования глобальной компетентности обучающихся существенную роль играет их участие в программах академической мобильности в процессе обучения [18].

Развитие академической мобильности обучающихся является важным направлением деятельности отечественных университетов. Особое внимание, уделяемое данному вопросу, обусловлено значимостью академического сотрудничества, в том числе международного, необходимостью объединения усилий и ресурсов нескольких образовательных организаций, повышения качества образовательных услуг и обеспечения доступности образования для разных категорий граждан. Таким образом, академиче-

ская мобильность в рамках сетевого взаимодействия становится одним из основных элементов, создающих возможности для профессионального и личностного роста участников образовательного процесса и обеспечивающих формирование глобальной компетентности.

Теоретический анализ положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» показал, что академическая мобильность понимается как освоение части основной образовательной программы обучающимся одной образовательной организации в другой образовательной организации [10]. Согласно данному закону, полагаем, что методологически важным является определение форм, в рамках которых может осуществляться академическая мобильность обучающихся, в их число вошли: *сетевые консорциумы вузов; программы двойных дипломов, программы «включённого» обучения, программы обмена студентами; обменные и стипендиальные программы международных и российских фондов; академические обмены обучающимися вне партнёрских соглашений.*

Учитывая вышесказанное, мы уточняем понятие *академической мобильности* обучающихся как физическое или виртуальное передвижение в организацию-партнёр на взаимосогласованный период (в России или за границу) для освоения части обучения или выполнения исследований в рамках сетевого взаимодействия [16; 19].

Результаты исследования

Проведённое исследование позволило уточнить, что глобальная компетентность обучающихся трактуется как готовность личности к получению новых знаний о глобальном мире, необходимых ей для эффективного взаимодействия в международной среде и облегчения приобретения других межкультурных компетенций.

В современных условиях формирование глобальной компетентности происходит в процессе участия обучающихся в академической мобильности, направленность содержания которой определяет их ценностное отношение к различным культурам; формирует положительное отношение к образу жизни и менталитету других народов, осознанное принятие правил международного сообщества и позиционирования собственных культурных ценностей, а также позволяет каждому осознать себя как носителя глобального мышления.

На начальном этапе исследования мы выявили, что обучающиеся сталкиваются с рядом задач, которые необходимо решить самостоятельно, включая поиск вуза-партнёра, выстраивание собственной образовательной траектории и согласование необходимых действий на не родном языке. Установлено, что с самого начала обучающиеся попадают в ситуации реального действия с необходимостью решения поставленных задач. Поэтому так важно внедрять в образовательную среду университета образовательные технологии и инструменты, позволяющие обучающимся формировать навыки на практике. Следовательно, подтверждается актуальность использования академической мобильности как базового инструмента образовательного процесса, направленного на формирование глобальной компетентности посредством развития навыка принятия решений в нестандартной ситуации.

На формирующем этапе исследования, по результатам участия в программе академической мобильности, обучающимся было предложено пройти анкетирование на тему «Оценка результатов академической мобильности обучающихся и её влияние на подготовку современных выпускников» и выявить у них уровень сформированности глобальной компетентности. В анкетировании приняли участие 95 обучающихся и

25 преподавателей, из них женщин – 82,6 %, мужчин – 17,4 %.

Большинство респондентов указали, что на момент участия в академической мобильности они являлись студентами магистратуры (50 %), бакалавриата (35 %), специалитета (9,3 %), аспирантуры (8 %). Подавляющее большинство опрошенных (74,4 %) принимали участие в программе студенческого обмена, в программе включённого обучения (15,1 %) и в программе двойного диплома (10,5 %). Среди мотивов своего участия в программе академической мобильности от 80 % до 95 % респондентов отметили следующие: приобщение к культуре иной страны, развитие партнёрских отношений, повышение уровня иноязычной компетенции, совершенствование «мягких» навыков, усиление шансов на развитие профессиональной деятельности и приобретение общекультурных компетенций.

В следующем блоке вопросов участникам предлагалось оценить эффективность участия в мобильности и отметить преимущества для развития своих личностных и профессиональных навыков. По шкале от 1 до 5 (где 5 – «очень высоко») участники оценили уровень развитости навыков во время мобильности. Довольно высоко большая часть участников анкетирования выделили развитие сознательного отношения к культурным различиям с сохранением уважительного отношения к человеческому достоинству, выражение терпимости, способность в ходе межкультурной коммуникации принимать иную позицию (82,20 %), готовность к самостоятельности и автономности (75,35 %) и совершенствование компетенции владения иностранным языком (64 %).

К преимуществам участия значительное большинство участников отнесли возможность иметь практический опыт в неопределённых и незнакомых ситуациях (92,87 %), возможность межкультурного общения в образовательной и научной экосистеме зарубежного университета (91,86 %), увеличения возможностей карьерного роста (77,85 %) и обучения в ведущих университетах мира (51,33 %). В числе преимуществ также была выделена возможность формирования индивидуальной траектории обучения, обеспечивающей сознательный выбор для определения области образовательных и исследовательских интересов; учитывающей глобальные вызовы и межкультурные особенности (69 %).

В интервью и рефлексии обучающиеся отметили вспомогательные показатели глобальной компетентности, которые, по их мнению, имеют ощутимое значение при межкультурном взаимодействии. Среди них были обозначены «уравновешенность; готовность к новым идеям и достижениям на благо общества; способность к лёгкой адаптации и ориентации в иноязычной культуре; готовность к пониманию и принятию разнообразия культур; осведомлённость о тенденциях развития мирового общества; знания о культурных различиях и сходствах народов мира». Участники интервью зафиксировали, что для формирования глобальной компетентности содержание образовательных курсов, которые они выбирали во время мобильности, имело опосредованное значение. Особую важность в этом процессе имела ориентация на определение будущей профессиональной направленности на глобальном рынке труда.

Заключение

В ходе исследования определено, что академическая мобильность является образовательным инструментом для формирования глобальной компетентности современных выпускников отечественных университетов. Выявлена необходимость её формирования в современных образовательных практиках, связанных с актуальностью таких международных факторов глобальных изменений, как высокая активность мобильно-

сти и взаимодействия людей и развития международной карьеры, распространения мировых трендов, ориентации на глобальную конкуренцию. Исследование помогло углубить понимание содержания глобальной компетентности обучающихся, включающей в себя межкультурные и глобальные ценностные, поведенческие и профессиональные знания и навыки, а также определить её ключевые показатели.

Обосновано, что ориентация на формирование глобальной компетентности как образовательный результат в ходе участия обучающихся в программах академической мобильности обеспечивает подготовку мобильных и обладающих высокоразвитой чувствительностью к другим культурам индивидов, что является основным ресурсом всех прогрессивных преобразований в современном мире и возможностью консолидированного решения глобальных проблем.

Высокий уровень сформированности глобальной компетентности по итогам академической мобильности позволил обучающимся повысить уровень владения иностранным языком, осознать значимость взаимосвязанности глобальных проблем для развития человечества, а также повысить восприимчивость и гибкость к новым идеям и способам мышления.

Заявленный вклад авторов

Масленникова О. Г.: идея статьи, анализ литературы, разработка исследования, проведение исследования и обработка результатов, заключение и выводы, подготовка статьи к публикации.

Костюкова Т. А.: идея статьи, проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов исследования, заключение и выводы.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования ; пер. с англ. / под ред. В. Л. Иноземцева. М. : Academia, 2004. 786 с.

2. Масленникова О. Г. Педагогические условия интернационализации образовательных программ как меры по повышению эффективности педагогической деятельности в исследовательском университете // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 473. С. 177–183. DOI: 10.17223/15617793/473/22

3. Nam K. A., Fry G. The development of global literacy and intercultural competence as a response to the complex challenges of the 21st Century: A meta-synthesis // The Asian Journal of Educational Research and Synergy. 2010. Vol. 2. № 2. P. 9–32.

4. Коваль Т. В., Дюкова С. Е. Глобальная компетентность школьников и универсальные учебные умения (по результатам мониторинга функциональной грамотности) // Актуальные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : Сборник научных статей VII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. К 25-летию Московского городского педагогического университета, Москва, 25 марта 2020 года. М., 2020. С. 454–458.

5. Панкаж В. «Компетентность» и «глобальная компетентность» в инженерно-техническом образовании: зарубежные исследования // Вестник Северо-Восточного феде-

рального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2019. № 3(15). С. 17–23.

6. Brustein W. I. Paths to Global Competence: Preparing American College Students to Meet the World. IIE Networker, Spring, 2006. Pp. 23–25.

7. Шабанов О. А. Метакомпетенция и метакомпетентность в рамках компетентного подхода в образовании // Человек и образование. 2015. № 3(44). С. 53–56.

8. Dede C. Comparing frameworks for 21st century skills / In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.) // 21st century skills: Rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010. P. 51–76.

9. Leask B. Campus diversity, student participation and internationalization: a case study from Australia / In Teekens H. (ed) // Internationalization at home: a global perspective. The Hague : Nuffic. 2006. Pp. 119–130.

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 73-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс : сайт. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/? (дата обращения: 17.12.2021).

11. Boix Mansilla V., Jackson A. Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world. New York: Asia Society, 2011. 122 p.

12. Hunter W., White G., Godbey G. What does it mean to be globally competent? // Journal of Studies in Educational Education. 2006. Vol. 10. № 3. P. 267–285. DOI: 10.1177/1028315306286930

13. Van Roekel D. Global Competence is a 21st Century Imperative // NEA Education Policy and Practice Development. 2010. Pp. 1–4.

14. Лукьянчикова М. С. О месте когнитивного компонента в структуре межкультурной компетенции // Россия и запад: диалог культур. М., 2000. Вып. 8, т. 1. С. 288–295.

15. Bennett M. J. Becoming interculturally competent / In J.S. Wurzel (Ed.) // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 2004. Pp. 62–77.

16. Бабич А. В., Н. А. Шевелева, И. А. Васильев Академическая мобильность обучающихся: действующее правовое регулирование и практика его применения // Закон. 2016. № 11. С. 50–58.

17. Малкова И. Ю., Масленникова О. Г. Интернационализация образовательных программ как ресурс формирования глобальной компетентности выпускников магистратуры // Вестник Томского государственного университета. 2019. № 444. С. 169–177. DOI 10.17223/15617793/444/22

18. Morey A. I. Changing higher education curricula for a global and multicultural world // Higher Education in Europe. 2000. Vol. 25, Issue 1. P. 25–39. DOI:10.1080/03797720050002170

19. Бабич А. В., Васильев И. А., Дивеева Н. И., Шевелева Н. А. Сетевая форма обучения – современный способ обеспечения академической мобильности студентов // Петербургский юрист. 2016. № 4. С. 186–195.

References

1. Bell D. Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt sotsial'nogo prognozirovaniya [The coming post-industrial society. The experience of social forecasting] / D. Bell; per. s angl. pod red. V. L. Inozemtseva [translated from English and edited by V. L. Inozemtsev]. M.: Academia Publ., 1999. 783 p. (in Russian).

2. Maslennikova O.G. Pedagogicheskie usloviya internatsionalizatsii obrazovatel'nykh programm kak mery po povysheniyu effektivnosti pedagogicheskoy deyatel'nosti v issledovatel'skom universitete [Pedagogical conditions for internationalization of educational programs as a measure to improve the effectiveness of pedagogical activity at a research university] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]. 2021. No. 473. P. 177–183. DOI: 10.17223/15617793/473/22 (in Russian).

3. Nam K. A., Fry G. The development of global literacy and intercultural competence as a response to the complex challenges of the 21st Century: A meta-synthesis // The Asian Journal of Educational Research and Synergy. 2011. Vol. 2. № 2. Pp. 9–32.

4. Koval' T. V., Dyukova S. E. Global'naya kompetentnost' shkol'nikov i universal'nye uchebnye umeniya (po rezul'tatam monitoringa funktsional'noj gramotnosti) [Global competence of schoolchildren and universal learning skills (based on the results of functional literacy monitoring)] // Aktual'nye voprosy gumanitarnykh nauk: teoriya, metodika, praktika: Sbornik nauchnykh statej VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. K 25-letiyu Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta, Moskva, 25 marta 2020 goda [Topical issues of the humanities: theory, methodology, practice: Collected scientific papers of the VII All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. For the 25th anniversary of Moscow City Pedagogical University, Moscow, March 25, 2020]. Moscow: Knigodel Limited Liability Company, 2020. Pp. 454–458. (in Russian).

5. Pankazh V. “Kompetentnost'” i “global'naya kompetentnost'” v inzhenerno-tehnicheskoy obrazovani: zarubezhnye issledovaniya [“Competence” and “global competence” in engineering and technical education: foreign studies/ V. Pankazh] // Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya [Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy]. 2019. No. 3(15). Pp. 17–23. (in Russian).

6. Bruste W. I. Path to Global Competence: Preparing American College Students to Meet the World. IIE Networker, Spring, 2006. Pp. 23–25.

7. Shabanov O. A. Metakompetentsiya i metakompetentnost' v ramkakh kompetentnostnogo podkhoda v obrazovani [Metacompetence and metaexpertise within the competence approach in education] // Chelovek i obrazovanie [Man and education]. 2015. No. 3(44). Pp. 53–56. (in Russian).

8. Dede C., In J. Bellanca & R. Brandt (Eds.) Comparing frameworks for 21st century skills // 21st century skills: Rethinking how students learn. Bloomington, IN: Solution Tree Press, 2010. Pp. 51–76.

9. Leask B. Campus diversity, student participation and internationalization - a case study from Australia / B. Leask; In Teekens, H. (ed) // Internationalization at home: a global perspective. The Hague: Nuffic. 2006. Pp. 119–130.

10. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 73-FZ (red. ot 31.12.2014) «Ob obrazovani v Rossijskoj Federatsii» [Elektronnyj resurs] [Federal Law No. 73-FZ of December 29, 2012 (as amended on December 31, 2014) “On Education in the Russian Federation” // Konsul'tant Plyus. Available at: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=17343> (accessed: 17.01.2022).

11. Boix Mansilla V. Educating for global competence: Preparing our youth to engage the world / V. Boix Mansilla, A. Jackson. - New York: Asia Society, 2011. 124 p.

12. Hunter W. What does it mean to be globally competent? / W. Hunter, G. White, G. Godbey // Journal of Studies in Educational Education. 2006. № 10 (3). Pp. 267–285.

13. Van Roekel D. Global Competence Is a 21st Century Imperative / D. Van Roekel // NEA Education Policy and Practice Development. 2010. Pp. 1–4.

14. Luk'yanchikova M. S. O meste kognitivnogo komponenta v strukture mezhkul'turnoj kompetentsii [On the place of the cognitive component in the structure of intercultural competence] // Rossiya i zapad: dialog kul'tur [Russia and the West: Dialogue of Cultures]. M., 2000. Issue. 8, vol. 1. Pp. 288–295. (in Russian).

15. Bennett M. J., In Wurzel, J. (Ed.) Becoming interculturally competent // Toward multiculturalism: A reader in multicultural education. – Newton, MA : Intercultural Resource Corporation, 2004. Pp. 62–77.

16. Babich A. V., Sheveleva N. A., Vasil'ev I. A. Akademicheskaya mobil'nost' obuchayushchih: dejstvuyushchee pravovoe regulirovanie i praktika ego primeneniya [Academic mobility of students: current legal regulation and practice of its application] // Zakon Publ. 2016. No. 11. Pp. 50–58. (in Russian).

17. Malkova I. Yu., Maslennikova O. G. Internatsionalizatsiya obrazovatel'nykh programm kak resurs formirovaniya global'noj kompetentnosti vypusnikov magistratury [Internationalization of educational programs as a resource for building the global competence of final-year Master's degree students] // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Tomsk State University]. 2019. No. 444. Pp. 169–177. DOI 10.17223/15617793/444/22 (in Russian)

18. Morey A. I. Changing higher education curricula for a global and multicultural world // Higher Education in Europe. 2000. Vol. 25, № 1. Pp. 25–39.

19. Babich A. V., Vasil'ev I. A., Diveeva N. I., Sheveleva N. A. Setevaya forma obucheniya - sovremennyy sposob obespecheniya akademicheskoy mobil'nosti studentov [Network form of education - a modern way to ensure academic mobility of students] // Peterburgsky Yurist [St. Petersburg Lawyer]. 2016. No. 4. Pp. 186–195. (in Russian).

Ольга Георгиевна Масленникова

*кандидат педагогических наук, директор
Центра совместных образовательных
программ*

*Национальный исследовательский
Томский государственный университет*

634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 36

тел.: +7 (3822) 526359

Olga G. Maslennikova

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Director at the Center for Joint Academic
Programs*

National Research Tomsk State University

*36 Lenin Ave. (Prospekt Lenina), Tomsk
Russia, 634050*

tel.: +7 (3822) 526359

*Татьяна Анатольевна Костюкова**Tatiana A. Kostyukova**доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры общей и педагогиче-
ской психологии**Doctor of Sciences (Pedagogy), Pro-
fessor, Professor at the Department of
General and Pedagogical Psychology**Национальный исследовательский
Томский государственный университет**National Research Tomsk State Univer-
sity**634050, Россия, г. Томск, пр. Ленина, 36**36 Lenin Ave. (Prospekt Lenina), Tomsk,
Russia, 634050**тел.: +7 (3822) 529720**tel.: +7 (3822) 529720*

*Статья поступила в редакцию 04.04.2022, одобрена после рецензирования
11.05.2022, принята к публикации 15.05.2022.*

УДК 37.035.6

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-130-141

Научная статья

Формирование гражданской и патриотизма у обучающихся подросткового и юношеского возраста: на примере Гаврилов-Ямского муниципального района Ярославской области

А. В. Афанасов

Ярославский государственный педагогический университет
им. К. Д. Ушинского, г. Ярославль
a.afanasov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-2956-3387>

Аннотация.

Введение. Проблема патриотизма с ранних лет имеет огромное значение в развитии личности как гражданина. Цель работы – определить уровень гражданской ответственности и патриотизма у подростков и юношей.

Методы исследования. Стандартизированное интервью и опросник «Гражданственность и патриотизм» (А. С. Вишневецкая, Л. И. Саранцева).

Результаты исследования показывают высокий уровень гражданской ответственности и патриотизма в обеих возрастных выборках. В наибольшем приоритете для подростков оказывается интерес к историческому прошлому страны и знание основных нормативно-правовых актов, а в низшей ступени оказались ценности, связанные военной службой. У студентов вуза, наряду с интересом к культуре и истории, значимость приобретают активные действия, направленные на выражение своей гражданской позиции.

Заключение. В ходе работы выявлены проблемы в патриотическом воспитании обучающихся и в контексте этого в части историко-патриотической деятельности обучающихся была разработана и апробирована программа, направленная на развитие молодежного туризма через привлечение внимания молодежи к истории, памятным местам, культуре и традициям, и их изучению путем участия в квест-играх.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, подростки, юноши, история, культура

Для цитирования: Афанасов А. В. Формирование гражданской ответственности и патриотизма у обучающихся подросткового и юношеского возраста: на примере Гаврилов-Ямского муниципального района Ярославской области // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 130–141

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-130-141>

Building Citizenship and Patriotism in Adolescents and Young People: on the Example of Gavrilov-Yamsky Municipal District of the Yaroslavl Region**Alexey V. Afanasov***K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl
a.afanasov@yspu.org, <https://orcid.org/0000-0003-2956-3387>**Original article*

Abstract. Introduction. The issue of patriotism is of great importance for the development of an individual as a citizen from an early age. The work aims to determine the level of citizenship and patriotism in teenagers and young men. **The methods** employed in the research include standardized interview and questionnaire "Citizenship and patriotism" (A. S. Vishnevskaya, L. I. Sarantseva). The findings indicate a high level of citizenship and patriotism in both age samples. Teenagers give the overriding priority to an interest in the historical past of the country and knowledge of the basic legal acts, while the values associated with military service appear to be their low priority. Apart from an interest in culture and history, for university students, their active actions aimed at expressing their civic position come to the fore. **Conclusion.** The research has identified the problems in the patriotic education of the students, and in this context a historical and patriotic program was formulated and tested with the view to developing youth tourism through drawing the attention of young people to history, memorable places, culture and traditions, and their studying by participating in quest games. **Keywords:** citizenship, patriotism, teenagers, young men, history, culture

For citation: Afanasov A. V. Building Citizenship and Patriotism in Adolescents and Young People: on the Example of Gavrilov-Yamsky Municipal District of the Yaroslavl Region. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2022; 16(2): 130-141. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-130-141>

Введение

Проблема патриотизма имеет огромное значение в развитии личности, так как без формирования патриотизма невозможно чувство личной и общественной значимости. Потенциальные возможности чувства патриотизма расширяются и углубляются вместе с развитием общества. В то же время определённое развитие общества зависит от патриотизма людей, его составляющих. Ярким примером такого взаимодействия может служить пример многонациональных государств, каковым является и Российская Федерация. Поэтому интерес к исследованию проблем взаимоотношений в многонациональном государстве всегда актуален и изучение вопросов патриотического воспитания постоянно растёт.

Особенно актуально данное замечание в современном российском обществе, которое характеризуется, в том числе, и некоторым недостатком, «дефицитом» гражданственности [1].

Чувство патриотизма, объединяющее людей, одухотворяет, способствует большей отдаче и участию в делах государства и общества. В новых рыночных условиях формирование чувства патриотического долга и ответственности у подрастающего поколения должно также учитывать укрепление культурной и экономической мощи государства [2].

Воспитание патриотизма, то есть любви к общей Родине и верности ей, может быть образовательным решением для восстановления сплочённости, а также для укрепления социальной солидарности между группами российских граждан и внутри них. Здесь речь ведётся, прежде всего, о разнотнических (религиозных, культурных) группах, проживающих на территории нашего государства, между которыми необходимо наладить взаимодействие и установить взаимопонимание.

Вместе с тем существуют различные толкования самого термина «патриотизм», а также сопряжённых с ним понятий: «гражданственность», «солидарность», «толерантность», «национализм». Интересными представляются историко-философские рассуждения, представленные Е. Piirimäe. Автор указывает, что в восемнадцатом веке существовали полярные взгляды на патриотизм: с одной стороны, это теории, которые основывали патриотизм на каких-то личных интересах или объявляли его излишним в современном обществе, а с другой – утверждение, что идеал патриотизма был представлен в современных монархиях, который был основан на эстетической страсти энтузиазма, порождаемой чувственными примерами великой добродетели. Пример короля, сражающегося за свою страну на поле боя, может вдохновить подданных монархии последовать его примеру, а также возродить патриотизм среди них. Патриотизм, основанный на эстетических основах, должен поддерживаться и укрепляться всепроникающей патриотической культурой памяти и подражания погибшим героям с помощью изобразительного искусства, а также системой меритократической чести в армии [3].

В педагогической литературе достаточно представлен пласт исследований, посвящённых вопросам толерантности [4], однако в нашем понимании проблемы, именно формирование патриотизма имеет решающее значение для разрешения указанных противоречий, хотя имеется обратное представление: K. Schlosser указывает, что патриотизм, по своей сути, более эмоционален, чем рационален, поэтому кажется более уместным в современном мире республиканства. Автор утверждает, что гражданское воспитание может быть лучшим способом поощрения терпимости и толерантности, необходимых современным государствам и их гражданам, чем исключительный, «уродливый» национализм, который часто сопряжён с патриотизмом [5]. A. B. Stilz использует понятие «современный патриотизм», который может включать в себя беспристрастность, заинтересованность и благожелательность [6].

Сочетания высокого/низкого патриотизма и национализма могут указывать на различные типы национальной привязанности с соответствующими последствиями для социально-политических установок. N. Satherley, K. Yogeeswaran, D. Osborne, C. G. Sibley, применив анализ скрытых профилей к большой национальной выборке, выявили семь уникальных национальных профилей привязанности. Среди них были чистые патриоты, которые демонстрировали высокий патриотизм, но низкий национализм, в то время как националистические патриоты в равной степени патриотичны, но выражают средний или высокий уровень национализма. Авторы указывают, что принадлежность к профилям с низким уровнем национальной привязанности не обнаружена, признаки высокого национализма или низкого патриотизма отсутствуют. Интересно, по нашему мнению, что у чистых патриотов выявлено наиболее позитивное отношение к иммигрантам, в то время как граждане с низкой привязанностью выражали либеральные политические ориентации. Такие результаты имеют важное значение для изучения и формирования социальных и политических взглядов [7].

В этом контексте интересной нам показалась идея K. S. Vincent о том, что небольшая доза интернационализма может отдалить человека от патриотизма, но сильная

доза возвращает его обратно [8]. К. Meier-Pesti, Е. Kirchler называют патриотизм и национализм различными типами национальной идентичности. Сентиментальная и инструментальная привязанность к собственной нации, а также оптимистические ожидания относительно будущего включены авторами в качестве детерминант патриотизма и национализма [9]. Выделяют также виды патриотизма. В частности, Н. С. Савкин называет таковыми подлинный – это ориентация на формирование государственных и национальных интересов Российской Федерации в сочетании с уважением таких слоёв населения, как сотрудники бюджетной сферы и сферы производства. Мнимый патриотизм мы можем понимать как ложный, ненастоящий, по сути, – отсутствующий, несуществующий. Показной патриотизм выражается в проведении демонстративных действий, которые абсолютно не связаны с интересами государства, не помогают гражданам и не являются необходимыми [10].

В этом плане интересен опыт зарубежных коллег. В частности, Е. Gusacov исследует, в какой степени преобладающее воспитание патриотизма в Израиле соответствует воспитанию в семьях в несионистских группах и способно ли это образование создать необходимую связь и солидарность граждан. Автор показывает, что формальное и неформальное воспитание патриотизма, характерное для израильско-арабских студентов, противоречат друг другу. Поэтому у них нет возможности сформировать единство. В итоге, предлагается общий план развития концепции нового «комплексного» гражданского патриотизма и его воспитания, который нацелен на то, чтобы изменить типичный патриотический язык из оппозиционного в язык единения и «инклюзивности» [11].

В частности, имеются сведения о стремлении использовать образование для продвижения милитаристского патриотизма, что нам представляется недопустимым: лига национальной безопасности была элитной частной лоббистской группой в движении за подготовку к Первой мировой войне в Соединенных Штатах. Его образовательным крылом была группа, состоящая в основном из преподавателей колледжей, под названием Комитет по патриотизму через образование [5].

В контексте применения аксиологического подхода в педагогических исследованиях рассматриваются такие категории, как «мощь и процветание страны», «сохранение среды обитания», «экономический и технический прогресс» [1], однако аспекты патриотизма и гражданственности, как правило, не рассматриваются. В интересном исследовании S. Livi, L. Leone, G. Falgares, F. Lombardo протестирован ряд дискриминантных ассоциаций, представленных двумя измерениями патриотизма: «слепого» и «конструктивного». Авторами показано, что по-разному соотносятся они с ценностными ориентациями и идеологическими установками, такими как правый авторитаризм (ПА) и ориентация на социальное доминирование (СД). Обнаружено, что «слепой» патриотизм положительно коррелирует с традиционными ценностями и отрицательно с универсальными, в то время как конструктивный патриотизм – наоборот. Только ПА ассоциировался с безопасностью и традициями, и только СД положительно связано с властью и самоуправлением. Статистический анализ показал, что большинство эффектов влияния ценностных ориентаций на патриотизм были опосредованы СД и ПА [12].

В отечественной традиции формирование патриотизма неразрывно связано с таким понятием, как «гражданственность», трактуемой через стремление к развитию гражданского общества, формирование гражданской позиции, развитие гражданской активности [13], созидательной активности. Кроме того, есть указания на специфику отечественного патриотизма, а именно на его религиозный характер [14], на базирование на основах духовности, веры, ответственности перед Отечеством [15].

Формирование патриотизма традиционно рассматривается через действие таких институтов социализации, как семья, образовательные организации, средства массовой коммуникации, а также через целенаправленную работу с подрастающим поколением, с молодёжью, заключающуюся в развитии клубного движения, общественных организаций [16], развитии поискового движения [17], волонтерства в среде молодёжи и студенчества [18]. В зарубежных исследованиях носителем гражданственности является учитель. Именно он демонстрирует отношение к происходящим событиям, к событиям историческим, таким образом формируя похожую гражданскую идентичность и у учащихся.

Несмотря на то, что есть примеры формирования патриотизма через использование физики [19], английского языка [17], мы соглашаемся с исследователями, указывающими на необходимость формирования патриотизма частичными мерами, например через формирование любви к своему району, городу, области [20], через знание его географии, основных особенностях ландшафта, экономики, природных ресурсов и многого другого [21]. Часто постулируется, что история как школьный предмет является важным средством формирования идентичности и патриотизма у учащихся. На самом деле этот предмет, вероятно, действительно функционирует таким образом в большинстве стран, даже когда заявленные цели преподавания истории различаются. Но имеет место расхождение во мнениях между современными представлениями об их прошлом [22].

Таким образом, цель нашего исследования – изучить то, каким образом обучающиеся подросткового и юношеского возраста определяют для себя гражданственность и патриотизм, и установить основные направления их формирования.

Методы исследования: опросник «Гражданственность и патриотизм» (А. С. Вишневская, Л. И. Саранцева) [23] и стандартизированная беседа (общение с испытуемым в контексте строго регламентированного и детально разработанного списка вопросов, которые касались понимания терминов «патриотизм», «гражданственность», их роли в жизни молодёжи и общества в целом). Методы обработки данных: критерий U-Манна-Уитни, Т-критерий Вилкоксона. База исследования: МОУ «Великосельская средняя школа» Гаврилов-Ямского муниципального района Ярославской области. В исследовании приняли участие 27 обучающихся в возрасте 14–15 лет, а также студенты 1–2 курсов ЯГПУ им. К. Д. Ушинского в возрасте 17–22 года – 52 человека. Общее количество испытуемых – 79 человек.

Результаты исследования

Исходя из рис. 1 можно сказать о высоком уровне сформированности как гражданственности, так и патриотизма в обеих возрастных выборках. Вместе с тем и графическое представление результатов исследования, и статистический анализ показывают, что общий уровень патриотизма всё же выше у учащихся подросткового возраста ($M_x=121$), чем у юношей ($M_x=112$) $U=1254,000$ при $p \leq 0,05$. Можно предположить, что учащиеся СОШ более активно изучают историю России, имеют более интенсивное обучающее краеведческое воздействие. Ответы на вопросы, включённые в стандартизированную беседу, показывают, что представители молодёжи (юношеский возраст) вопросы, связанные с патриотизмом и гражданственностью, относят к категории скучных и навязанных обществом, а юноши мужского пола высказывают опасение в отношении службы в армии, поэтому, возможно, принижают значимость этой категории в своих оценках.

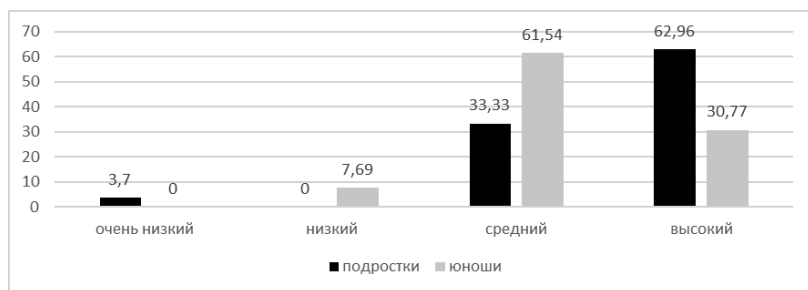


Рис. 1. Уровень сформированности гражданственности и патриотизма у обучающихся

Fig. 1. The level of citizenship and patriotism in students

Последующий анализ происходил по шкалам методики (рис. 2).

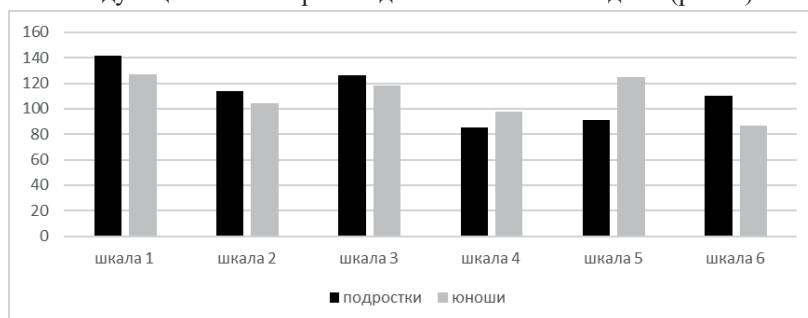


Рис. 2. Средний уровень выраженности шкал гражданственности и патриотизма у подростков и юношей

Fig. 2. The average degree of citizenship and patriotism in teenagers and young men by scale

Шкала 1. «Интерес к историческому прошлому России, к её культурным ценностям; бережное отношение к общественному достоянию» и шкала 6. «Уважение к военной службе, гордость за военную мощь страны, осознание чувства патриотизма» оказываются в большей степени выраженными и представленными в мнениях учащихся юношеского возраста $U=954,000$ при $p \leq 0,01$ и $U=1114,000$ при $p \leq 0,05$ соответственно.

Шкала 4. «Интерес к современной ситуации в стране и мире; информированность о текущих культурных и общественно-политических событиях страны» и шкала 5. «Активная жизненная позиция, желание помогать другим, использовать свои личные ресурсы на благо общества; уважение прав и свобод людей других национальностей» оказываются в большей степени выраженными и представленными в мнениях учащихся юношеского возраста $U=2354,000$ при $p \leq 0,05$ и $U=1454,000$ при $p \leq 0,05$ соответственно.

Шкала 2. «Гордость за Россию, за её экономические, политические, спортивные, научные и технические достижения» и шкала 3. «Знание государственной символики и основных документов, регламентирующих права и обязанности граждан Российской Федерации», не имеют значимых различий в представленности сознания подростков и юношей.

Ранжирование установленных показателей выявило, что в наибольшем приоритете для подростков оказывается интерес к историческому прошлому страны и знание

основных нормативно-правовых актов, а на низшей ступени оказались ценности, связанные с военной службой. У студентов вуза наряду с интересом к культуре и истории значимость приобретают активные действия, направленные на выражение своей гражданской позиции.

Таким образом, для более эффективной работы необходимо: создать условия по вовлечению молодёжи в социально полезную деятельность патриотической направленности, использовать инновационные методы и технологии, а также помнить, что мы живём в век информационных технологий.

Для этого необходимо организовывать встречи с лидерами общественных организаций патриотической направленности и мультимедийными личностями; проводить конкурс на выявление инициативной творческой молодёжи.

В рамках исследования был спроектирован и частично реализуется молодёжный проект «След в истории». На территории области проводится фестиваль «Во славу русских побед», основным событием которого является реконструкция Полтавской битвы. Учащиеся школы могут почувствовать себя солдатами той эпохи и сразиться на импровизированном поле боя. Также ежегодно в рамках данного мероприятия проходит конференция, посвящённая истории России и малой родины. Стоит отметить, что в рамках патриотического воспитания на базе общеобразовательных учреждений созданы кадетские классы различной направленности. Так, в рамках фестиваля кадеты могут посоревноваться в строевой подготовке, продемонстрировать свои навыки.

Ежегодно в рамках районного фестиваля «Во славу русских побед» проходит квест-игра на знание исторических мест области. Такая форма работы полностью удовлетворяет потребности молодёжи в увлекательном и познавательном досуге.

Цели проекта: развитие молодёжного туризма через привлечение внимания молодёжи к истории, памятным местам, культуре и традициям города и района и их изучению путём участия в квест-играх (интересного, необычного и активного времяпрепровождения).

Задачи:

- создать условия для развития устойчивого интереса у подростков и молодёжи к изучению краеведения и культуры родного района;
- расширить знания молодёжи о прошлом и настоящем области;
- способствовать умению взаимодействовать в команде;
- создать условия для знакомства молодых людей с культурными и туристскими учреждениями района;
- организовать интересный досуг подростков и молодёжи через активное участие в квест-играх, направленных на приобретение краеведческих знаний и внедрение в практику использования принципов здорового образа жизни;
- формирование предпосылок для проведения самой молодёжью подобных мероприятий на территории района.

Содержание проекта включает в себя следующие мероприятия:

- конкурс на лучший логотип проекта «След в историю»;
- конкурс на лучшую разработку туристической квест-игры;
- конкурс на лучшее фото и пост к нему «Чтобы помнили»;
- проведение квест-игры «России верные сыны»;
- проведение квест-игры по истории села Великое «Далёкое прошлое»;
- оформление фотовыставки «След в историю».

В связи с тем, что программа находится ещё на этапе реализации, мы провели по-

вторную промежуточную диагностику уровня развития гражданственности и патриотизма у подростков, которые принимали участие в мероприятиях, предусмотренных планом. Результаты статистической обработки данных при помощи критерия Т-Вилкоксона показал наличие значимых различий в уровне гражданственности и патриотизма $T=3,524$ при $p \leq 0,05$, то есть мы отмечаем увеличение его уровня.

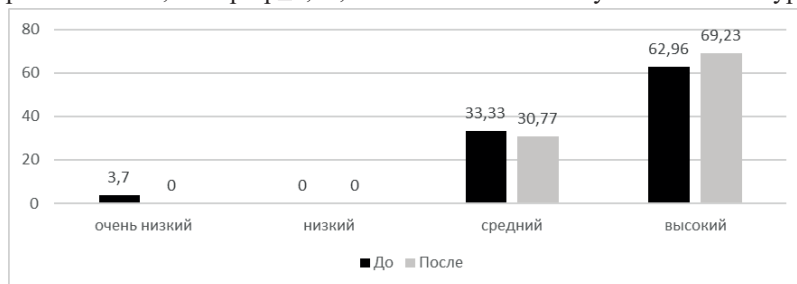


Рис. 3. Уровень сформированности гражданственности и патриотизма у подростков до и после реализации программы

Fig. 3. The level of citizenship and patriotism in teenagers before and after the program implementation

Таким образом, использование подобных форм будет способствовать формированию исследователей, которые в будущем будут находить новые факты в истории родного района; активизации интереса у молодёжи к истории большой и малой родины и вместе с тем развитию коммуникативных навыков и творческих способностей у подростков, умению находить информацию из источников разных видов.

Закключение

Таким образом, мы определили, как учащиеся сформировали представления о правах и обязанностях в контексте идентификации себя как гражданина своей страны; уровень развития представлений и умений, связанных с владением и применением действующих нормативно-правовых актов страны; степень готовности и стремления к совершенствованию и развитию общества на основе базовых принципов гуманизма, свободы и демократии. Вместе с тем мы выявили проблемы в патриотическом воспитании обучающихся подросткового и юношеского возраста. Для повышения интенсивности и эффективности работы институтов воспитания, занимающихся патриотизмом, а именно в части историко-патриотической деятельности обучающихся, нами была разработана программа.

Полученные результаты позволяют говорить, что историко-патриотическое воспитание обучающихся будет эффективным, если учитываются интересы современной молодёжи и создаются условия для вовлечения молодёжи в социально полезную деятельность патриотической направленности.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Ледовская Т. В., Солянин Н. Э., Ходырев А. М. Сравнительная характеристика ценностей студентов в период кризиса идентичности на разных уровнях педагогиче-

ского образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25. № 1. С. 116–121.

2. Stilz A. B. Hume, modern patriotism, and commercial society // *History of European Ideas*. 2003. Vol. 29, Issue 1. Pp.15–32. [https://doi.org/10.1016/S0191-6599\(02\)00085-2](https://doi.org/10.1016/S0191-6599(02)00085-2)

3. Piirimäe E. Dying for the fatherland: Thomas Abbt's theory of aesthetic patriotism // *History of European Ideas*. 2009. Vol. 35, Issue 2. Pp. 194–208.

4. Солюнин Н. Э. Психологическая структура этнической толерантности учащихся средней школы, студентов средних и высших профессиональных образовательных учреждений: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Ярославль, 2014. 20 с.

5. Schlosser K. Education and intimate war of position: The National Security League's Committee on Patriotism through Education, 1917–1919 // *Political Geography*. 2017. Vol. 60, pp 66–75. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2017.04.008>

6. Schochet G. Patriotism, Editor(s): Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Amsterdam [etc.]: Elsevier, 2001. Pp. 11116–11118.

7. Satherley N., Yogeewaran K., Osborne D., Sibley C. G. Differentiating between pure patriots and nationalistic patriots: A model of national attachment profiles and their socio-political attitudes // *International Journal of Intercultural Relations*. 2019. Vol. 72. Pp 13–24. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.06.005>

8. Vincent K. S. Nationalism and patriotism in nineteenth century French socialist thought // *History of European Ideas*. 1992. Vol. 15, Issue 1–3. Pp. 217–223.

9. Meier-Pesti K., Kirchler E. Nationalism and patriotism as determinants of European identity and attitudes towards the Euro // *Journal of Socio-Economics*. 2003. Vol. 32. Issue 6. Pp. 685–700. DOI:10.1016/j.socsec.2003.10.006

10. Савкин Н. С. Философия патриотизма: патриотизм мнимый, показной и подлинный // *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. 2018. Т. 18. № 2(42). С. 197–204.

11. Gusacov E. Education for patriotism and the Arab-Israeli sector // *International Journal of Educational Development*. 2018. Vol. 60. Pp. 138–148. DOI:10.1016/j.ijedudev.2017.11.005

12. Livi S., Leone L., Falgares G., Lombardo F. Values, ideological attitudes and patriotism // *Personality and Individual Differences*. 2014. Vol. 64. Pp. 141–146. DOI:10.1016/j.paid.2014.02.040

13. Шинкарева Н. И., Петрова Л. А. Патриотизм и гражданственность как нравственные основы формирования личности обучающихся // *Студенческая наука Подмоскovie* : материалы Международной научной конференции молодых ученых, Орехово-Зуево, 25–26 апреля 2017 г. Орехово-Зуево : Изд-во Гос. гуманитарно-технолог. ун-та, 2017. С. 702–704.

14. Сулейманов Т. Ф., Кашапов У. А. Религиозный характер русского патриотизма // *Инклюзия в образовании*. 2021. Т. 6. № 1(21). С. 6–21.

15. Фролов В. А. Духовность как основа патриотизма // *Российская наука: актуальные исследования и разработки* : Сборник науч. статей VI Всерос. науч.-практ. конф. : в 2 ч., Самара, 1 ноября 2018 г. Самара : Изд-во Самар. гос. эконом. ун-та, 2018. С. 221–225.

16. Салганова Е. И. Состояние и особенности формирования патриотизма учащихся средней общеобразовательной школы // *Известия Уральского федерального университета. Серия 3: Общественные науки*. 2019. Т. 14. № 3(191). С. 128–137.

17. Коробов Н. В., Лутовинов В. И. Поисковое движение - важная форма развития патриотизма и военно-исторического сознания молодежи // Вестник ВЭГУ. 2008. № 6 (38). С. 76–81.
18. Солянин Н. Э., Ледовская Т. В. Ценностные основания социального воспитания волонтеров // Психология и педагогика социального воспитания : Материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященной 85-летию со дня рождения А. Н. Лутошкина. Кострома, 3–5 марта 2020 г. Кострома : Костромской государственный университет, 2020. С. 107–111.
19. Кадменский В. Г., Иванов М. А. Воспитание чувства гражданственности и патриотизма в процессе преподавания “Физики” // Гуманитарный вестник. 2013. № 2(25). С. 324–326.
20. Петрова И. В. Патриотизм начинается с любви к своему городу // Педагогическая наука и практика. 2018. № 4(22). С. 127–129.
21. Филонова А. В., Кравченко М. В., Чуприна К. В. Воспитание патриотизма и ответственного гражданского поведения в рамках проведения географических экскурсий в средней и старшей школе // Вестник научных конференций. 2015. № 2–6(2). С. 148–150.
22. Kello K., Wagner W. Intrinsic and extrinsic patriotism in school: Teaching history after Estonia’s critical juncture // International Journal of Intercultural Relations. 2014. Vol. 43, Part A. Pp. 48–59. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.08.016
23. Бугайчук Т. В., Коряковцева О. А., Тарханова И. Ю. Патриотическое воспитание как фактор формирования гражданской идентичности молодежи: методические рекомендации. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского. 2014. 48 с.

References

1. Ledovskaya T. V., Solynin N. E., Khodyrev A. M. Sravnitel'naya kharakteristika tsennostej studentov v period krizisa identichnosti na razny'kh urovnyakh pedagogicheskogo obrazovaniya [The comparative characteristic of values of students during the crisis of identity at different levels of teacher training]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Buletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics]*, 2019, vol. 25, no. 1. Pp. 116–121. (In Russian)
2. Stilz A.B. Hume, modern patriotism, and commercial society. *History of European Idea*, 2003, vol. 29, no. 1, pp.15-32.
3. Piirimäe E. Dying for the fatherland: Thomas Abbt's theory of aesthetic patriotism. *History of European Ideas*, 2009, vol. 35, No. 2. Pp. 194–208.
4. Solynin N. E. *Psikhologicheskaya struktura etnicheskoj tolerantnosti uchashchikhsya srednej shkoly, studentov srednikh i vysshikh professionalnykh obrazovatelnykh uchrezhdenij. Avtoref. diss. ... kand. psych. nauk.* [Psychological structure of ethnic tolerance in students of secondary school, secondary and higher professional educational institutions. Cand. psych. sci. diss. abstr.] Yaroslavl, 2014. 20 p. (In Russian)
5. Schlosser K. Education and intimate war of position: The National Security League's Committee on Patriotism through Education, 1917–1919. *Political Geography*, 2017, vol. 60. Pp. 66–75.
6. Schochet G. Patriotism// ed. by Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, Pergamon, 2001. Pp. 11116–11118.

7. Satherley N., Yogeewaran K., Osborne D., Sibley C. G. Differentiating between pure patriots and nationalistic patriots: A model of national attachment profiles and their socio-political attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 2019, vol. 72. Pp. 13–24.
8. Vincent K. S. Nationalism and patriotism in nineteenth century French socialist thought. *History of European Ideas*, 1992. Vol. 15. Iss. 1–3. Pp. 217–223.
9. Meier-Pesti K., Kirchler E. Nationalism and patriotism as determinants of European identity and attitudes towards the euro. *The Journal of Socio-Economics*, 2003, vol. 32, Iss. 6. Pp. 685–700.
10. Savkin N. S. Filosofiya patriotizma: patriotizm mnimy'j, pokaznoj i podlinny'j [Patriotism philosophy: imaginary, fake and genuine patriotism]. *Gumanitarij: aktual'ny'e problemy' gumanitarnoj nauki i obrazovaniya* [Soft scientist: current issues of humanities and education]. 2018. vol. 18. no. 2(42). Pp. 197–204. (In Russian)
11. Gusacov E. Education for patriotism and the Arab-Israeli sector. *International Journal of Educational Development*, 2018, vol. 60. Pp. 138–148.
12. Livi S., Leone L., Falgares G., Lombardo F. Values, ideological attitudes and patriotism. *Personality and Individual Differences*, 2014, vol. 64. Pp. 141–146.
13. Shinkareva N. I., Petrova L. A. Patriotizm i grazhdanstvennost kak нравственные основы формирования личности обучающихся [Patriotism and citizenship as moral foundations for shaping the personality of students]. *Studencheskaya nauka Podmoskoviya: materialy' Mezhdunarodnoj nauchnoj konferentsii molodykh uchenykh* [Student Science to Moscow Region: Proceedings of the International Scientific Conference of Young Scientists, Orekhovo-Zuevo. April 25–26, 2017]. Publishing House of Orekhovo-Zuevo State University of Humanities and Technology, 2017. Pp. 702–704. (In Russian)
14. Sulejmanov T. F., Kashapov U. A. Religiozny kharakter russkogo patriotizma [Religious nature of Russian patriotism]. *Inklyuziya v obrazovanii* [Inclusion in Education], 2021, vol. 6, no. 1(21). Pp. 6–21. (In Russian)
15. Frolov V. A. Dukhovnost kak osnova patriotizma [Spirituality as the basis for patriotism]. *Rossijskaya nauka: aktual'ny'e issledovaniya i razrabotki: Sbornik nauchnykh statej VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Russian science: current research and development: Collected papers of VI All-Russian scientific and practical conference]. Samara: Samara State University of Economics, 2018. Pp. 221–225. (In Russian)
16. Salganova E. I. Sostoyanie i osobennosti formirovaniya patriotizma uchashchikhsya srednej obshheobrazovatel'noj shkoly [The state and specific features of developing of patriotism in students of the secondary school]. *Izvestiya Ural'skogo federal'nogo universiteta. Seriya 3: Obshchestvenny'e nauki* [Proceedings of the Ural Federal University. Series 3: Social Sciences], 2019. vol. 14. No.(191). Pp. 128–137. (In Russian)
17. Korobov N.V., Lutovinov V.I. Poiskovoe dvizhenie - vazhnaya forma razvitiya patriotizma i voenno-istoricheskogo soznaniya molodezhi [Search movement is an important form of development of patriotism and military-historical consciousness of youth]. *Vestnik VEGU* [Bulletin of EELHA], 2008, no. 6 (38). Pp. 76–81. (In Russian)
18. Solynin N. E., Ledovskaya T. V. Tsennostnye osnovaniya sotsialnogo vospitaniya volonterov [Value Bases for Social Education of Volunteers]. *Psikhologiya i pedagogika sotsial'nogo vospitaniya: Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj 85-letiyu so dnya rozhdeniya A.N. Lutoshkina* [Psychology and pedagogy of social education: Proceedings of the III All-Russian scientific and practical conference with international participation dedicated to the 85th anniversary of

the birth of A.N. Lutoshkin]. Kostroma: Kostroma State University, 2020. Pp. 107–111. (In Russian)

19. Kadmenskij V.G., Ivanov M. A Vospitanie chuvstva grazhdanstvennosti i patriotizma v protsesse prepodavaniya “Fiziki” [Education of a sense of citizenship and patriotism in the process of teaching “Physics”]. *Gumanitarny vestnik – Humanities Bulletin*, 2013, no. 2(25). Pp. 324–326. (In Russian)

20. Petrova I. V. Patriotizm nachinaetsya s lyubvi k svoemu gorodu [Patriotism begins with love for your city]. *Pedagogicheskaya nauka i praktika [Pedagogical Science and Practice]*, 2018, no. 4(22). Pp. 127–129. (In Russian)

21. Filonova A. V., Kravchenko M. V., Chuprina K. V. Vospitanie patriotizma i otvetstvennogo grazhdanskogo povedeniya v ramkakh provedeniya geograficheskikh ekskursij v srednej i starshej shkole [Education of patriotism and responsible civil behavior in the framework of geographical excursions in secondary and high school]. *Vestnik nauchnykh konferentsij [Bulletin of scientific conferences]*, 2015, no. 2-6(2). Pp. 148–150. (In Russian)

22. Kello K., Wagner W. Intrinsic and extrinsic patriotism in school: Teaching history after Estonia’s critical juncture. *International Journal of Intercultural Relations*, 2014, vol. 43, part A. Pp. 48–59.

23. Bugaichuk T. V., Koryakovtseva O. A., Tarkhanova I. Yu. Patriotic education as a factor of shaping civic identity of the young: methodological recommendations. Yaroslavl: Publishing house of K. D. Ushinsky YaSPU. 2014. 48 p.

Алексей Владимирович Афанасов

Alexey V. Afanasov

кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной педагогики и органи-
зации работы с молодёжью

Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Department
of Social Pedagogy and Organization of
Work with the Youth

Ярославский государственный педагоги-
ческий университет им.
К. Д. Ушинского

K. D. Ushinsky Yaroslavl State Pedagogi-
cal University

150000, Россия, г. Ярославль, ул. Респу-
бликанская, 108/1

108/1 Republican St, Yaroslavl, Russia,
150000

тел.: +7 (4852) 726692

tel.: +7 (4852) 726692

Статья поступила в редакцию 14.03.2022, одобрена после рецензирования 11.05.2021, принята к публикации 15.05.2022.

Воспитание в системе литературного образования: аксиологический поворот

Н. П. Терентьева

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
terninapavl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

Аннотация. Введение. В статье с позиций педагогической аксиологии анализируются подходы к воспитанию в системе литературного образования. Цель статьи – проанализировать и понять, каким образом осуществляется аксиологический поворот в обучении литературе в школе, поддерживающий воспитание как подсистему литературного образования.

Материалы и методы. Исследование опирается на аксиологический (ценностный) подход в обучении литературе, обоснованный автором целостную концепцию аксиологизации литературного образования и направлено на системную модернизацию подходов к воспитанию посредством организации ценностного самоопределения школьников-читателей. Рассматривая традиции, отмечая достижения новейшей методической науки, свидетельствующие об аксиологическом повороте в методике, автор анализирует актуальные источники, определяющие содержание литературного образования, – Примерную программу по литературе (2021), учебник литературы для начальной школы, материалы по литературе цифровой платформы «Сберкласс».

Результаты. Осуществлён анализ научных методических и культурологических источников, Примерной программы, учебных ресурсов. Показано, что решение традиционной проблемы воспитания в системе литературного образования связано с его аксиологизацией. Выявлено противоречие между состоянием методической науки, обоснованием психологических механизмов ценностного самоопределения обучающихся, методического инструментария, поддерживающего процесс освоения духовно-нравственных ценностей, патриотического воспитания, и консервативным содержанием Примерной программы по литературе, методического инструментария учебников. Вместе с тем проанализированы и описаны прецеденты, подтверждающие проявления аксиологического поворота в практической методике, её ресурсы, стимулирующие процесс воспитания личности.

Заключение. Приведённые примеры, имеющие прецедентный характер, доказывают актуальность и реальную возможность осуществления аксиологического поворота в методике обучения литературе, модернизации подходов к воспитанию, возможности системных изменений. Эта тенденция имеет общественную значимость. Игнориро-

вание её оборачивается губительным формализмом и застоем в сфере литературного образования и воспитания.

Ключевые слова: аксиология, ценность, аксиологизация литературного образования, аксиологический поворот, воспитание, ценностное самоопределение, традиция, инновация

Для цитирования: Терентьева Н. П. Воспитание в системе литературного образования: аксиологический поворот // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 142–154. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-142-154>

Upbringing in the System of Literary Education: an Axiological Turn

Nina P. Terentieva

South Ural State Humanities Pedagogical University, Chelyabinsk
terninapavl@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1386-6116>

Original article

Abstract. Introduction. The paper analyzes the approaches to upbringing in the system of literary education in terms of pedagogical axiology. The research aims to analyze the axiological turn in teaching literature at school, which supports upbringing as a subsystem of literary education, and to contribute to its understanding.

Materials and methods. The research relies on the axiological (value) approach to teaching literature and the holistic concept of literary education axiologization justified by the author. It focuses on the systematic modernization of approaches to upbringing through the value-based self-determination of school readers. The current sources that determine the content of literary education – an Approximate literature program (2021), a textbook of literature for elementary school, materials on the literature of the digital platform “SberClass” – are analyzed emphasizing the traditions and achievements of contemporary methodological science, which testify to the axiological turn in the methodology”.

Results. The scientific methodological and cultural sources, exemplary syllabus, and educational resources have been analyzed. The analysis indicates that solving the traditional problem of upbringing in the system of literary education is associated with its axiologization. There is a contradiction between the state of methodological science, the substantiation of psychological mechanisms of students' value-based self-determination, methodological tools supporting the process of mastering spiritual and moral values, patriotic upbringing, and the conservative content of the exemplary literature syllabus, methodological tools of textbooks. At the same time, the precedents that confirm the manifestations of the axiological turn in practical methodology and its resources stimulating the process of upbringing a personality have been analyzed and described.

Conclusion: The given examples, which are of precedent nature, prove the relevance and real possibility of an axiological turn in the teaching literature methodology, upgrading the approaches to upbringing, and the possibility of systemic changes. This trend has a social significance. Its neglect turns into disastrous formalism and stagnation in the field of literary education and upbringing.

Keywords: *axiology, value, axiologization of literary education, axiological turn, upbringing, value-based self-determination, tradition, innovation*

For citation: Terentieva N. P. Upbringing in the System of Literary Education: an Axiological Turn. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2022; 16(1):142-154. (In Russ.).

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-142-154>

Введение

Воспитание в кардинально изменившейся социокультурной ситуации является в наши дни важнейшей социальной и стратегической государственной задачей. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» обозначено, что «воспитание – это деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [1]. Если в 90-е годы воспитание оказалось на периферии процесса образования в школе, то в настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт не только ориентирует школы на организацию внеурочной воспитывающей деятельности, но и акцентирует внимание на значимости воспитательных результатов урока, проявляющихся в личностном развитии школьников [2]. Действительно, «воспитание – это становление человечности в человеке, это искусство приобщения к идеалам, ценностям и нормам достойного образа жизни через содействие, сопереживание, заботу о других людях и о себе самом» [3]. Разработана стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [4].

В последнее десятилетие в обществе открыто сформулирован запрос на воспитание посредством литературного образования, обусловленный вызовами нашего времени – прежде всего духовным, нравственным состоянием общества, а также социально-политическими изменениями, решением проблем национальной безопасности. Доказательство тому – дискуссии о месте и статусе литературы в школе, о её роли в воспитании молодёжи.

Материалы и методы

Обучение и воспитание всегда шли рука об руку в обучении любому предмету, и литература в этом плане не является исключением. Более того, именно обращённая к духовным и нравственным ценностям литература как учебный предмет наиболее органично объединяла учение и воспитание начиная с XIX века. В преподавании словесности обучение знаниям и воспитание гражданственности уже тогда проявились как две исторически сложившиеся тенденции. Другое дело, что в XIX веке в преподавании словесности превалировали то цели нравственного воспитания или гражданского, то идеи умственного развития, то эмоционально-эстетического. Но при любых доминирующих в отечественной методике идеях традиционно применялись такие приёмы воспитания, как убеждение, разъяснение, побуждение, воздействие. Вместе с тем в начале XX века все приёмы обучения чтению были разделены на творческие, эмоциональные и рациональные в зависимости от текста, который читают дети. Читая художественный текст, школьник занимается творчеством, читая учебный текст, – умственной деятельностью. В первом случае он воспитывается как творческий читатель и «маленький писатель».

В середине XX столетия в методике преподавания литературы начинает преобладать эстетическое воспитание в контексте «содружества» литературы с другими видами искусства. И в то же время гражданское, патриотическое и нравственное воспитание оставались приоритетными в обучении литературе вплоть до начала XXI века, в результате чего всегда существовала опасность подмены эмоционально-эстетического чтения идеологическим.

Ярко выраженный аксиологический посыл в обучении литературе связан с идеями психологической школы, представители которой понимали воспитание как развитие «эстетических и этических ценностей» [5, с. 161]. При этом воспитательные цели связывались её представителями с развитием образного мышления. Это проявилось в безусловном приоритете изучения поэтики художественного текста, что являлось своеобразным предостережением от опасности превратить литературу в школе в «служанку воспитания». Этим же идей придерживались и представители формальной школы. В статье «О принципах изучения литературы в средней школе» (1915) Б. М. Эйхенбаума, ключевой мыслью являлось положение о воспитании духа как *свободном самоопределении* школьника в процессе чтения и изучения литературы: «...именно процессом усвоения школа должна воспитывать дух, а не разбором «положительных и отрицательных типов.<...> Надо, чтобы ученики чувствовали, что в искусстве есть знание и что потому усвоить образы поэта – значит через свою душу коснуться самого духа истины» [6, с. 144]. Понятно, что речь идёт о ценностном самоопределении читателя как условия воспитания и преобразования личности. Идея читательского развития ребёнка, формирование квалифицированного, компетентного читателя, как мы сказали бы сейчас, как первоосновы воспитания личности и будет развиваться в работах М. А. Рыбниковой, Г. А. Гуковского, Н. Д. Молдавской и последующих поколений методистов. Это положение является принципиальным и фундаментальным в отечественной методической традиции, что проявилось в определённых исследовательских тенденциях.

В конце XX века методика обучения литературе от процедуры школьного литературного анализа постепенно обращается к процедуре интерпретации, осваивая инструментарий понимания художественного текста (И. Н. Гуйс, С. А. Леонов, Т. В. Рыжкова, И. В. Сосновская, Е. И. Целикова, Е. Р. Ядровская и др.). При этом понятие «ценность» пока ещё не становится общепринятым в методическом тезаурусе. Этот аксиологический поворот будет подготовлен научно-методическими исследованиями, посвящёнными культурологическому подходу к изучению литературы (В. А. Доманский, Л. А. Крылова), диалогу в литературном образовании (Г. Л. Ачкасова, Н. В. Беляева, М. П. Воюшина, Е. О. Галицких, С. И. Зинин, С. П. Лавлинский, Г. С. Меркин, Е. С. Роговер, Н. М. Свирина и др.), освоению концептосферы искусства слова (Н. Л. Мишатиная, М. И. Шутан, А. М. Шуралев и др.). Работы именно этих учёных-методистов предвосхитили и подготовили аксиологический поворот в методике. Понятие «ценность» становится методически значимым так же, как и другие сопутствующие понятия – «ценностно-смысловая сфера», «отношение», «оценка», «ценностные ориентиры». Научное обоснование концепции аксиологизации литературного образования в диссертационном исследовании «Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся» (2014 г.) позволило выстроить ценностно-смысловой вектор для качественных изменений всех компонентов его целостной системы (цели, принципы, условия, содержание, методы и формы обучения и диагностики), а также субъектов образовательной деятельности в аспекте вариативного решения конкретных проблем [7].

Концепция современного литературного образования ориентирована на развитие

ценностно-смысловой сферы школьника, смыслоцентризм, а проблема аксиологизации литературного образования является сегодня, бесспорно, перспективной для методики, особенно в контексте актуальных социально-политических и социокультурных проблем. При этом именно категория «ценность» должна сегодня наполниться актуальными смыслами, стать системообразующей при обучении литературе как на уровне создания учебно-методических комплексов и авторских программ по литературе, так и на уровне методических рекомендаций и конкретных уроков. Только системный подход в решении этой проблемы поможет осуществить реальный аксиологический поворот в литературном образовании в аспекте движения к изменению внутренних, ценностных ресурсов личности и уровней сознания. Аксиологический поворот в методике обучения литературе поможет преодолеть «отчуждение» классики от ученика, так как будет способствовать рождению «живого», лично значимого знания о мире и о себе.

Ценность понимается нами как социокультурный объективно-субъективный феномен – особая форма отражения в сознании человека предметов и явлений, которая раскрывает их возможности для удовлетворения интеллектуальных и духовных потребностей и интересов, лежащих в основе направленности личности. Когда речь идёт о сфере ценностей, принципиально значимым и фундаментальным является положение о том, что формирование ценностного сознания требует непосредственного диалога реципиента с явлениями искусства, что ценности не передаются в готовом виде от одного человека к другому. В этом проявляется уязвимость и неэффективность монологической парадигмы в образовании [5]. Ценность не может автоматически передаваться от человека человеку репродуктивным путём. Психологический механизм и методический инструментарий ценностного самоопределения требует трансформации процесса литературного образования для обеспечения движения личности от отражения смыслов к их порождению и принятию через переживание и рефлексии в качестве ценностей. Смыслопорождение всегда сопряжено с переживанием человеком особо значимых для него личностных смыслов, их рефлексией, позволяющей ему осознать, сделать ценность предметом анализа, оценки, выбора. Решение «задач на смысл» осуществляется благодаря оценочной деятельности. Следовательно, психологический механизм ценностного самоопределения становится основанием для выбора соответствующих методов, приёмов, стратегий – особого методического инструментария освоения школьниками ценностей художественного произведения, а следовательно, и воспитания.

Результаты исследования

Чтобы судить, как реально осуществляется аксиологический поворот в методике, как соотносятся достижения методической науки, с одной стороны, и практики организации литературного образования – с другой, рассмотрим актуальные примеры в качестве иллюстрации.

Пример первый. Обратимся к Примерной рабочей программе по литературе (одобрана решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г.), предложенной педагогическому сообществу учителей-словесников «Институтом стратегии развития образования Российской академии образования» [8]. Как сказано в преамбуле, она разработана с целью оказания методической помощи учителю литературы в создании рабочей программы по учебному предмету, ориентированной на современные тенденции в школьном образовании и активные методики обучения. Примерная рабочая программа позволит учителю

реализовать в процессе преподавания литературы современные подходы к формированию личностных, метапредметных и предметных результатов обучения. Нас интересовал аксиологический контекст программы. Он задан при обосновании целей, основы содержания литературного образования (аксиологические понятия), личностных результатов. «Цели изучения предмета «Литература» в основной школе состоят в формировании у обучающихся потребности в качественном чтении, культуры читательского восприятия, понимания литературных текстов и создания собственных устных и письменных высказываний; в развитии чувства причастности к отечественной культуре и уважения к другим культурам, **аксиологической сферы личности** на основе высоких **духовно-нравственных идеалов**, воплощённых в отечественной и зарубежной литературе» (выделено нами – Н. Т.). Как видим, цели литературного образования сформулированы в их сопряжённости с аксиологией искусства – воплощёнными в нём идеалами и важностью формирования аксиологической сферы обучающихся. Акцентируется, что основу содержания литературного образования составляют чтение и изучение выдающихся художественных произведений русской и мировой литературы, что «способствует постижению таких нравственных **категорий, как добро, справедливость, честь, патриотизм, гуманизм, дом, семья**» [9]. Конкретизация значимых духовно-нравственных концептов ограничивается лишь примером, перечислением отдельных из них. Аксиосфера школьного курса литературы в её целостности не была задачей для разработчиков проекта.

Если цели и основа содержания литературного образования определены с учётом аксиологических понятий, то система его личностных результатов задаётся в примерной программе через идеологические категории. «Личностные результаты освоения рабочей программы по литературе для основного общего образования должны отражать готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на её основе и в процессе реализации основных направлений воспитательной деятельности, в том числе в части:

Гражданского воспитания

Патриотического воспитания

Духовно-нравственного воспитания

Эстетического воспитания:

Физического воспитания, формирования культуры здоровья и эмоционального благополучия

Трудового воспитания

Экологического воспитания

Ценности научного познания» [9].

Таким образом, происходит возврат к парадигме «множественности воспитаний» (И. А. Колесникова), которая существовала в советской школе [10]. Приведём для сравнения цитату из программы по литературе В. Г. Маранцмана, чтобы показать, как можно, учитывая значимость и неформальность аксиологического вектора, предъявить в программе важные социальные приоритеты и духовные ценности в соответствии с целями литературного образования: «Развивая **чувства и воображение** читателя-школьника, глубину **понимания** содержания литературных произведений и **мотивированную оценку** художественной формы, изучение литературы в школе призвано сформировать **ценностные ориентации ученика, его отношение к Родине, общественному долгу, труду, семье, религии, любви, искусству, природе, собственной личности**» [11, с. 6].

Ещё одно методологическое замечание касается результатов литературного образования. В Примерной программе среди умений и результатов образовательной деятельности нет понятий, характеризующих, во-первых, сам процесс, механизм работы читателя с ценностями, что проявляется и на предметном, и на метапредметном, и на личностном уровне. В разделе, касающемся предметных результатов, об освоении ценностей говорится на языке знаниевой парадигмы («**иметь представление** об общечеловеческой ценности литературы и её роли в воспитании любви к Родине; **понимать** общечеловеческую и духовно-нравственную ценность литературы, осознавать её роль в воспитании любви к Родине и укреплении единства многонационального народа») [9]. Во-вторых, **умение оценки**, как частное, упоминается в связи с выразительным чтением и участием в беседе, диалоге. Для решения этой проблемы предлагаем обратить внимание на определённую в концепции аксиологизации литературного образования систему читательских умений, ориентированных на ценностное самоопределение школьника. Она даёт возможность аксиологически корректно представить содержание результатов образовательной деятельности, сделав фокусом внимания мотивационно-смысловые отношения школьника-читателя к литературе, к миру, к собственной личности. Это умения:

«– определять ценностно-смысловые доминанты произведения и формы их выражения;

– понимать смысл;

– выражать личностное понимание смысла произведения; открытие личностно значимых смыслов;

– выражать личностное отношение к произведению через рефлексии» [7, с. 204].

Добавим к сказанному, что понятие «смысл» практически не обнаруживается в тексте Примерной программы. Понятие «самоопределение» есть в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», но его нет в Примерной программе.

Таким образом, очевиден разрыв достижений методической науки в новом тысячелетии (обоснование аксиологического подхода к обучению литературе, концепции аксиологизации литературного образования) и программных документов, определяющих практику литературного образования. В Примерной программе очевидно противоречие между целями литературного образования и средствами их достижения. Программа не решает вопрос о том, как желаемое сделать действительным, что делать, а значит, есть опасность, что цели воспитания останутся декларацией. Обнаруживается эклектика традиционных с советской эпохи идеологических доминант, парадигмы «множественности воспитаний» и аксиологических понятийных «вкраплений».

Пример второй. Об аксиологическом повороте в методике мы можем судить по средствам обучения. В современных учебниках литературы зачастую преобладает монологический подход в обучении литературе. «Внутреннее слово» читателя-школьника чаще остаётся непробуждённым, и, как следствие, ценностно-смысловой потенциал литературного образования не реализуется в должной мере. Ахиллесова пята учебников, даже новых, недавно появившихся, – это методический инструментарий. Далеко не всегда он имеет развивающий характер и срабатывает как пусковой механизм освоения ценностей искусства, ценностного самоопределения школьников, а тем самым и процесса воспитания. Даже при содержательной разработанности вопросов и заданий, направленных на анализ и интерпретацию литературных произведений, возможность реализации эмоционально-ценностных отношений, оценки, личностной рефлексии, ценностного самоопределения проявляется в учебниках по литературе фрагментарно и бессистемно.

Исключением, по нашим наблюдениям, являются учебники по литературному чтению для начальной школы, созданные авторским коллективом под руководством петербургского профессора М. П. Воюшиной [12]. Аксиологическая парадигма определяет содержание и структуру учебников, начиная с азбуки, а следовательно, и воспитательный контекст литературного образования в начальной школе и позволяет реализовать аксиологический потенциал русского языка и литературы в УМК «Школа диалога». Аксиологический подход как методологическая основа УМК был охарактеризован в докладе профессора М. П. Воюшиной на Международной конференции «Открытая методика» (октябрь 2021 года). Его базовые принципы следующие:

- установка на размышление, поиск смысла, самоопределение должна формироваться с первых дней обучения в школе;
- воспитание в диалоге, в столкновении разных позиций, вариантов поведения человека, требующих осознанного выбора и обоснования своей точки зрения;
- насыщение активного словаря ребёнка лексикой, позволяющей говорить о разносторонности человека, оценивать поступки, ситуации, характеры, отмечая нюансы;
- участие в диалогах с обсуждением нравственных проблем на основе прочитанных произведений;
- приобщение к нравственным ценностям в процессе эстетического «проживания» художественного произведения;
- реализация деятельностного подхода к воспитанию (разыгрывание диалогов, ролевая игра, инсценирование и др.);
- создание учебных и жизненных ситуаций, требующих осознанного выбора и следования этому выбору, проявления формирующихся ценностей в поведении.

Так, в учебнике «Литературное чтение» для 4 класса патриотический раздел «О героях былых времён» открывает мотивирующее приглашение к диалогу, осознанному осмыслению ключевого понятия: *«Кого мы называем героем? Посмотри в словаре значение этого слова. Как ты думаешь, в каком значении слово «герой» употребляется в названии раздела?»*. Методически грамотные вопросы анализа на разные сферы восприятия к стихотворениям (А. Ахматова «Мужество», Б. Окуджавы «Родина», А. Сурков «В землянке», Е. Агранович «Нет в России семьи такой, где не памятен свой герой») ведут к смыслопониманию, смыслопорождению, активизации эмоциональной сферы (*«Какие строки стихотворения звучат как клятва? Какие слова при выразительном чтении стихотворения ты выделишь голосом? Обоснуй свою точку зрения. Почему осознание общности судьбы Родины и своей судьбы «обжигает» любовью и горькою печалью?»*), способствуя рождению у детей личностных смыслов, как и приглашение к личностной интерпретации (*«Какие песни военных лет тебе известны? Подготовься прочитать стихи, на которые они написаны. Спой или найди запись, чтобы одноклассники могли послушать песню. Узнай, кто автор стихов и музыки.»*). Читательский опыт соотносится с жизненным опытом ребёнка, его семьи, и великие святости переживаются и осознаются как ценности благодаря личностной рефлексии (*«Нет в России семьи такой, где не памятен свой герой», – говорится в стихотворении. О каком герое помнит твоя семья?»*).

Литературное произведение становится частью духовного опыта читателя-подростка, его аксиосферы и тогда, когда он может выбрать задание для себя из числа *необязательных* или участвует в коллективных междисциплинарных проектах:

Создай команду и подготовь литературно-музыкальную гостиную «Песни военных лет».

Расскажи об акции «Бессмертный полк». Как она проходит в твоём городе? Кто из твоих родственников «служит» в Бессмертном полку?

Организуешь виртуальный парад военной техники. Подготовь видеоряд и комментарий к нему.

Аксиологическую направленность учебника обнаруживает и рубрика «Учимся оценивать», где даются вопросы и рекомендации для критической рефлексии, самооценки своей проектной деятельности или творчества одноклассников. Это действительно «школа оценивания» личностной значимости учебной работы:

«Оценивая работу творческих групп, подумай:

1) насколько эмоционально, выразительно прочитано стихотворение;

2) помогает ли предложенная репродукция (иллюстрация) воссоздать образ, созданный поэтом;

3) помогают ли предложенные вопросы пробудить воображение читателей, вызвать сопереживание, понять смысл стихотворения;

4) позволяет ли предложенное название объединить все стихи в один сборник. Чьё творческое решение показалось наиболее интересным?»

Таким образом, авторы учебника выступают как мотиваторы в изменившемся мире, и навигаторы в огромном количестве информации и в литературе, и мастера коммуникации. Добавим, и как истинные, искусные воспитатели! О новых функциях учителя-воспитателя говорил А. Г. Асмолов [3].

Пример третий. Убедительный прецедент средства обучения, системно реализующего ресурсные возможности формирования компетентного школьника-читателя и его ценностного самоопределения, – цифровая платформа «Сберкласс. Литература», являющаяся, на наш взгляд, образцом открытой образовательной системы. Сам формат платформы, «оболочка» модуля имеют структуру, адекватную организации осмысленного чтения, ориентированного на ценностное самоопределение учащихся. Приведём в качестве примера задания по теме, требующей особого педагогического и методического мастерства и такта, – «Стихи о России» (8 класс). Как актуализировать в сознании школьников тему Родины? Эту непростую, но крайне значимую проблему решают разработчики блока – петербургские методисты С. В. Федоров и М. Ю. Обухова.

Работа над темой начинается с создания личностно значимой мотивирующей читательской установки, актуализирующей знания и жизненный опыт учеников. Им предлагают привести примеры (иллюстрация, словесный образ, историческое событие, памятники культурного наследия и т. д.), которые, по мнению школьников, могут служить «визитной карточкой» России. Какие из них можно назвать символами России как государства, а какие говорят о России как о стране с особенными традициями и обычаями? Знакомство с презентацией, представляющей разные образы Руси (России), сопровождается поиском личных ассоциаций с каждым из них. Необходимо доказать, что данное явление известно во всём мире, что оно ассоциируется с русским не только в России, но и во всём мире. Установка на патриотическое воспитание проявляется неформально – личностно, через обращение к критическому мышлению.

Традиционные, вместе с тем оригинальные задания аналитического характера при работе с текстом стихотворения (от формы к смыслу) дополняются смыслопорождающими (личностные смыслы). *«Представь, что ты снимаешь территорию страны с высоты птичьего полёта и тебе необходимо сделать три небольших сюжета о России. Основу для этих сюжетов должно составить стихотворение М. Ю. Лермонтова «Родина». Опиши, какие виды (детали) будут представлены в сюжете, снятом с*

высоты, в сюжете, снятом при приближении к земле, и в сюжете, снятом в момент, когда камера уже опустилась на землю». Кроме того, воображение, образная конкретизация и эмоциональный отклик, так необходимые для ценностного самоопределения, «включаются» путём соотнесения лирики и живописи (М. Ю. Лермонтов «Родина» и А. Г. Венецианов «Гумно»). *«Поэтические сборники часто иллюстрируют репродукциями картин известных художников. Сопоставь стихотворения Н. М. Рубцова «Видение на холме» и Т. Ю. Кибирова «Прогулка в окрестностях Одинцова. Элегия» с картиной И. И. Левитана «Над вечным покоем» из собрания Государственной Третьяковской галереи. Какое из стихотворений ближе по настроению и эмоциональной тональности к картине И. И. Левитана? К какому из этих стихотворений уместно было бы поместить репродукцию с картины И. И. Левитана «Над вечным покоем» в сборнике стихов о России? Свой ответ прокомментируй».*

Ученикам предлагается выступить музыкальными интерпретаторами лирики. *«И. А. Бродский не считается «певучим» поэтом. И всё же предположим, что перед тобой стоит задача превратить в песню стихотворение И. А. Бродского «Стансы». Придумай мотив песни, который отражал бы состояние лирического героя. Письменно прокомментируй получившийся мотив. Сравни свою мелодию с песней Олега Митяева на стихи Бродского».* Разные интерпретационные роли, например, редактора, активизируют ценностное самоопределение. *«Стихотворение Ф. И. Тютчева «Умом Россию не понять...» начинается с фразы «Умом Россию не понять» и заканчивается фразой «В Россию можно только верить». Напиши, как можно объяснить такое противопоставление читателям поэтического сборника о России в предисловии (или комментариях к этому стихотворению)».* Расширение культурного контекста, сопряжение классической и современной поэзии, живописи, музыки представляют тему Родины как объемлющую, с одной стороны, и неотъемлемую для сознания россиянина – с другой.

Завершающий работу над темой «Литературно-творческий проект», предполагающий создание макета сборника «Это всё о России», проявит читательский выбор и ценностное самоопределение старшеклассников: *«Создайте макет поэтического сборника из 10–15 стихотворений «Это всё о России», включив в него стихотворения о Родине по своему выбору, обосновав их включение в сборник».*

Заключение

Таким образом, методический инструментарий средств обучения, направленный на системное включение учеников в осмысленное чтение, творческую интерпретационную деятельность, создаёт условия для активизации эмоционально-ценностных отношений, смыслопорождения, рефлексии, выбора, а следовательно, для ценностного самоопределения. И, добавим, для патриотического воспитания!

Указанные нами примеры имеют прецедентный характер и доказывают актуальность и реальную возможность осуществления аксиологического поворота в методике обучения литературе, который не ограничивается рамками одной дисциплины. На общественную значимость этой тенденции указывает философ, культуролог А. П. Валицкая: «Аксиологический поворот современных образовательных процессов и систем составляет необходимое условие модернизации всех форм общественной практики. Познание – духовный труд, без которого нет человека; это онтологическая потребность, определяющая самую возможность присутствия личности в бытии, и потому духовно-нравственное воспитание не исчерпывается религией. Научить критически мыслить – главная задача современной школы, решение которой означает радикаль-

ное обновление содержания и технологий образования, самого типа педагогического мышления» [13, с. 189]. Игнорирование обозначенных тенденций, а также достижений новейшей методики оборачивается губительным формализмом и застоём в сфере литературного образования и воспитания.

Доклад прочитан на пленарном заседании VI Международной научно-практической конференции «Открытая методика 2021» «Воспитывающий потенциал языка и литературы: содержание, проблемы, решения» 20 октября 2021 года.

Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта ФГБОУ ВО «МГПУ им. М. Е. Евсевьева», регистрационный номер заявки № МК-2022/10 от 28.04.2022, «Новые подходы к изучению литературы в кризисную эпоху».

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (дата обращения 16.10.2021).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 28): [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 16.10.2021).
3. Асмолов А. Г. Воспитание – это становление человечности в человеке // Вестник образования [Электронный ресурс] // Вестник образования. Август. 2021. URL: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/aleksandr-asmolov-vospitanie-eto-stanovlenie-chelovechnosti-v-cheloveke> (дата обращения: 16.10.2021).
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. [Электронный ресурс] : утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (дата обращения: 15.10.2021).
5. Данилов В. В. Литература как предмет преподавания // Беньковская Т. Е. Развитие методики преподавания литературы в русской школе. XX век. Ч. I. 1900–1940-е годы: учебно-методическое пособие и хрестоматия для студентов филолог. факультетов. Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1999. С. 157–180.
6. Эйхенбаум Б. М. О принципах преподавания литературы в школе // Методика преподавания литературы: хрестоматия-практикум / авт.-сост. Б. А. Ланин. М. : Академия, 2003. С. 127–145.
7. Терентьева Н. П. Литературное образование как способ ценностного самоопределения учащихся : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.02. Челябинск, 2014. 489 с.
8. Каган М. С. Философия культуры. СПб. : Петрополис, 1996. 415 с.
9. Примерная рабочая программа основного общего образования. Литература (для 5–9 классов образовательных организаций) [Электронный ресурс] : одобрена решением Федерального учебно-методич. объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021. URL: <https://instrao.ru/index.php/primer/467-primernaya-rabochaya-programma->

osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-po-literature-proekt (дата обращения: 18.10.2021).

10. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии. СПб. :СПбГУПМ, 1999. 242 с.

11. Программа литературного образования. 5–9 классы / под ред. В. Г. Маранцмана. М.: Просвещение, 2008. 214 с.

12. Воюшина М. П., Чистякова Н. Н., Петрова С. И. Литературное чтение. Учебник для 4 класса. В 3 ч. Ч. 2. / Под общей ред. М. П. Воюшиной. М. : Просвещение, 2021. 144 с.

13. Валицкая А.П. Философско-аксиологический смысл модернизации и образование // Общество. Среда. Развитие (TerraHumana). 2013. № 2 (27). С. 189–192. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-aksiologicheskii-smysl-modernizatsii-i-obrazovanie> (дата обращения: 16.01.2022).

References

1. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federatsii: Federalny zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.07.2021) (s izm. I dop., vstup. v silu s 01.09.2021). [*Federal Law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 02.07.2021) "On Education in the Russian Federation" (with amendments and additions, effective on 01.09.2021)*] Available at: <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/> (accessed 16.10.2021). (In Russian).

2. Federalny gosudarstvenny obrazovatelny standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 28): Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (accessed 16.10.2021). (In Russian).

3. Asmolov A. G «Vospitanie – eto stanovlenie chelovechnosti v cheloveke» [*"Upbringing is building humanity in a person"*] // Vestnik obrazovaniya Elektronny periodicheskiy zhurnal. Avgust. 2021. [Bulletin of Education] Available at: <https://vestnik.edu.ru/main-topic/aleksandr-asmolov-vospitanie-eto-stanovlenie-chelovechnosti-v-cheloveke> (accessed 16.10.2021). (In Russian).

4. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda. [*Strategy for the development of education in the Russian Federation until 2025*] Available at: <http://static.government.ru/media/files/f5Z8H9tgUK5Y9qtJ0tEFnyHlBitwN4gB.pdf> (accessed 15.10.2021). (In Russian).

5. Danilov V. V. Literatura kak predmet prepodavaniya [*Literature as a subject of teaching*] // Benkovskaya T. E. Razvitie metodiki prepodavaniya literatury v russkoj shkole. XX vek. Ch. I. 1900–1940-e gody: uchebno-metodicheskoe posobie ikhrestomatiyadlyastudentov prepodavatelej. [Development of methods for teaching literature in the Russian school. XX century. Part I. The 1900–1940s: teaching aid and reader for students of Philology faculties]. Orenburg: Publishing House of OGPU, 1999. P. 157–180. (In Russian).

6. Ejkenbaum B. M. O printsipakh prepodavaniya literatury v shkole [*About the principles of teaching literature at school*] / Metodika prepodavaniya literatury: Khrestomatiya-praktikum [Methods of teaching literature: anthology-practical course]/ compiled by B. A. Lanin. M.: Publishing House «Akademiya», 2003. Pp. 127–145. (In Russian).

7. Terent'eva N. P. Literaturnoe obrazovanie kak sposob tsennostnogo samoopredeleniya uchashchikhsya. Dis. dokt. ped. nauk: 13.00.02. [Literary education as a way of value self-determination of students. Doct. ped. sci. diss.]. Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk, 2014. Vol. 1. 489 p. (In Russian).

8. Kagan, M. S. *Filosofiya kul'tury` [Philosophy of culture]*. St.P.: Publishing House "Petropolis," 1996. 415 p. (In Russian).
9. *Primernaya rabochaya programma osnovnogo obshhego obrazovaniya. Literatura (dlya 5–9 klassov obrazovatelnykh organizatsij) [An exemplary working program for basic general education. Literature (for grades 5-9 of educational organizations)]* Available at: <https://instrao.ru/index.php/primer/467-primernaya-rabochaya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-po-literature-proekt> (accessed 18.10.2021). (In Russian).
10. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya realnost v zerkale mezhpardigmалnoj refleksii [Pedagogical reality in the mirror of inter-paradigm reflection]*. St.P.: University of the Humanities and Social Sciences, 1999. 242 p. (In Russian).
11. *Programma literaturnogo obrazovaniya. 5–9 klassy [The literary education program. Grades 5-9]* /ed. by V. G. Marantsman. M.: Prosveshchenie, 2008. 214 p. (In Russian).
12. Voyushina M. P., Petrova S. I., Chistyakova N. N. *Literaturnoe chtenie. Uchebnik dlya 4 klassa. [Literary reading. Textbook for grade 4]* in 3 parts. Part. 2. /ed. by M. P. Voyushina. M.: Prosveshchenie, 2020. 144 p. (In Russian).
13. Valitskaya A. P. *Filosofsko-aksiologicheskij smysl modernizatsii i obrazovanie [Philosophical and axiological meaning of modernization and education]* // *Obshchestvo. Sreda. Razvitie [Society. Environment. Development]* (Terra Humana). 2013. No. 2 (26). Pp. 189 – 192. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/filosofsko-aksiologicheskij-smysl-modernizatsii-i-obrazovanie> (accessed 16.01.2022). (In Russian).

Терентьева Нина Павловна

доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

454080, Россия, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

тел.: +7 (351) 2165601

Nina P. Terentieva

Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Literature and Literature Teaching Methods Department

South Ural State Humanities Pedagogical University

69 Lenin Ave (Prospekt Lenina), Chelyabinsk, Russia, 454080

tel.: +7 (351) 2165601

Статья поступила в редакцию 27.11.2021, одобрена после рецензирования 02.03.2022, принята к публикации 23.05.2022.

УДК 371.27;37.036.5

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-155-164

Научная статья

Творческие конкурсы на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку

А. П. Гулов

Московский государственный институт
международных отношений (университет), г. Москва
gulov@tea4er.org, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

Аннотация. *Введение.* Предметные олимпиады школьников являются интеллектуальными конкурсами повышенной сложности, участие в которых позволяет как отбирать лучшие умы для обучения в высшей школе, так и развивать творческие способности у всех школьников, принимающих участие в конкурсных испытаниях.

Цель статьи. В данном исследовании мы ставим цель выявить особенности творческих олимпиадных заданий и предложить их категоризацию.

Материалы и методы. Нами был использован метод контент-анализа нормативных документов Центральной предметно-методической комиссии, в том числе заданий прошлых лет, а также проанализирован наш собственный эмпирический опыт подготовки школьников к олимпиаде в качестве тренера сборной города Москвы.

Результаты исследования. Мы рассмотрели особенности различных конкурсов, проводимых на олимпиаде по английскому языку, а также указали на типичные сложности, которые возникают у участников олимпиады в связи с творческим характером заданий.

Выводы. Всероссийская олимпиада школьников как национальный образовательный проект позволяет актуализировать усилия школы, общественности и специальных центров дополнительного образования, направленные на развитие одарённости и поддержку талантов.

Ключевые слова: олимпиада школьников, языковое тестирование, подготовка к олимпиаде, критерии оценивания, одарённые дети

Для цитирования: Гулов А. П. Творческие конкурсы на всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С.155–164.

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-155-164>

Creative Contests at the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in English

Artem P. Gulov

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University), Moscow
gulov@tea4er.org, <https://orcid.org/0000-0001-7192-5316>

Original article

Abstract. Introduction. Subject Olympiads for schoolchildren are intellectual contests of increased complexity, participation in which allows both selecting the best minds for studying at a higher school, and developing creative abilities in all schoolchildren participating in competitive trials.

Objective. The study aims to identify the features of creative Olympiad tasks and propose their categorization.

Materials and methods. The methods employed in the study include the method of content analysis of normative documents of the Central Subject-Methodological Commission, including tasks of previous years, and analysis of our empirical experience of preparing schoolchildren for the Olympiad from the perspective of a coach of the Moscow city team.

Results of the study. The research has considered the specific features of various contests held at the English Olympiad, and indicated the typical difficulties that Olympiad participants encounter due to the creative nature of the tasks.

Conclusions. Being a national educational project, the All-Russian Olympiad of schoolchildren updates the efforts of schools, and public and special additional education centers aimed at developing giftedness and supporting talents.

Keywords: Olympiad, language assessment, preparation for the Olympiad, assessment criteria, gifted children

For citation: Gulov A. P. Creative Contests at the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in English. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(2): 155-164. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-155-164>

Введение

Предметные олимпиады школьников зарождались как ответ на вызовы советского общества, которое нуждалось в креативных технических специалистах. Школьники решали сложные, нестандартные задачи и готовились к вызовам большой науки. Мировая педагогическая наука оценила соревновательную среду, и на сегодня национальные олимпиады во всём мире проводятся как отбор для участия в международных соревнованиях. Математики, программисты, физики защищают честь России на международных олимпиадах, и довольно успешно. Государственная политика в области поддержки талантливых школьников способствует интересу к данным конкурсам, так как призёрам и победителям гарантировано поступление без вступительных испытаний. Отметим, что в современной истории образования в России нашлось место интеллектуальным соревнованиям по гуманитарным предметам, среди которых и иностранные языки. По английскому языку первая олимпиада состоялась в 1998 году, с тех пор многое изменилось как в процедуре проведения, так и в содержании олимпиады [1]. Первые годы количество победителей было ограниченным, однако постепенно Министерство просвещения увеличивало квоту. На сегодня количество призёров и победителей состав-

ляют не более 45 % от общего числа участников, которых со всех субъектов Федерации собирается, как правило, 200–250 человек. Все регионы могут выдвинуть своих кандидатов, так как в качестве меры интеллектуальной поддержки разработана система квот на число участников: каждый субъект может выдвинуть минимум 1 участника по предмету, даже если эти школьники не набирают проходные баллы. Данная система обеспечивает явку со всей страны и даёт шанс тем ребятам, которые не набрали всего 1–2 баллов до проходного.

Актуальность нашего исследования обусловлена противоречием между необходимостью разработки и внедрения олимпиадных курсов в современной школе и недостаточным количеством научных исследований, посвящённых развитию творческих способностей учащихся, готовящихся к олимпиаде по английскому языку. Нами обращается внимание на приоритетность формирования и развития творческой компетенции учащихся, что никак не отражено в программных документах Центральной предметно-методической комиссией [2; 3]. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении списка необходимых компетенций для участия во ВСОШ по английскому языку на основе анализа заданий прошлых лет. На данном этапе ЦПМК указывает на необходимость формирования и развития речевых и языковых компетенций, не уделяя должного внимания творческим компетенциям. Соответственно, практическая значимость может состоять в пересмотре педагогических практик, внедряемых при подготовке к олимпиаде, в том числе при использовании опубликованных нами учебных пособий по теме исследования. Подготовка к олимпиаде не может быть только языковым курсом, игнорирующим формирование и развитие творческих компетенций. Несмотря на широкий интерес общественности к вопросам подготовки к олимпиаде, остаётся ряд вопросов, требующих прояснения и уточнения в методической науке, что и определяет проблему исследования. Для качественной подготовки необходимо чётко понимать вызовы современного образования, равно как и особенности олимпиады по английскому языку.

Таким образом, цель исследования – выявить особенности творческих заданий, которые появляются в комплексах олимпиады, разделить их на категории и указать на необходимость формирования творческих компетенций для успешного участия. Среди задач исследования – найти методические формы подготовки к олимпиадным заданиям повышенной сложности, что позволит улучшить качество образования в целом.

Научная новизна в статье заключается в уточнении списка компетенций, которыми необходимо владеть для успешного участия во всероссийской олимпиаде школьников. В нашем исследовании мы анализируем специфику творческих заданий по английскому языку, которые предлагались на конкурсах в последние годы.

Обзор литературы

Среди изученных нами современных исследований отдельное место занимают работы авторы заданий и методических рекомендаций, выполненные под руководством Ю. Б. Курасовской [4; 5; 6], которые публикуют сборники комплектов вместе с рекомендациями для педагогов. Некоторые исследователи на основе данных документов описывают свой опыт создания заданий, а также организации муниципального и регионального туров [3]. Ряд работ посвящён анализу педагогических практик, направленных на пропаганду олимпиадного движения в целом [7; 8]. Нами были изучены труды, посвящённые лингвистическим олимпиадам в России [9; 10], а также формированию творческих способностей в рамках проведения национальных олимпиад по различным предметам по всему миру [11; 12; 13; 14].

Материалы и методы

В рамках исследования нами были изучены нормативные документы [2; 3], регламентирующие организацию олимпиадных конкурсов. Нами был реализован контент-анализ содержания заданий по всем видам речевой деятельности заключительных этапов всероссийской олимпиады школьников, в том числе за 2020–21 учебный год [15; 16]. Также мы опирались на собственный эмпирический опыт подготовки московских школьников в период с 2017 по 2021 гг. в рамках работы в Государственном автономном образовательном учреждении дополнительного профессионального образования г. Москвы «Центр педагогического мастерства», учреждённом Департаментом образования города Москвы, где нами велась подготовка олимпиадных групп для участия в региональном и заключительном этапах олимпиады. Нами была проведена категоризация и обобщение заданий. Так, наряду с «классическими» заданиями мы отдельно выделяем творческие задания, для решения которых необходимо задействование универсальных творческих компетенций.

Результаты

Традиционно олимпиады по всем предметам включают в себя творческие задания, основной принцип при разработке которых – удивить участников новым, неожиданным форматом, адаптируясь под который школьникам необходимо продемонстрировать навыки творческого и критического мышления. Специфика предмета «Английский язык» такова, что у разработчиков не так много инструментов для создания сложных творческих заданий. Рассмотрим основные подходы, которые применялись Центральной предметно-методической комиссией, на примере заданий заключительного этапа с 2011 г. по 2021 г. включительно.

1. Интеграция конкурсов. Так, начиная с 2011 года вводится на постоянной основе интегрированный конкурс аудирования и чтения, который стал настолько привычным заданием, что постепенно дошёл до Проекта ЕГЭ в 2022 году по английскому языку, изрядно удивив большую часть учительской общественности. В конечном счёте, такое задание было исключено из экзамена на данном этапе. Примечательно, что впервые в 2021 году на чтение текста даётся 10 минут, хотя традиционное время – 7 минут, что косвенно свидетельствует о признании повышенного уровня сложности данного задания со стороны разработчиков. Подобные конкурсы требуют повышенной концентрации и внимательности, поэтому резерв времени даже в 3 минуты может оказаться решающим для успешного выступления школьников.

В конкурсах продуктивных умений также происходит интеграция, но с использованием видео. В конкурсе говорения участникам необходимо синхронизировать свою речь с демонстрирующимся видеороликом, причём сюжет ролика достаточно быстро меняется. Учитывая, что презентация участника должна соответствовать информации, представленной в файле для подготовки, возникает сразу несколько задач, которые нужно решить во время говорения. В 2016 году в письме появилось задание, в рамках которого сюжет текста, предложенный для подготовки участниками, напрямую зависел от просмотренного визуального ряда.

В 2019 г. в конкурсе чтения письменного текста добавился формат словообразования по тексту, который, по сути, является интеграцией чтения и лексико-грамматического теста, так как участникам необходимо не только преобразовать слова, но самостоятельно выбрать для них место в тексте, как правило, довольно большом.

Таблица 1

Примеры интегрированных заданий раздела Listening and Reading

Table 1

Examples of integrated tasks in the Listening and Reading section

Финал-2021	
In each of the paragraphs (A-E) a word is missing. These words in a DIFFERENT WORD FORM are listed below: <i>dismiss</i> <i>hundred</i> <i>imply</i> <i>learn</i> <i>pass</i> DERIVE NEW WORDS from the given words to fill in the gaps 26-30	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

2. Модификация «классических» заданий, то есть усложнение типичных форматов за счёт включения в них неожиданных элементов. Например, в программу лексико-грамматическом конкурса постоянно добавляются задания на проверку уровня развития социокультурной компетенции, тестирующие знания культурных особенностей англо-саксонского мира, включая в себя вопросы из истории, географии, политики, литературы и т. д. Так, участникам предлагается тест на множественный выбор, который традиционно используется для проверки знаний лексики и грамматики. Но вместе с вышеупомянутыми категориями в задание включены вопросы о жизни известных людей, даты важных исторических событий, названия политических партий и т. д. Другой пример: в задании на ‘open cloze’ нужно написать слова, связанные с биографиями известных людей, или выбрать названия реалий из таблицы и вставить в текст по смыслу.

В конкурс письма помимо точного следования канонам жанров вводятся многочисленные требования к тексту: внедрить определённые слова, учитывая их контекст, придумать неожиданный сюжетный ход, написать рассказ по картинке, использовать данные цитаты, вставив их в текст по смыслу. В говорении участникам ставится задача не просто представить определённую тему и раскрыть пункты карточки, но постараться войти в определённую социальную роль, например гида или представителя школьного клуба, и обязательно убедить слушающих в чём-то, например, посетить какое-то место, посмотреть фильм, прочитать книгу и т. д.

3. Использование лингвистических загадок, среди которых кроссворды, анаграммы, задания на игру слов. Учащимся нужно не просто знать лексику по теме задания, но и догадаться о данных словах, решив такую языковую задачу. Нередко подобные логические головоломки связаны с определёнными категориями в языке, например, были представлены тесты на знание капитонимов, омонимов, идиом на определённую тематику.

Таблица 2

Примеры творческих заданий раздела Use of English

Table 2

Examples of creative tasks in the Use of English section

Финал-2021	Финал-2019
Each text (11-20) contains ONE mistake where a word has an extra letter, or one letter in a word is missing, or one letter in a word is wrong. For items 11 - 20, correct the texts. On your answer sheet, write down the wrong word and the correct one. The first example (0) is done for you. Example: Commuters in Manchester faced a frustrating time getting to work yesterday. At one point traffic tailed back for five miles from the Salford junction where a <i>bride</i> is being re-painted. wrong - bride, correct - bridge	For items 1-10, read the following informal note about starting a college Film Society and use the information to complete the gaps in the formal announcement. Then write the new words in the correct spaces on your answer sheet. Use one word for each gap. The words you need do not occur in the informal note. The words in the correct grammar form should also fit the crossword. (Crossword)

Как мы видим, творческие задания внедряются в конкурсы по всем видам речевой деятельности, что делает задания заключительного этапа особенно сложными для школьников. Как правило, проходные баллы призёра колеблются на границе 85–90 %, что свидетельствует об успешной дифференциации участников. В 2021 году таковой балл оказался 87/100.

Обсуждение и заключения

В программных документах [2; 3] олимпиады творческие компетенции не упоминаются напрямую, однако именно их наличие у школьников играет ключевую роль в успешности участия. Предлагаемая нами категоризация творческих заданий помогает школьникам структурировать в системе своих знаний основные подходы разработчиков, что позволит более эффективно готовиться к олимпиаде.

На наш взгляд, в современных образовательных программах, направленных на подготовку к олимпиаде, основное внимание должно уделяться развитию именно творческих способностей. Олимпиадные курсы являются, как правило, краткосрочными проектами, в рамках которых необходимо отобрать сильнейших в языковом плане детей и познакомить их с особенностями олимпиадного формата. Мы рекомендуем изначально ставить высокую планку в плане владения уровнем языка, не меньше C1, и большую часть подготовки проводить, оттачивая навыки решения творческих заданий. Так, в рамках подготовки команды города Москвы ежегодно проводится входное тестирование с целью отобрать сильнейших ребят из всех школ города на бюджетную подготовку, и уровень тестовых заданий как раз соответствует C1 [9]. Как правило, на этапе входного тестирования проверяются следующие компоненты коммуникативной компетенции – языковая, речевая, социальная и социокультурная компетенции. При их сформированности педагоги должны в рамках олимпиадного курса как повышать уровень владения языком до C2, так и формировать и развивать творческую компетенцию учащихся. Из нашего эмпирического опыта выявлено, что именно творческие задания вызывают максимальные проблемы у школьников. В результате нашего исследования были предложены творческие пособия по подготовке к олимпиаде, среди которых осо-

бенно выделяется *Great Lengths* [17], изданное нами в 2021 году в Великобритании, издательство Pearson. Данное комплексное пособие включает в себя творческие задания на все виды речевой деятельности. Большая часть данного учебно-методического пособия базируется на аутентичных текстах с социокультурной направленностью. Отметим, что в данном пособии возможно найти различные виды интегрированных заданий. Аудиозаписи подготовлены носителями языка, книга с ресурсами для учителя содержит ответы и комментарии к заданиям. В книге всего 300 заданий, которые равномерно распределены по 15 сетам. Само пособие можно найти в бесплатном открытом доступе в системе РИНЦ.

Современное дополнительное иноязычное образование должно отвечать на вызовы школы, в стенах которой затруднительно подготовить призёров и победителей заключительного этапа всероссийской олимпиады школьников по английскому языку без создания специальных курсов, направленных на развитие лингвистически одарённых учащихся. Убеждены, что при выстраивании правильных приоритетов система подготовки начнёт приносить свои плоды. Команда Москвы ежегодно получает около 50 % дипломов от общего числа, что говорит об успешности нашей методики. Система подготовки московских школьников может быть масштабирована в любых заинтересованных субъектах Федерации.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Городецкая Л. А. Интегрированные задания по аудированию и чтению на региональном и заключительном этапах всероссийской олимпиады школьников по английскому языку // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2019. № 1. С. 51–61.
2. Заключительный этап всероссийской олимпиады школьников [Электронный ресурс] : сайт министерства образования Калининградской области. Работы победителей и призёров, протоколы, ключи (2021 г.). URL: <https://edu.gov39.ru/dlya-detey-i-roditeley/podderzhka-odarennykh-detey/vserossiyskaya-olimpiada-shkolnikov/zaklyuchitelnyy-etap-vserossiyskoy-olimpiady-shkolnikov/> (дата обращения: 07.04.2022).
3. Методические рекомендации по организации и проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников по английскому языку в 2019/2020 уч. г. [Электронный ресурс]. Методический сайт всероссийской олимпиады школьников. URL: <http://vserosolymp.rudn.ru/mm/mpp/files/gb-sm-2020.pdf?yclid=I46qwc2vf462949726> (дата обращения: 07.04.2022).
4. Шварц Е. Д. Как создаются конкурсные задания по говорению (всероссийские олимпиады для школьников по английскому языку) // Учитель. Ученик. Учебник : материалы IX Международ. науч.-практ. конф. Москва, 18–19 октября 2018 года. М. : КДУ, 2019. С. 482–487.
5. Максимчик О. А. Практические рекомендации по составлению заданий Всероссийской олимпиады школьников по английскому языку (на примере муниципального этапа в Самарской области) // Самарский научный вестник. 2020. Т. 9. № 2(31). С. 258–265. DOI 10.17816/snv202308
6. Мамонтова А. К., Переверткина М. С. Всероссийская олимпиада по английскому языку как эффективный инструмент развития лингвистической одаренности учащихся // Лингводидактика и межкультурная коммуникация: актуальные вопросы и перспек-

тивы исследования : Сб. науч. ст. / Ответств. ред. Н. В. Кормилина, Н. Ю. Шугаева. Чебоксары : Чуваш. гос. пед. ун-т им. И. Я. Яковлева, 2018. С. 211–219.

7. Anwarudin M., Dafik & Ridlo Z. R. (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*. 2020. 1832(1) doi:10.1088/1742-6596/1832/1/012042

8. Golubnichaya E. V., & Yanova, M. G. 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*. 2022. 15(4). Pp. 546–553. doi:10.17516/1997-1370-0470

9. Зеленская Л. Л., Курасовская Ю. Б., Борисова А. Ю., Городецкая Л. А., Симкин В. Н., Симонян Т. А., Шварц Е. Д. Всероссийская олимпиада. Английский язык. Вып. 7. Задания школьного, муниципального, регионального и заключительного этапов с ответами и комментариями / под общей редакцией Ю. Б. Курасовской и Т. А. Симонян. М. : Университетская книга, 2016. 212 с.

10. Погребная И. Ф., Гущина Л. В. Предметная олимпиада по английскому языку: теория и практика. Ростов н/Д. : Фонд науки и образования, 2020. 164 с.

11. Elgrably H., & Leikin R. (). Creativity as a function of problem-solving expertise: Posing new problems through investigations. *ZDM - Mathematics Education*. 2021. 53(4). Pp. 891–904. doi:10.1007/s11858-021-01228-3

12. Javadi Ya., & Kazemirad F. Worldwide shadow education epidemic and its move toward shadow curriculum. *Journal of Language Teaching and Research*. 2020. Vol. 11(2). Pp. 212–220. doi:10.17507/jltr.1102.09

13. Keldibekova A. O. The mathematical competence of olympiad participants as an indicator of the quality of mathematical training level. *Perspectives of Science & Education*. 2021. 51(3). Pp. 169–187. doi:10.32744/pse.2021.3.12

14. Абрамова Л. А. Повышение роли профориентации участников олимпиад школьников в их дальнейшем образовании и профессиональном самоопределении // Высшее образование сегодня. 2019. № 10. С. 47–51. DOI 10.25586/RNU.HET.19.10.P47

15. Курасовская Ю. Б. Трансформация формата заданий ЕГЭ в заданиях Всероссийской олимпиады школьников // Педагогические измерения. 2021. № 1. С. 71–79.

16. Мореева С. Н. Использование онлайн-технологий при подготовке школьников к олимпиадам и ЕГЭ // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения : Сб. науч. трудов XI Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. Москва, 25 января 2019 года. М. : 5 за знания ; МПГУ, 2019. С. 499–503.

17. Gulov A. Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. London : Pearson Education. 2021. 206 p.

References

1. Gorodetskaya L. A. Integrirovannye zadaniya po audirovaniyu i chteniyu na regional'nom i zakljuchitel'nom etapakh vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov po angliyskomu yazyku [Integrated tasks for auditing and reading at the regional and final stages of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhhul'turnaya kommunikatsiya* [Bulletin of Moscow University. Series 19: Linguistics and Intercultural Communication]. 2019, No.1. Pp. 51–61.

2. Zadaniya vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov po angliyskomu yazyku [Tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English]. Sayt ministerstva obrazovaniya Kalin-

ingradskoy oblasti. Raboty pobediteley i prizеров, protokoly, klyuchi (2021 g) [Website of the Ministry of Education of the Kaliningrad region. Works of winners and prize-winners, protocols, keys (2021). Available at: <https://edu.gov39.ru/dlya-detey-i-roditeley/podderzhka-odarenykh-detey/vserossiyskaya-olimpiada-shkolnikov/zaklyuchitelnyy-etap-vserossiyskoy-olimpiady-shkolnikov/> (accessed: 07.04.2022)

3. Metodicheskie rekomendatsii po provedeniyu shkol'nogo i munitsipal'nogo etapov vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov po angliyskomu yazyku v 2019/2020 uch. g. [Methodological recommendations for the school and municipal stages of the All-Russian Olympiad of schoolchildren in English in 2019/2020] Available at: <http://vserosolymp.rudn.ru/>. (accessed: 07.04.2022)

4. Shvarts E. D. Kak sozdayutsya konkursnye zadaniya po govoreniyu (vserossiiskie olimpiady dlya shkol'nikov po angliyskomu yazyku) [How competitive tasks in speaking are created (All-Russian Olympiads for schoolchildren in English)]// Uchitel'. Uchenik. Uchebnik. [Teacher. Student. Student book] Materialy IX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsiyi, Moskva, 18–19 oktyabrya 2018 goda [Proceedings of IX International Science and Practice Conference, Moscow, October 18-19, 2018] Moscow: Knizhny Dom Universitet Publ., 2019. Pp. 482–487.

5. Maksimchik O. A. Prakticheskie rekomendatsii po sostavleniyu zadaniy Vserossiyskoy olimpiady shkol'nikov po angliyskomu yazyku (na primere munitsipal'nogo etapa v Samarskoy oblasti). [Practical recommendations for compiling the tasks of the All-Russian Olympiad for schoolchildren in English (on the example of the municipal stage in the Samara region)] Samarskiy nauchnyy vestnik [Samara Scientific Bulletin]. 2020. Vol. 9, 2(31). Pp. 258-265. DOI 10.17816/snv202308

6. Mamontova A. K. Perevertkina M. S. Vserossiyskaya olimpiada po angliyskomu yazyku kak effektivnyy instrument razvitiya lingvisticheskoy odarennosti uchashechikhshya [All-Russian Olympiad in English as an effective tool for the development of linguistic giftedness of students]. Lingvodidaktika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: aktual'nye voprosy i perspektivy issledovaniya [Linguodidactic and intercultural communication: topical issues and research prospects]. Sbornik nauchnykh statey [Collected papers] / ed. by N.V. Kormilina, N.Yu. Shugaeva. Cheboksary: Yakovlev Chuvash State Pedagogical University, 2018. Pp. 211–219.

7. Anwarudin M., Dafik, & Ridlo Z. R. (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) doi:10.1088/1742-6596/1832/1/012042

8. Golubnichaya E. V., & Yanova M. G. (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. doi:10.17516/1997-1370-0470

9. Zelenskaya L. L., Kurasovskaya Yu. B., Borisova A. Yu., Gorodetskaya L. A., Simkin V. N., Simonyan T. A., Schwartz E. D.. Vserossiyskaya olimpiada. Angliyskiy yazyk. [All-Russian Olympiad. English.] Vyp. 7. Zadaniya shkol'nogo, munitsipal'nogo, regional'nogo i zaklyuchitel'nogo etapov s otvetami i kommentariyami [Issue. 7. Tasks for school, municipal, regional and final stages with answers and comments]/ed. by Kurasovskaya, Ju. B, Simonyan M. M.: Universitetskaya Kniga Publ., 2016. 212 p.

10 Pogrebnaya I. F. Predmetnaya olimpiada po angliyskomu yazyku: teoriya i praktika [Subject Olympiad in English: theory and practice]. Rostov-on-Don: The Foundation of Sci-

ence and Education, 2020. P. 164.

11. Elgrably H., & Leikin R. (2021). Creativity as a function of problem-solving expertise: Posing new problems through investigations. *ZDM - Mathematics Education*, 53(4), 891-904. doi:10.1007/s11858-021-01228-3

12. Javadi Y., & Kazemirad F. (2020). Worldwide shadow education epidemic and its move toward shadow curriculum. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(2), 212-220. doi:10.17507/jltr.1102.09

13. Keldibekova A. O. (2021). The mathematical competence of olympiad participants as an indicator of the quality of mathematical training level. *Perspectives of Science and Education*, 51(3), 169-187. doi:10.32744/pse.2021.3.12

14. Abramova L. A. Povyshenie roli proforientatsiyi uchastnikov olimpiad shkol'nikov v ikh dalneyshem obrazovanii i professionalnom samoopredelenii [Increasing the role of career guidance for participants in Olympiads of schoolchildren in their further education and professional self-determination]. *Vysshee obrazovanie segodnja [Higher Education Today]*. 2019, 10. Pp. 47–51. DOI 10.25586/RNU.HET.19.10.P.47

15. Kurasovskaya Yu. B. Transformatsiya formata zadaniy EGE v zadaniyakh Vse-rossijskoj olimpiady shkol'nikov [Transformation of the format of assignments in the tasks of the All-Russian Olympiad of schoolchildren]. *Pedagogicheskie izmereniya [Pedagogical Measurements]*. 2021, 1. Pp. 71–79.

16. Moreeva S. N. Ispol'zovanie onlayn-tehnologiy pri podgotovke shkol'nikov k olimpiadam i EGE [The use of online technologies in preparing schoolchildren for the Olympiads and the National exam]. *Sovremennye vektory razvitiya obrazovaniya: aktual'nye problemy i perspektivnye resheniya [Modern vectors of education development: current problems and promising solutions]*. *Sbornik nauchnykh trudov XI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. V 2-h chastyakh, 25 yanvarya 2019 goda [Proceedings of the XI International Science and Practice Conference in 2 parts, January 25, 2019]*. Moscow State Pedagogical University, 2019. Pp. 499–503.

17. Artem Gulov. Great Lengths. The All-Russian School Olympiad: Preparation for Municipal, Regional and Final Stages. Pearson Education. 2021. P. 206

Артём Петрович Гулов

кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры английского языка № 6

Московский государственный институт международных отношений (университет)

119454, Россия, г Москва, проспект Вернадского, 76

тел.: +7 (495) 2294049

Artem P. Gulov

Candidate of Sciences (Pedagogy), Senior lecturer in the Department of the English language No. 6

Moscow State Institute of International Relations (MGIMO University)

76 Vernadsky Ave (Prospect Vernadskogo) Moscow, Russia, 119454

tel.: +7 (495) 2294049

Статья поступила в редакцию 18.03.2022, одобрена после рецензирования 28.05.2022, принята к публикации 29.05.2022.

УДК 378.1

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-165-177

Научная статья

Современное экспериментальное обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая

Лю Цзинцзюань

Шанхайский политико-юридический университет, г. Шанхай, Китай
jingjuan1203@163.com; <https://orcid.org/0000-0002-2405-2804>

Аннотация. В статье рассмотрены проекты и практика экспериментального обучения русскому языку как иностранному в вузах Китая. Данная методика отличается от традиционного обучения китайских студентов иностранным языкам. На основе коннотативного развития высшего образования «Интернет + русский язык», представлено исследование общей концепции проекта экспериментального обучения, его основного содержания, инновационной модели организации, задачи и перспективы для углубления педагогической реформы обучения русскому языку как иностранному. Используя сети умного кампуса, языковые лаборатории и цифровые языковые ресурсы, ориентируясь на реальные потребности учащихся, мы проводим экспериментальное обучение в рамках четырёх экспериментальных учебных модулей, направленных на решение проблемы низкого качества обучения русскому языку как иностранному из-за отсутствия обучающей ситуации, ограничения во времени и пространстве, а также существования межкультурных барьеров. На этой основе предлагаются три учебные стратегии организации и проведения экспериментальной работы при обучении русскому языку как иностранному. Выявлено, что экспериментальное обучение русскому языку как иностранному позволяет развивать учебную автономию учащихся, формирует навыки межкультурной коммуникации, повышает интерес к научным исследованиям и развивает критическое мышление в соответствии с требованиями новых гуманитарных наук.

Ключевые слова: методика, экспериментальное обучение, русский язык как иностранный, Китай, профессиональная деятельность, языковая компетенция

Для цитирования: Лю Ц. Современное экспериментальное обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 165–177.

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-165-177>

© Лю Цзинцзюань, 2022

Modern Experimental Teaching of Russian as a Foreign Language
in the Universities of China

Liu Jingjuan

Shanghai University of Political Science and Law, China
jingjuan1203@163.com; <https://orcid.org/0000-0002-2405-2804>

Original article

Abstract. *The paper discusses the projects and practice of experimental teaching of Russian as a foreign language (RFL) in the universities of China, which differs from traditional teaching of foreign languages. Based on the connotative development of the higher education, the general concept of the experimental teaching project "Internet+Russian," its main content, innovative model of organization, tasks and prospects for deepening the pedagogical reform of teaching Russian as a foreign language are investigated. Using smart campus networks, language labs, digital language resources, and focusing on the real needs of students, the experiential teaching is conducted within four experimental learning modules that aim to resolve the issue of poor quality teaching of RFL due to the absence of a learning situation, time and space restrictions, and intercultural barriers. On this basis, three educational strategies are proposed to organize and conduct experimental work in teaching RFL. Findings indicate that the experimental teaching of RFL develops educational autonomy of students, builds intercultural communication skills, increases interest in scientific research and develops critical thinking in accordance with the requirements of the new humanities.*

Keywords: *methodology, experiential teaching, Russian as a foreign language, China, professional activity, language competence*

For citation: *Liu Jingjuan* Modern Experimental Teaching of Russian as a Foreign Language in the Universities of China. *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2022; 16(2): 165-177. (In Russ.).

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-165-177>

Введение

Особое требование к инновационному развитию системы образования в вузах Китая основывается на эффективном подходе к обучению в рамках образовательной среды, возникающей в условиях появления современных технологий. Всё это приводит к изменению традиционной модели обучения, в которой учащиеся обычно рассматриваются как пассивные получатели знаний, при этом им почти не нужно играть роль в собственном учебном процессе. Ведь известно, что для большей части китайских учащихся стимулом изучения русского языка, возможно, служит сдача экзаменов и получение сертификатов ТРЯ-4 и ТРЯ-8, причём практикум для улучшения всесторонних навыков студентов в учебном процессе составляет очень небольшой объём при сокращении контактных часов.

Спрос на высококвалифицированные кадры с профильным образованием вырос на рынке труда Китая, особенно в международных организациях. Для удовлетворения социальных потребностей и содействия трудоустройству выпускников, а также при осуществлении профессиональной деятельности в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов преподаватели в вузах должны создать

инновационную педагогическую модель, направленную на формирование полифункциональных компетенций в процессе подготовки специалистов.

В рамках формирования практических умений и профессиональных навыков специалистов особое значение имеет необходимость применения методических подходов при экспериментальном обучении русскому языку как иностранному (далее – РКИ) для студентов в вузах Китая, благодаря которой существует вероятность повышения эффективности обучения в реальной языковой ситуации и на реальном культурном фоне [1].

1. Идея о современном экспериментальном обучении

История экспериментального обучения своими корнями уходит в далёкое прошлое. Значительные основы экспериментального обучения заложил Жан-Жак Руссо (1712–1778) в своей книге «Эмиль, или О воспитании». Экспериментальное обучение длилось несколько десятилетий, поэтому обладает научной основой и измеримым уровнем. Термин «современное экспериментальное обучение», введённый ученым-педагогом Йоргом В. Зигенсбеком, требует педагогической практики в связи с социально-политическими изменениями, что оказывает значительное влияние на концепцию образования в вузах. Особенно в последние годы оно быстро развивается в области преподавания иностранных языков в Китае, в ряде отечественных университетов создаются центры для проведения курсов по повышению квалификации. Русский язык как иностранный с бурным развитием компьютерных и мультимедийных технологий стал неотъемлемой частью экспериментального обучения, что придало новый импульс развитию педагогической практики. Новаторские и нетрадиционные концепции реформы обучения, заменяющие неэффективные традиционные, всё более и более ориентированы на продвижение модернизации обучения и повышения качества и эффективности образования.

Под экспериментальным обучением понимается новая модель современного образования, созданная на основе образовательной идеи «формирование студента вуза как субъекта образовательного процесса», направленной на активизацию студентов в процессе обучения, качество и развитие способностей студентов с помощью современных инновационных технологий. В отличие от традиционного обучения, данная модель нацелена на создание практической платформы сотрудничества внутри университета, между университетом и предприятиями, а также на развитие языковых навыков и практических способностей учащихся. Система экспериментального обучения разрабатывается в соответствии с закономерностью обучения русскому языку в учебном плане языковой теории и практики, методику которых изучает преподавательский состав. В экспериментальном обучении отражаются передовые гуманистические взгляды на инновационный характер университетского образования в настоящее время.

Общая идея современного экспериментального обучения РКИ состоит в усилении интеграции информационных технологий, улучшении среды экспериментального обучения русскому языку и подготовке высококвалифицированных специалистов-международников для межкультурной коммуникации в профессиональном дискурсе по модели образования «русский язык + специальность». Общая модель экспериментального обучения РКИ создана в соответствии с планом, показанном на рис. 1 «План реформы экспериментального обучения РКИ» (см. рис. 1)



Рис. 1. План реформы экспериментального обучения РКИ

Fig. 1. Plan of reform for experiential teaching of Russian as a foreign language

Несомненно, что экспериментальное обучение русскому языку не может напрямую привести к конкретным результатам научных исследований или осязаемым объектам, как экспериментальное обучение естественным наукам. Результатом экспериментального обучения русскому языку в основном является развитие и улучшение языковой компетенции и практических навыков обучающихся. Одновременно другой целью экспериментального обучения РКИ является то, что исследуются общие закономерности обучения иностранным языкам, разрабатываются методы и средства обучения русскому языку в зависимости от дидактических целей, изучается влияние китайского языка на усвоение русского языка и решается целый ряд смежных задач.

2. Содержание экспериментального обучения РКИ

Основываясь на данной модели, содержание системы экспериментального обучения студентов РКИ неязыковых вузов представим следующим образом (см. рис. 2).

В системе экспериментального обучения РКИ объединяются три модуля учебной программы: онлайн- и офлайн-обучение, практика в вузе и социальная практика для подготовки кадров с сильными навыками межкультурной коммуникации.



Рис. 2. Схема содержания системы экспериментального обучения РКИ

Fig. 2. Scheme of the contents of the system of experimental teaching of Russian as a foreign language

В частности, онлайн- и офлайн-обучение в качестве основных курсов по предоставлению знаний и обучению навыкам русского языка включает в себя 15 звеньев экспериментальной учебной деятельности, таких как «Фонетика и интонация», «Чтение и грамматики», «Языковой перевод», «Синхронный перевод», «Синхронное аудиовизуальное обучение», «Навыки устного перевода» и т. д., разделённых на четыре учебных модуля:

1) модуль практического управления.

Данный модуль в основном предназначен для экспериментального обучения учащихся базовым языковым знаниям и навыкам под руководством преподавателей с помощью мультимедийной лаборатории иностранных языков. Курсы русского языка могут включать в себя аудиовизуальные курсы, курсы по постановке произношения и интонации, курсы чтения и курсы перевода первого уровня;

2) модуль повышения навыков и умений.

Основываясь на первом модуле, данный модуль предназначен для обучения языковым навыкам и улучшения языковых способностей учащихся. Большое внимание уделяется обучению аудированию высокого уровня, устному переводу тематических текстов, разговорной речи и написанию сочинений;

3) модуль научно-исследовательской практики.

Данный модуль в основном включает в себя комплексную практику по проектам учебных программ, в том числе создание бренда умного кампуса, планирование бизнес-проектов, проведение социальных опросов, участие в международных конференциях, научно-техническое проектирование, курсовое проектирование и т. д. В процессе

учебной деятельности большой акцент делается на улучшении уровня профессиональных знаний, раскрытии научно-исследовательских способностей и формировании командного духа учащихся;

4) модуль развития критического мышления.

Данный модуль предназначен для развития критического мышления на уроках русского языка как средства для повышения эффективности усвоения лексического материала на основе личностно-ориентированного подхода с максимальным учётом интересов учащихся, а также на основе использования современных технологий и в соответствии с использованием передовых педагогических теорий.

Данный модуль путём тематического моделирования социальных ситуаций на уроках синхронного перевода, устного последовательного перевода в режиме видеоконференции, дистанционного обучения и совместных образовательных программ и т. д. позволяет добиться таких образовательных результатов, как развитие лингвистического мышления, развитие творческого мышления, развитие профессиональной коммуникативной компетентности, формирование всесторонне развитой личности, раскрытие академической мобильности, повышение навыков эффективного взаимодействия с окружающими людьми, раскрытие способности решать реальные проблемы и т. д.

3. Инновационные модели экспериментального обучения РКИ

Модель обучения – это относительно устойчивая каркасная система учебной деятельности, созданная по определённой педагогической теории и методике педагогической деятельности. Модель обучения как педагогический термин объединяет в себе преподавателей, учащихся, окружающую среду, учебное пособие и другие факторы в одно целое. В настоящее время модель нового типа экспериментального обучения РКИ отражает большие изменения ролей преподавателей и учащихся, формы организации учебной деятельности, учебных материалов и т. д.

Модель обучения как конкретная классификация модуля учебной программы ЭО организована в соответствии с требованиями к новой конструкции гуманитарных наук. Форма организации модели обучения РКИ в вузах Китая подчёркивает интерактивный характер учебного процесса, и сотрудничество преподавателя и учащихся, и методы сбора данных, предоставляемых мультимедийной обучающей платформой, для отслеживания учебного процесса, в который также интегрирована технология формирующего оценивания, чтобы способствовать обучению и улучшить способность студентов к самостоятельному обучению.

1) Мультимедийная интерактивная модель обучения РКИ.

Существенным показателем обучения РКИ служит потребность студента как субъекта учебной деятельности. Интерактивное обучение в основном осуществляется за счёт полноценного участия преподавателей и учащихся в процессе учебной деятельности на занятиях для достижения гармоничного, активного и всестороннего развития и эмоционального познания учащихся по принципам личностной ориентации, активности и самостоятельности, доступности, наглядности с использованием активных методов, таких как метод «мысли вслух» (think aloud), метод «ай-трекинг» (eye-tracking), метод «теневого повтора» (shadowing). Данная модель помогает становлению индивидуального образования в реальной жизни[2]. Эффективность экспериментального обучения с помощью VR-технологий (технологии виртуальной реальности) доказали многие учёные в новую эпоху [3; 4]. С одной стороны, интерактивная модель обучения как инновационная тенденция в современном образовании удовлетворяет потребность в творческом развитии учащихся и способствует укреплению чувства доверия между

преподавателями и учащимися. Мультимедийное обучение может в большей степени стимулировать и вдохновлять учащихся, активизировать их мышление и способствовать их интерактивному участию в процессе обучения. Таким образом, на занятиях в вузах следует использовать интерактивную модель обучения с помощью мультимедиа для формирования эмоциональной связи между преподавателями и учащимися с целью повышения эффективности обучения РКИ. С другой стороны, в процессе экспериментального обучения РКИ по данной модели результаты развития способности к автономному аудированию, чтению и переводу, к креативному мышлению, к чёткому и точному выражению своих мыслей на русском языке сформированы как теоретические данные в виде компьютерного моделирования для дальнейшего информационного отслеживания и анализа. Например, метод RSVP (Быстрое последовательное визуальное предъявление) широко используется в онлайн-экспериментах по чувствительности экспериментальных переменных и осуществимости. По поводу конкретных методов исследования необходимо обратиться к исследованиям учёных Jus & Carpenter (1980) [5].

С точки зрения когнитивного психологического подхода ценность экспериментального обучения состоит в том, что функционирование данной интерактивной педагогической методики позволяет нам изучать познавательную деятельность как структуру знания, семантическую сеть, обобщение и т. д. С точки зрения подхода к изучению русского языка, экспериментальные методы можно использовать для изучения взаимосвязи между знанием языка и языковыми способностями. Особенно отношения между китайским и русским языком всегда являются одной из самых важных тем исследования второго языка;

2) модель обучения «перевернутый класс».

Концепция педагогической методики «перевернутый класс» (FCM) выдвинута американскими преподавателями математики Jonathan Bergmann и Aaron Sams в 2007 году. После этого модель обучения FCM стала широко применяться для организации учебной деятельности в других областях, и в скором времени появились ряды соответствующих исследовательских результатов.

Можно сказать, что образовательная модель «перевернутый класс» придаёт жизненную силу обучению РКИ в Китае. В последние годы модель «перевернутый класс» на уроках русского языка не только предоставляет множество преимуществ, но и показывает значимость и актуальность образовательной реформы в обучающем процессе РКИ в соответствии с реальными образовательными условиями вузов Китая. Выявлено, что использование модели «перевернутый класс» может в большой степени улучшить методы, способы и качество экспериментального обучения РКИ, которое характеризуется междисциплинарностью и межпрофессиональностью среди студентов. В данной модели обучения преподаватель может принимать во внимание состояние овладения русским языком, потребность, прогресс и стиль обучения каждого учащегося посредством заранее подготовленного содержания курса и загрузки его в Интернет, чтобы студенты могли изучить его до урока и вовремя сообщили преподавателю о трудностях в процессе онлайн-самообучения. Таким образом, офлайн-урок направлен на обучение в соответствии с индивидуальными учебными ситуациями. Также делается большой акцент на стимулирование учащихся к активному участию в учебной деятельности для проверки результатов онлайн-обучения и способности к решению практических задач по русскому языку. Учёные отметили, что виртуальная реальность может создать большое количество контекстных языковых и культурных сред обуче-

ния, чем обусловлено применение мультисенсорного подхода к обучению РКИ. Это может углубить эффекты восприятия учебной информации, повысить интерес учащихся к обучению РКИ и позволит учащимся проводить иммерсивное обучение. Можно сказать, что VR стала помощником в изучении иностранных языков в 21 веке [6; 7; 8].

В этой модели обучения базовые знания русского языка преподаются вне класса (онлайн), а усвоение и применение знаний – в классе (офлайн). После занятий преподаватели и студенты могут обмениваться мнениями об учёбе на онлайн-платформе, где есть возможность возникновения мозгового штурма. Это также поможет стимулировать любопытство студентов для получения знаний по русскому языку и способствовать совместной работе. С другой стороны, экспериментальное обучение согласно данной модели также позволяет отслеживать экспериментальные данные обучения с помощью электронного оборудования и проведения рефлексии в конце урока на основе систем коррекции обратной связи и анализа ошибок, а также способствует дальнейшему повышению эффективности обучения РКИ по чётко поставленной цели.

Эта модель обучения завершила инновационную трансформацию роли преподавателей вузов: от «дубликатора» учебной программы до создателя новой учебной программы, от просветителя на уроках до педагогического «коммуникатора» и от «арбитра», дающего баллы, до «стимулятора» самостоятельного обучения обучающихся;

3) модель педагогической диагностики и рефлексии обучения.

Одним из составляющих элементов педагогического анализа в процессе экспериментального обучения выступает педагогическая диагностика, являющаяся эффективным путём преодоления неуспеваемости учащихся. Под педагогической диагностикой понимается то, что, благодаря анализу поставленных целей обучаемых с хорошей успеваемостью, преподаватель-исследователь стремится найти причину проблемы неуспеваемости или неудач в учёбе отдельных учащихся, а затем путём анализа проблем преподаватель проводит диагностику качества обучения, что способствует построению образовательной стратегии для продвижения дальнейшего развития обучения РКИ. Известно, что одним из важных методов педагогической диагностики является тестирование. В работе русского учёного Т. М. Балыхиной не раз говорилось о надёжности измерений и интерпретации результатов теста, о важности и сложности оценивания с помощью субъекта уровня владения языком [9].

В процессе обучения русскому языку правильная педагогическая диагностика помогает преподавателям понять учебную ситуацию, своевременно скорректировать план проектирования, рационально организовать методы обучения и исправить возникшие отклонения от обучения. Педагогическая диагностика в качестве основной части обучения РКИ, как правило, выступает не только в роли метода проверки качества обучения, но и в качестве важной учебной деятельности, способствующей обучению учащихся.

В процессе диагностики необходимо придерживаться принципов готовности учащихся, актуальности и практичности проверяемой темы и объективности оценки в соответствии с характеристиками умственного развития учащихся с учётом сочетания контроля, проверки, оценивания, накопления статистических данных, их анализа и коррекции. В частности, проверка до занятий, выполняющая функцию обратной связи, позволяет преподавателю оценивать результаты усвоенных знаний и разработать лучший учебный план в соответствии с учебными ситуациями. А проверка после занятий, выполняющая функцию коррекции, не ограничена по времени, что предостав-

ляет каждому учащемуся возможность активно участвовать в процессе диагностики с целью укрепления фундамента для дальнейшего получения новых знаний в процессе изучения РКИ. Коррекция в обратной связи как ключевой процесс диагностики служит доказательством для преподавательской и исследовательской работы, так что обучение РКИ может быть целевым в соответствии с личностными характеристиками и способностями учащихся. В конечном итоге, таким путём и улучшается качество обучения. В ходе целевого обучающего эксперимента необходимо усиливать сочетание теоретических исследований и практических занятий по диагностическому тестированию, уделять большое внимание изучению закономерности экспериментального обучения и улучшать эффективность диагностики.

Кроме того, диагностика может быть проведена по учебной программе в процессе учебной практики, социальной практики, научно-исследовательской практики, практики навыков устного и письменного перевода, научных исследований, академической деятельности, выполняя функцию оценивания накопленных статистических данных и коррекции в процессе обратной связи, подчёркивающих потребности в развитии компетенции русского языка, в улучшении позитивного умственного и психологического качества личности, в раскрытии способности к разработке речевых стратегий для решения актуальных проблем. Это требует от преподавателей-исследователей эффективных способов получения диагностической информации для дальнейшего анализа и создания диагностического отчёта, предоставляемого на кафедре русского языка, чтобы были приняты соответствующие целевые корректирующие меры во время коллективной подготовки к урокам. Таким образом, диагностика в процессе экспериментального обучения РКИ способствует обучению РКИ.

В общем, диагностика предназначена для систематического контроля, проверки и распознавания нежелательных явлений или проблем учащихся в процессе изучения русского языка и своевременного выявления причин успехов или неудач и регулирования планов последующих этапов учебного процесса. С одной стороны, необходимо разработать определённые программы для устранения препятствий в обучении, с другой стороны, подтвердить успешные результаты, чтобы обучение РКИ соответствовало потребностям учащихся и научно-педагогической оценке.

Особенно при соединении педагогической диагностики и педагогической рефлексии в процессе обучения преподаватели полагаются на свои собственные ценности, уровни знаний и концепции для исследования и анализа своего собственного преподавательского поведения и поведения учащихся в учебном процессе, чтобы постоянно корректировать и улучшать свои методы обучения и развивать навыки исследовательской деятельности. Эффективная диагностика учебного процесса преподавателя и учащихся в аспектах наблюдения в классе, опроса и беседы, дневников динамического наблюдения за развитием и качеством усвоения обучающимися информации и системы педагогического контроля, общения и сотрудничества преподавателей и т. д. позволяет обнаруживать, анализировать и решать проблемы и постоянно улучшать методы обучения. Только путём диагностики, рефлексии в практике можно проводить практические исследования, и, в конечном итоге, существенно улучшить образовательные и педагогические концепции деятельности преподавателей в вузах Китая.

Конечно, для проведения экспериментального обучения РКИ необходима поддержка, основанная на использовании информационных технологий и цифровой платформы для запуска обучения в Интернете, что способствует созданию интерактивной и

открытой образовательной среды, формирует и развивает субъективность учащихся в учебном процессе. Доказано, что выбор и планирование медиа-среды способствует эффективному обучению иностранному языку, и также в значительной степени ограничивает пространство для учебной практики [10]. Современные полнофункциональные лабораторные платформы на основе цифровой сети кампуса используются для обеспечения полноценного развития экспериментального обучения.

4. Задачи экспериментального обучения РКИ

Ориентация экспериментального обучения РКИ основывается на развитии языковых способностей (далее – ЯС) обучающихся русскому языку:

- 1) способность человека к пониманию РКИ и коммуникации;
- 2) способность человека к устранению негативных неинтеллектуальных факторов;
- 3) способность к повышению психологической гармонии человека;
- 4) способность к раскрытию креативного мышления человека.

Выявлено, что пристального внимания в настоящее время заслуживают исследования, в которых разрабатывается понятие ЯС применительно к дифференциальным аспектам овладения родным китайским языком. В таких условиях следует делать акцент на особенностях обучения русскому языку и основных расхождениях в системах русского и китайского языков в сложном процессе познания, учитывая трудности изучения русского языка для носителя китайского языка при использовании метода лингводидактического эксперимента.

Методика экспериментального обучения РКИ решает следующие задачи по таким принципам, как системность, наглядность, закреплённость, восприимчивость, эстетичность и т. д.:

- 1) определить суть и специфику учебно-исследовательской деятельности в экспериментальном обучении РКИ;
- 2) выявить соотношение между методикой обучения русскому языку и другими научными дисциплинами;
- 3) выявить взаимодействие традиций и инноваций в педагогической науке;
- 4) определить роль образовательных технологий;
- 5) рассмотреть стратегии обучения РКИ с учётом соответствия нормативных показателей учащихся.

Стоит отметить, что, применяя данный метод, необходимо учитывать вопросы о характерах предмета и учебного пособия, целях и задачах обучения, характерных чертах учащихся (отношение к учёбе, уровень знаний, психология, неинтеллектуальные факторы и др.) и функциях лингвистической лаборатории.

Заключение

Работа над темой экспериментального обучения РКИ в Китае позволяет сделать вывод: экспериментальное обучение РКИ полностью соответствует общей цели формирования профессиональной практической компетентности студентов, предложенной в «Программе обучения русскому языку и обучения специалистов в рамках новых гуманитарных наук». Способность к автономному обучению, активной коммуникации на русском языке, инновациям, критическому мышлению и совместному сотрудничеству студентов отражаются не только в обучении в классе, но и во внеклассном обучении и исследовательской работе преподавателей.

Экспериментальное обучение РКИ является основной формой для развития языковой компетенции учащихся, отражая их спонтанное обращение к использованию учебной ситуации при изучении русского языка в условиях информатизации социальной

сферы. Представляя собой базовое направление обучения русскому языку, экспериментальное обучение необходимо для проведения реформы обучения. Практика показала, что экспериментальное обучение русскому языку является важной стратегией для развития индивидуализированного и эффективного обучения учащихся и необходимым фактором для развития научного подхода и стиля научного мышления, раскрывающего у учащихся всесторонние навыки применения русского языка, способности к автономному обучению, исследованию и инновациям [11].

Для продвижения дальнейшего углубления реформы экспериментального обучения РКИ необходимо постепенно осуществлять прорывы в таких областях, как реорганизация системы экспериментального обучения, оптимизация структуры экспериментальных курсов, концентрация на эффективности обучения, реформирование его методов, усиление интеграции экспериментального обучения и научных исследований, создание системы оценки экспериментального обучения и способствование постоянному повышению качества экспериментального обучения.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Херрингтон Дж., Оливер Р., Ривз Т. С. Модели участия в аутентичных средах онлайн-обучения // Австралийский журнал образовательных технологий. 2002. № 19 (1). С. 279–286.
2. Пассов Е. И. Сорок лет спустя или сто и одна методическая идея. М. : Глосса-Пресс, 2006. 240 с.
3. Боулз М. А. Противоречие «мысли вслух» в исследованиях второго языка. Нью-Йорк : Рутледж, 2010. 172 с.
4. Чанг Б., Шелдон Л., Си М., Хэнд А. Изучение иностранного языка в иммерсивной виртуальной среде // Электронная визуализация IS&T/SPIE IS&T/ SPIE. Международного общества оптики и фотоники. 2012. С. 828 – 902.
5. Джаст М., Карпентер П. Теория чтения: от фиксации взгляда к пониманию // Психологический обзор. 1980. № 87(4). С. 329–354. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.87.4.329>
6. Андухар А., Бюхнер Дж. Потенциал 3D виртуальной реальности (VR) для изучения языков: Обзор // Материалы 15-й Международной конференции о мобильном обучении. Утрехт, 2019.
7. Блит К. Иммерсивные технологии и изучение языков // Анналы иностранных языков. 2018. № 51(1). С. 1–8.
8. Хсу Т. С. Изучение английского языка с помощью дополненной реальности: имеют ли значение стили обучения? // Компьютеры и Образование. 2017(3). № 5106. С. 137–149.
9. Балыхина Т. М. Основные теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного): учебное пособие. М. : Русский язык. Курсы, 2006. 240 с.
10. Цзя Вэй. Экологическое конструирование и функция медиасреды в обучении иностранному языку // Современные образовательные технологии. 2011. № 21(4). С. 107–110.
11. Чжао Цзин, Ши Циле, Ван Фэнмин. Инновация формы экспериментального об-

учения иностранному языку на основе современных образовательных технологий // Исследования и эксплуатация в лаборатории. 2011. № 9. С. 155-157+164.

References

1. Herrington J., Oliver R., Reeves T. C. Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments // Australian Journal of Educational Technology. 2002. No. 19(1). Pp. 279–286.
2. Passov E. I. Sorok let spustya ili sto i odna metodicheskaya ideya [Forty years later or one hundred and one methodological idea]. M. : Glossa-Press Publ., 2006. 240 p.
3. Bowles M. A. The think-aloud controversy in second language research. New York: Routledge, 2010. 172 p.
4. Chang B., Sheldon L., Si M., Hand A. Izuchenie inostrannogo yazyka v immersivnoj virtual'noj srede [Foreign language learning in immersive virtual environments]. Electronnaya vizualizatsiya IS&T/SPIE IS&T/ SPIE [IS&T/SPIE Electronic Imaging]. Mezhdunarodnogo obshchestva optiki i fotoniki [International Society for Optics and Photonics]. 2012. Pp. 828–902.
5. Just M. A., Carpenter P. A. Teoriya chteniya: ot fiksatsii vzglyada k ponimaniyu [A theory of reading: from eye fixations to comprehension] // Psikhologicheskij obzor. [Psychological Review]. 1980. No. 87(4). Pp. 329–354.
6. Andujar A., Buchner J. Potencial 3D virtual'noj real'nosti (VR) dlya izucheniya yazykov: Obzor [The Potential of 3D Virtual Reality (VR) for Language Learning: An Overview] // Proceedings of the 15th International Conference “Mobile Learning,” April 2019.
7. Blyth C. Immersivnye tekhnologii i izuchenie yazykov [Immersive technologies and language learning] // Annaly inostrannykh yazykov [Foreign Language Annals]. 2018. No. 51(1). Pp. 1–8.
8. Hsu T. C. Izuchenie anglijskogo yazyka s pomoshch'yu dopolnennoj real'nosti: imeyut li znachenie stili obucheniya? [Learning English with Augmented Reality: Do Learning Styles Matter?] // Komp'yutery i Obrazovanie [Computers & Education]. 2017. No.106. Pp.137–149.
9. Balykhina T. M. Osnovnye teorii testov i praktika testirovaniya (v aspekte russkogo yazyka kak inostrannogo): uchebnoe posobie [Basic test theories and practice of testing (in the aspect of russian as a foreign language): teaching material]. M.: Publisher “Russky Yazyk. Kursy.” 2006. 240 p.
10. Jia Wei. Ekologicheskoe konstruirovaniye i funktsiya mediasredy v obuchenii inostrannomu yazyku [Ecological construction and function of media environment in foreign language teaching] // Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii [Modern Educational Technology]. 2011. No. 21(04). Pp. 107–110.
11. Zhao Jing, Shi Qile, Wang Fengming. Innovatsiya formy eksperimentalnogo obucheniya inostrannomu yazyku na osnove sovremennykh obrazovatelnykh tekhnologij [Innovation of the form of experimental teaching of a foreign language based on modern educational technologies] // Issledovaniya i izyskaniya v laboratorii [Research and Exploration in Laboratory]. No. 30(09). Pp. 155–157+164.

Лю Цзинцзюань

*доктор филологических наук, старший
преподаватель, декан факультета
русского языка*

*Шанхайский политико-юридический
университет*

*201701, Китай, г. Шанхай, район Цинпу,
Дорога Вэйцинсун, № 7989*

тел.: +86(021)39227105

Liu Jingjuan

*Doctor of Sciences (Philology),
Senior lecturer, Dean of the Faculty of the
Russian Language*

*Shanghai University of Political Science
and Law*

*7989 Wai Qing Song Road, Qingpu
District, Shanghai City, China, 201701*

tel.: +86(021)39227105

***Статья поступила в редакцию 05.04.2022, одобрена после рецензирования
01.06.2021, принята к публикации 05.06.2022.***

Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации

А. М. Пирожникова¹, Е. И. Овчинникова², Т. С. Лыскова³✉

Забайкальский государственный университет, г. Чита

¹*Nestle5@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>*

²*ov_el@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9609-7673>*

³*sencha_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5849-247X>*

Аннотация. Введение. В статье анализируется демонстрационный экзамен как практико-ориентированное средство итогового контроля индивидуальных образовательных результатов будущих учителей начальной и основной школы. Авторы обосновывают своё мнение о том, что демонстрационный экзамен отвечает современным требованиям, предъявляемым к формам итоговой государственной аттестации, реализуемой в рамках компетентностного подхода. Проблема исследования заключается в решении организационных и содержательных вопросов внедрения демонстрационного экзамена в государственную итоговую аттестацию образовательного процесса вуза.

Материалы и методы. В ходе исследования были реализованы следующие методы: анализ нормативной, научной, психолого-педагогической, методической литературы по вопросам реализации условий проведения демонстрационного экзамена; опрос всех участников экзамена.

Результаты исследования. На основе опыта проведения демонстрационного экзамена у студентов-бакалавров выпускных курсов представлен анализ преимуществ этого способа оценивания уровня сформированности компетенций по сравнению с традиционными.

Выводы. Авторами сформулированы условия внедрения демонстрационного экзамена в образовательный процесс вуза.

Ключевые слова: WorldSkills, демонстрационный экзамен, государственная итоговая аттестация

Для цитирования: Пирожникова А. М., Овчинникова Е. И., Лыскова Т. С. Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 178–192. DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-178-192>

WorldSkills Standards in Preparing Bachelors of Teacher Education: Demonstration Exam as Part of the Final Certification

Anastasia M. Pirozhnikova, Elena I. Ovchinnikova, Tat'yana S. Lysikova✉

Transbaikal State University, Chita

¹Nestle5@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4515-2281>

²ov_el@list.ru, <https://orcid.org/0000-0002-9609-7673>

³sencha_79@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-5849-247X>

Original article

Abstract. Introduction. The paper presents an analysis of the demonstration exam as a practice-oriented means of final control of individual educational results of future primary and basic school teachers. The research substantiates the hypothesis that the demonstration exam meets modern requirements for the forms of final state certification, which is implemented within the competence approach. The focus of the study is on resolving organizational and content-related issues concerned with the introduction of demonstration exam in the state final certification of the educational process of university.

Materials and methods. The methods employed in the study are: analysis of normative, scientific, psychological-and-pedagogical methodological literature on the implementation of conditions for the demonstration exam; and a survey of all exam participants.

Results of the study. Based on the experience of conducting a demonstration exam for the final-year Bachelor's degree students, the advantages of this method of assessing the level of competencies gained versus conventional ones are analyzed.

Conclusion. The paper has presented the conditions formulated for the introduction of the demonstration exam in the educational process of university.

Keywords: WorldSkills, demonstration exam, state final certification

For citation: Pirozhnikova A. M., Ovchinnikova E. I., Lysikova T. S. WorldSkills standards in the preparation of bachelors of teacher education: a demonstration exam as part of the final certification. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(2): 178-192. (In Russ.). DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-178-192>

Введение

В 2020 году на пленарном заседании финала IV Национального межвузовского чемпионата «Молодые профессионалы» (ВорлдСкиллс Россия) Заместитель министра науки и высшего образования Российской Федерации Д. В. Афанасьев заявил, что движение Ворлд скиллс рассматривается как важный инструмент практико-ориентированной подготовки обучающихся высших учебных заведений.

Заместитель Председателя Правительства Российской Федерации Т. А. Голикова подписала план развития движения ВорлдСкиллс до 2030 года, который на треть связан с организациями высшего образования. Таким образом, актуальность проблемы связана с внедрением стандартов WorldSkills Russia (WSR) и Future Skills (FS) в образовательный процесс [1], промежуточную и итоговую аттестацию обучающихся на современном этапе совершенствования организации и содержания образования в российских вузах.

Целью данного исследования является выявление возможностей и условий внедрения стандартов WSR в образовательный процесс вуза, промежуточную и итоговую аттестацию будущих педагогов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

Методологические подходы

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) в качестве образовательных результатов выступают универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, объективная оценка которых затруднена традиционными методами (квалиметрия знаний, умений и навыков) [2]. Проведение демонстрационного экзамена по стандартам WSR предполагает использование инструментов практико-ориентированной оценки образовательных результатов будущих учителей [3, с. 61] в условиях квазипрофессиональных ситуаций, поэтому в качестве ведущего в рамках данного исследования будет рассматриваться компетентностный подход. Хотя стандарты World Skills Standard Specification (WSSS) уже основаны на компетентностном подходе, считаем необходимым рассмотреть возможности его реализации применительно к организации государственной итоговой аттестации в образовательном процессе вуза.

Компетентностный подход (competence based approach) как общемировой тренд профессионального образования рассматривают в зарубежной педагогике применительно к компетентностным квалификациям, профессиональному образованию, основанному на компетенциях [4]. В отечественной педагогике компетентностный подход рассматривается как обеспечение условий, способствующих наложению усвоенных студентом теоретических знаний на канву будущей профессиональной деятельности уже на этапе обучения. Такого рода условиями может стать моделирование в образовательном процессе ситуаций профессионального характера, где проблемные ситуации выступают в качестве сюжетной канвы усваиваемой профессиональной деятельности [5, с. 69].

Принципами компетентностного подхода, реализуемыми в процессе организации и проведения ДЭ в вузе, на наш взгляд, являются:

- во-первых, обеспечение личностно-смыслового включения студента в учебную деятельность (зная, что на итоговую аттестацию выносятся демонстрационный экзамен, студенты в процессе обучения более осознанно подходят к выполнению заданий, связывают теоретические вопросы с будущей профессиональной деятельностью, следовательно, повышается уровень внутренней мотивации в учебно-профессиональной деятельности студента [6]);

- во-вторых, последовательное моделирование целостного содержания, условий и форм профессиональной деятельности в учебной деятельности студентов (поскольку на демонстрационный экзамен выносятся виды профессиональной деятельности учителя, в процессе подготовки к экзамену в содержании изучаемых дисциплин преподавателем в обязательном порядке моделируются условия и формы будущей педагогической деятельности [7]);

- в-третьих, ведущая роль совместной (групповой, парной) деятельности, межличностного взаимодействия и общения посредством диалога всех субъектов образовательного процесса (на демонстрационный экзамен выносятся задания, предполагающие организацию взаимодействия обучающихся друг с другом, учителя с родителями учеников, учителя с профессиональным сообществом);

– в-четвёртых, педагогически обоснованное сочетание новых и классических педагогических технологий (при подготовке студентов к ДЭ преподаватели обогащают свой педагогический опыт за счёт использования каждый раз новых технологий);

– в-пятых, учёт индивидуальных особенностей каждого обучающегося (преподаватели, осуществляя подготовку к ДЭ, имеют возможность наблюдать особенности темперамента, педагогического стиля, уровня подготовки обучающихся и корректировать недочёты).

Таким образом, реализация вышеназванного подхода позволяет успешно организовать процесс управления развитием различных компетенций студентов, обеспечить объективную оценку уровня развития комплекса компетенций студентов, а также мотивировать их к самообразованию уже на этапе обучения в университете.

Описание результатов исследования

В 2021 году эксперимент по проведению демонстрационного экзамена (ДЭ) по стандартам WSR в рамках государственной итоговой аттестации (ГИА) [8] был проведён для студентов, обучающихся в Забайкальском государственном университете по программам подготовки бакалавров педагогического образования по следующим профилям:

- 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование»;
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Биология и химия», «Безопасность жизнедеятельности и география», «Технология и экономика», «Математика и информатика», «Физкультурное образование и физкультурно-оздоровительные технологии».

Организация и проведение ДЭ осуществлялись по определённой схеме (рис. 1).

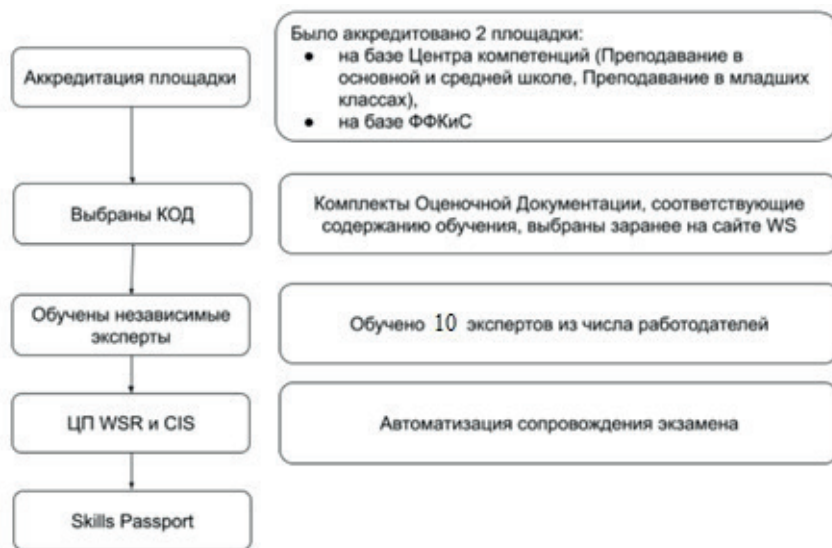


Рис.1. Порядок организации и проведения демонстрационного экзамена бакалавров

Fig.1. The procedure for organizing and conducting a demonstration exam of Bachelors

По результатам проведения ДЭ в личном кабинете каждого участника на Цифровой

платформе WSR формируется паспорт компетенций (Skills Passport) – электронный документ, отражающий уровень владения практическими навыками. Skills Passport демонстрирует уровень освоения обучающимися компетенций WS, что предполагает владение практическими навыками.

Skills Passport для участника ДЭ – это подтверждение уровня освоения практических навыков; открытый цифровой профиль для предоставления работодателю (ссылкой на веб-версию Skills Passport можно поделиться в социальных сетях); документ, повышающий конкурентоспособность на рынке труда, позволяющий получить лучшие условия трудоустройства. Студенты, показавшие высокие результаты на ДЭ, получают возможность стать участниками чемпионатного движения WS.

Демонстрационный экзамен как институт оценки компетентности работников оказывает значительное влияние на систему подготовки кадров [6]. Наличие сервиса, позволяющего работать со Skills Passport выпускников образовательных учреждений, позволяет работодателям оптимизировать (сократить) время и финансирование на процедуру отбора и найма персонала, находить/выявлять кадры по наиболее актуальным критериям (компетенциям, навыкам), быстро оценивать практические навыки претендентов на этапе отбора, быть уверенным в уровне компетенций сотрудников.

Предъявляемый соискателем вакансии Skills Passport может быть проверен работодателем в базе, веб-версия документа даёт возможность более глубокого анализа и детальной оценки компетентности потенциального работника. В паспорте компетенций отражаются данные о владельце, компетенциях, комплекте оценочной документации (КОД), специальности, образовательной организации, программе обучения и дате проведения экзамена и др. Полученные на ДЭ результаты детализируются как в разрезе группы навыков WorldSkills Standard Specification (WSSS) – Стандарта спецификации навыков Ворлдскиллс, так и в разрезе критериев/модулей.

Участникам демонстрационного экзамена в их профиле Цифровой платформы WS доступна также расширенная веб-версия Skills Passport, которая дополняет возможности «печатной», кроме того, её можно просмотреть и по QR-коду (ссылке) из печатной версии. Здесь же можно увидеть информацию о критериях оценки, уровне развития профессиональных и универсальных компетенций, о результатах участника в сравнении со средними результатами по субъекту РФ и Российской Федерации.

Для проведения ДЭ бакалавров по компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес» был выбран КОД 1.4, предполагающий выполнение конкурсного задания по модулю «Организация физкультурно-спортивной деятельности с занимающимися». Выбор был сделан на заседании методического совета факультета физической культуры и спорта (ФФКиС) с учётом следующих обстоятельств:

- вторым профилем подготовки бакалавров физкультурного образования являются физкультурно-оздоровительные технологии, поэтому логичным испытанием для выпускников была признана разработка и проведение фрагмента основной части физкультурно-оздоровительного занятия с использованием современных видов оборудования;

- площадка экзамена сертифицирована, оснащена в соответствии с инфраструктурным листом, что даёт возможность проверить сформированность навыков использования современного инвентаря и оборудования, в том числе multifunctional ramy.

Цель модуля заключалась в демонстрации умения разработки и организации

фрагмента основной части физкультурно-оздоровительного занятия с учётом специфики заданных видов оборудования. На выполнение задания отводилось 120 минут. В течение 4 минут конкурсанту необходимо было произвести расстановку волонтеров на площадке, расстановку и осмотр-тестирование оборудования, убедиться в его исправности. На демонстрацию задания у каждого конкурсанта было 10 минут [9, с. 101].

Анализ результатов ДЭ в целом указывает на соответствие профессиональной компетентности экзаменуемых студентов требованиям ФГОС ВО к уровню подготовленности выпускника бакалавриата (рис. 2).

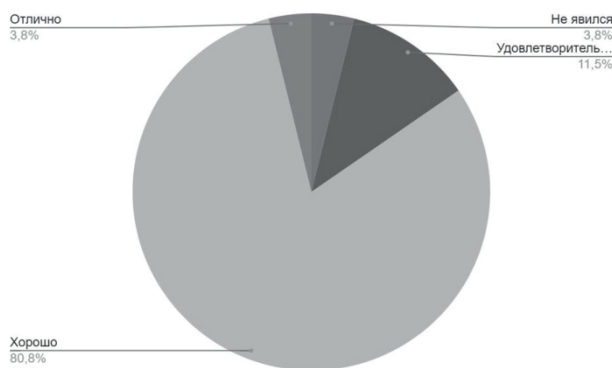


Рис. 2. Результаты демонстрационного экзамена бакалавров по компетенции «Физическая культура, спорт и фитнес»

Fig.2. Results of the demonstration exam of Bachelors in the competence «Physical Culture, Sports and Fitness»

В ходе обсуждения на Совете ФФКиС признано необходимым внедрение стандартов WSR в подготовку бакалавров физкультурного профиля. Определены направления совершенствования содержания образовательного процесса на ближайшую перспективу:

1) в содержание одного из модулей дисциплины «Элективные курсы по ФК и С» необходимо включить работу с новыми видами оборудования;

2) следует уделить внимание формированию навыков работы с цифровыми помощниками ЗОЖ – фитнес-браслетами на практических занятиях по профильным дисциплинам, например, по моделированию физкультурно-оздоровительной деятельности,

3) в методике обучения базовым видам физкультурно-спортивной деятельности уделять особое внимание формированию навыка использования профессиональной терминологии;

4) в курсе «Педагогическое мастерство» совершенствовать умения и навыки коммуникации, навыки организации деятельности в соответствии с требованиями ТБ и ОТ.

Для компетенции «Преподавание в основной и средней школе» комплект оценочной документации состоял из двух модулей, предполагающих разработку, подготовку, демонстрацию внеурочного занятия по исследовательской деятельности

и моделирование ситуации взаимодействия с родителями обучающихся (законными представителями) с использованием современных сетевых коммуникационных технологий (видеообращения). В процессе реализации модулей данных модулей проверялись пять разделов WSSS [10 с. 24] (табл. 1):

Таблица 1

Описание модулей, реализуемых на демонстрационном экзамене

Table 1

Description of the Modules Implemented in the Demo Exam

№	Модуль, в котором используется критерий	Проверяемые разделы WSSS	Субкритерий	Пример аспекта
1	Подготовка и проведение внеурочного занятия; подготовка и демонстрация внеурочного занятия по проектной/исследовательской деятельности	1, 2, 3, 4	Сценирование проектной / исследовательской деятельности	Запланирована работа в малых группах или парах. Запланировано применение ИКТ-средств обучающимися
			Организация проектной/исследовательской деятельности в демонстрационной зоне	Грамотность устной речи. Соблюдение тайминга при подготовке оборудования на занятии (не более 2 минут). Размещение всех материалов для занятия, перестановка мебели, включение презентации
			Проведение внеурочного занятия в форме проектной/исследовательской деятельности	Организация обсуждения, анализа проблемного вопроса (ситуации). Создана ли проблемная ситуация, кем сформулирована цель проектной/исследовательской деятельности
2	Профессиональная педагогическая коммуникация	5	Техническая часть видеообращения	Видеообращение включает в себя видеозапись сообщения учителя (видео и аудио самого автора). Наличие динамичных наглядных материалов: анимационные картинки, видеовставки, интерактивные элементы (5 и более элементов)
			Содержательная часть видеообращения	Обеспечение взаимодействия с родительской общественностью: обеспечение обратной связи, уровень сложности предъявляемой информации

Эксперты, роль которых сыграли педагоги и специалисты образовательных организаций города, отмечают у участников ДЭ хорошие результаты, уверенное

владение информационно-коммуникационными технологиями, навыками разработки заданий по поиску, анализу, обработке информации (рис. 3).

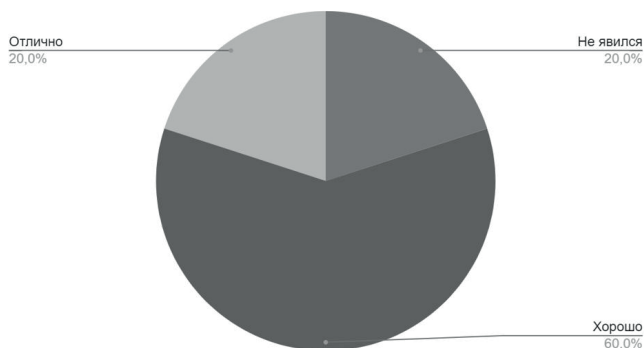


Рис. 3. Результаты демонстрационного экзамена бакалавров по компетенции «Преподавание в основной и средней школе»

Fig.3. Results of the demonstration exam of bachelors in the competence « Teaching in basic and secondary schools»

После завершения экзамена все участники (студенты, эксперты, волонтеры, руководители) были опрошены с целью проведения рефлексии. Опросы предусматривали мониторинг разных аспектов проведения ДЭ.

По результатам опросов были сделаны соответствующие выводы, внесены изменения в работу методистов, содержание учебного материала, организацию работы со всеми участниками процесса. Анализ результатов опросов коррелирует с результатами рефлексии по всем рассмотренным педагогическим компетенциям (табл. 3).

Таблица 2

Результаты опросов участников демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в основной и средней школе»

Table 2

Results of Surveys for Participants in the Demonstration Exam on the Competence «Teaching in Basic and Secondary Schools»

Вопросы	Ответы
Экзаменуемые	
Понравилось ли Вам мероприятие?	79 % – да, 21 % – нет
Что, на Ваш взгляд, у Вас получилось лучше всего?	50 % – видеоролик, 50 % – разработка и проведение мероприятия

Что, по Вашему мнению, у Вас не получилось совсем?	Оптимально распределить время. Организовать проектную/исследовательскую деятельность. Монтаж видео
Какой подготовки Вам не хватило для более качественной работы на демоэкзамене?	Образование в сфере методики, педагогики, психологии. Практический опыт проектирования мероприятий. Техническая подготовка
Владение какими навыками помогло бы Вам лучше сдать экзамен?	Работа с оборудованием и ПО для создания видео. Проектирование уроков. Обеспечение работы обучающихся в сети «Интернет»
Эксперты	
Какой подготовки не хватило участникам ДЭ для более качественной работы на демоэкзамене?	Слабая организация проектной деятельности, неумение создавать проблемные ситуации, выходить на гипотезы. Зачастую обучающиеся организуют групповую работу, но не выдерживают технологию её организации, или выдерживают, но частично
Владение какими навыками помогло бы им лучше сдать экзамен?	Ощущается недостаток опыта работы с техническим оснащением: панелью, планшетами. Несвязность умений и навыков, полученных при изучении методики, психологии, педагогики
Волонтёры	
Что запомнилось больше всего?	Совместная работа группами. Сам процесс, ответы на вопросы, интересные презентации
Какие формы работы, использованные участниками ДЭ, показали Вам наиболее интересными?	Презентация, подготовка плакатов, вопрос-ответ. Командная работа. Прохождение онлайн-теста, работа с планшетами
Руководители экзаменуемых	
Преподавание какого предмета необходимо пересмотреть для более качественной подготовки к ДЭ (с точки зрения «западающих» критериев)	Методика, педагогика, психология, информационные технологии

Предложения по изменениям в работе по подготовке к ДЭ	Чаще организовывать проектную деятельность на занятиях. Давать больше заданий на поиск, структурирование, представление информации. Чаще организовывать демонстрации, где студенты выступают в роли учителя, проигрывание фрагментов урока. Анализировать совместно проблемные ситуации, озвучивать условия и пути решения
---	--

Задание для демонстрационного экзамена по компетенции «Преподавание в младших классах» включало в себя три крупных модуля: «Разработка технологической карты фрагмента урока», «Проведение фрагмента урока (этап открытия нового знания) в начальных классах по одному из учебных предметов с использованием интерактивного оборудования», «Разработка и демонстрация дидактического средства на интерактивном оборудовании в соответствии с заданной темой урока» [11, с. 14].

Подготовка к выполнению данных заданий проходила в процессе изучения дисциплин учебного плана бакалавров 4-го курса направления 44.03.01 Педагогическое образование, профиля «Начальное образование». Преподаватели кафедры теории и методики дошкольного и начального образования в течение второго полугодия 2020–2021 уч. г. и первого полугодия 2021–2022 уч. г. на занятиях по базовым обязательным дисциплинам и практикумам уделяли внимание отработке навыков использования интерактивного оборудования на уроках в начальной школе. В процессе изучения дисциплины «Особенности освоения образовательной программы начального общего образования (образовательная область «Обществознание и естествознание») в различных УМК» студенты изучали возможности использования цифровой лаборатории на уроках по предмету «Окружающий мир»; на практических занятиях по «Теории и технологии преподавания информатики в начальной школе» студенты отрабатывали умения работать с интерактивной панелью, документ-камерой; в рамках дисциплины «Практикум по начальному языковому образованию» студенты познакомились с особенностями разработки разноуровневых заданий-вопросов, направленных на формирование читательской грамотности младших школьников при работе с текстом.

Оценивание на ДЭ проводили независимые эксперты – представители образовательных организаций г. Читы. Эксперты отмечали в целом хороший уровень подготовки студентов (рис. 4), в качестве недочётов указали на то, что будущие учителя начальных классов с трудом устанавливают межпредметные связи в процессе проведения урока, слабо ориентируются в возрастных особенностях обучающихся, затрудняются в построении логики изложения теоретического материала. Обратная связь от работодателей в будущем поможет улучшить процесс подготовки студентов к демонстрационному экзамену с учётом указанных замечаний.

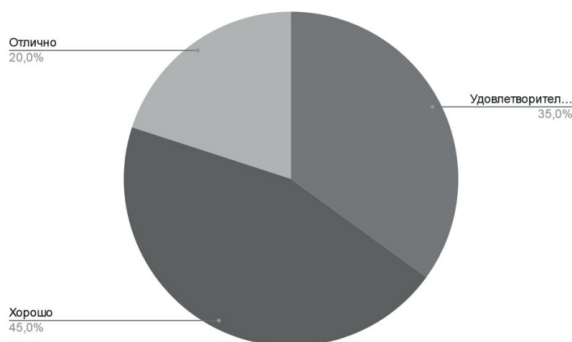


Рис. 4. Результаты демонстрационного экзамена бакалавров по компетенции «Преподавание в младших классах»

Fig.4. Results of the demonstration exam of Bachelors in the competence «Teaching in the lower grades»

Выводы (заключение)

Включение демонстрационного экзамена по стандартам WS в образовательный процесс вуза позволяет реализовать компетентностный подход в образовании будущих учителей начальной и основной школы, сделать процесс профессиональной подготовки более практико-ориентированным, повысить компетентность студентов и преподавателей в области инновационных технологий обучения и воспитания, обеспечить тесное взаимодействие с работодателями. Осмысление результатов ДЭ позволяет педагогам определить новые направления в подготовке будущих профессионалов, находиться в курсе современных тенденций и подходов к образовательному процессу. Выявлены условия успешного внедрения стандартов WS в образовательный процесс вуза:

- регулярное прохождение курсов повышения квалификации по стандартам WS для методистов, принимающих участие в подготовке студентов к ДЭ;
- введение в учебный план факультативных дисциплин на 4-м курсе, обеспечивающих подготовку обучающихся к ДЭ;
- совершенствование содержания и методики преподавания отдельных дисциплин в соответствии со стандартами WS («Методика обучения и воспитания», «Психология», «Педагогика», «Информатика и информационно-коммуникационные технологии»);
- оборудование мастерских, методических кабинетов с техническим оснащением по стандартам WS.

Таким образом, демонстрационный экзамен в полной мере отвечает современным требованиям, предъявляемым к формам оценки образовательных результатов в русле реализации компетентностного подхода, позволяет обогатить образовательный процесс за счёт внедрения инновационных технологий, обеспечивает обратную связь с работодателями, что приводит к успешному трудоустройству выпускников.

Заявленный вклад авторов

Пирожникова А. М.: выработка направления коллективной работы, написание фрагментов текста статьи, информационные решения для визуального сопровождения статьи, предоставление актуальных результатов исследования.

Овчинникова Е. И.: организация исследования, сбор, систематизация и анализ полученных материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

Лыскова Т. С.: организация исследования, сбор, систематизация и анализ полученных материалов, формулирование выводов, написание и оформление статьи.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Сафронович И. Е. Демонстрационный экзамен как элемент проверки знаний, умений и навыков обучающихся вуза // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2021. № 2 (5). С. 44–53.
2. Ульзутуева О. Д., Лыскова Т. С., Таюрская О. Ю. Организация практико-ориентированной оценки образовательных результатов будущих педагогов дошкольного образования по стандартам WorldSkills // Учёные записки Забайкальского государственного университета. 2020. Т. 15. № 5. С. 94–101.
3. Мурованая Н. Н. Модель практико-ориентированной подготовки будущих педагогов в области дошкольного и начального общего образования: концептуальные и технологические основы // Гуманитарные науки. 2020. № 1 (49). С. 60–64.
4. Gutschow K., Jörgens J. Recognising competencies: experts consider scenarios for Germany [Electronic resource]. BiBB-Publications, 2018. URL: <https://www.bibb.de/en/73149.php> (accessed: 19.05.2022).
5. Вербицкий А.А. Инварианты профессионализма. Проблемы формирования : монография. М. : Логос, 2011. 287 с.
6. Несына С.В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов // Образовательный вестник «Сознание». 2019. Т. 21. № 10. С. 23–28.
7. Якунчев М. А., Жукова Н. В., Маскаева Т. А., Ляпина О. А. Модернизация государственной итоговой аттестации выпускников педагогического вуза // Перспективы науки и образования. 2019. № 6 (42). С. 65–77.
8. Методика организации и проведения демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия (Приложение 1 к приказу Союза «Ворлдскиллс Россия» от 30 ноября 2016 г. № ПО/19) URL: <https://drive.google.com/file/d/1yjyh9eY9vI4727mQpmP33kJfsG4VtOdQ/view> (дата обращения: 26.02.2022).
9. Оценочные материалы для Демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции № D1 «Физическая культура, спорт и фитнес» [Электронный ресурс]. URL: https://cdn.dp.worldskills.ru/esatk-prod/public_files/1b82a32f-2cb4-4745-a6c4-a0fcc7ae2c6d-22abbe9ac451ec0bf534e250890afad5.pdf (дата обращения: 27.02.2022).
10. Оценочные материалы для Демонстрационного Экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции № R19 «Преподавание в основной и средней школе» [Электронный ресурс]. URL: <https://e598bc5d-1a0f-4bc7-82f4-d169d57561e4->

07af76817c71b158a848713a8e637a2a.pdf (worldskills.ru) (дата обращения: 28.02.2022).

11. Оценочные материалы для Демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия по компетенции R21 «Преподавание в младших классах» [Электронный ресурс]. URL: <https://worldskills.ru/assets/docs/113933/КОМПЛЕКТ%20ОЦЕНОЧНОЙ%20ДОКУМЕНТАЦИИ%20№%201.1-new.pdf> (дата обращения: 21.03.2022).

References

1. Safronovich I. E. Demonstratsionnyy ekzamen kak element proverki znaniy, umeniy i navykov obuchayushchikhsya vuza [Demonstration exam as an element of testing the knowledge, skills and abilities of university students] Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya (INSAIT) [Innovative Scientific Modern Academic Research Trajectory], 2021, no. 2 (5). Pp. 44–53. (In Russian). DOI: 10.17853/2686-8970-2021-2-44-53

2. Ul'zutueva O.D., Lysikova T.S., Tayurskaya O.Y. Organizatsiya praktiko-orientirovannoy otsenki obrazovatel'nykh rezul'tatov budushchikh pedagogov doshkol'nogo obrazovaniya po standartam WorldSkills [Organization of practice-oriented assessment of educational results of future teachers of preschool education according to WorldSkills standards] Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo Universiteta [Scholarly Notes of Transbaikalian state university], 2020. Vol. 15. No. 5. Pp. 94–101. (In Russian). DOI: 10.21209/2658-7114-2020-15-5-94-101

3. Murovanaya N.N. Model' praktiko-orientirovannoy podgotovki budushchikh pedagogov v oblasti doshkol'nogo i nachal'nogo obshchego obrazovaniya: kontseptual'nye i tekhnologicheskie osnovy [A model of practice-oriented training of future teachers in the field of preschool and primary general education: conceptual and technological foundations] Gumanitarnye nauki [Humanities], 2021, no. 1, pp. 60–64. (In Russian).

4. Gutschow K., Jörgens J. Recognising competencies: experts consider scenarios for Germany. [Electronic resource]. BiBB-Publications, 2018. URL: <https://www.bibb.de/en/73149.php> (accessed: 19.05.2022).

5. Verbitskiy A.A. Invarianty professionalizma. Problemy formirovaniya: monografiya [Invariants of professionalism. Problems of formation: monograph]. Moscow, Logos Publ., 2011, 288 p. (In Russian).

6. Nesyna S.V. Demonstratsionnyi ekzamen v podgotovke budushchikh pedagogov [Demonstration exam in the training of future teachers] Obrazovatel'nyy vestnik «Soznanie» [Educational bulletin «Consciousness»], 2019. Vol. 21. No. 10. Pp. 23–28. (In Russian). DOI: 10.26787/nydha-2686-6846-2019-21-10-23-28

7. Yakunchev M. A., Zhukova N. V., Maskueva T. A., Lyapina O. A. Modernizatsiya gosudarstvennoy itogovoy attestatsii vypusnikov pedagogicheskogo vuza [Modernization of the state final certification of graduates of a pedagogical university] Perspektivy nauki i obrazovaniya [Science and Education Prospects] 2019. No. 6 (42). Pp. 65–77. (In Russian). DOI: 10.32744/pse.2019.6.6.8. Metodika organizatsii i provedeniya demonstratsionnogo ekzamina po standartam Vorldskills Rossiya (Prilozhenie №1 k prikazu Soyuzu «Vorldskills Rossiya» ot «30» noyabrya 2016 g. № PO/19) [Methods of organizing and conducting a demonstration exam according to WorldSkills Russia standards (Appendix No. 1 to the Order of the Union “WorldSkills Russia” dated November 30, 2016 № PO /19)] (In Russian). Available at: <https://drive.google.com/file/d/1yjyh9eY9vI4727mQpmP33kJfsG4VtOdQ/>

view (accessed 26.02.2022).

9. Otsenochnye materialy dlya Demonstratsionnogo Ekzamina po standartam Worldskills Rossiya po kompetentsii № D1 «Fizicheskaya kul'tura, sport i fitness» [Assessment materials for the Demonstration Exam according to WorldSkills Russia standards in competence No. D1 «Physical Culture, Sports, and Fitness»]. (In Russian). Available at: https://cdn.dp.worldskills.ru/esatk-prod/public_files/1b82a32f-2cb4-4745-a6c4-a0fcc7ae2c6d-22abbe-9ac451ec0bf534e250890afad5.pdf (accessed 27.02.2022).

10. Otsenochnye materialy dlya Demonstratsionnogo Ekzamina po standartam Worldskills Rossiya po kompetentsii № R19 «Prepodavanie v osnovnoy i sredney shkole» [Assessment materials for the Demonstration Exam according to WorldSkills Russia standards in competence No. R19 «Teaching in basic and secondary schools»]. (In Russian). Available at: <https://e598bc5d-1a0f-4bc7-82f4-d169d57561e4-07af76817c71b158a848713a8e637a2a.pdf> (worldskills.ru) (accessed 28.02.2022).

11. Otsenochnye materialy dlya Demonstratsionnogo Ekzamina po standartam Worldskills Rossiya po kompetentsii R21 «Prepodavanie v mladshikh klassakh» [Assessment materials for the WorldSkills Russia Demonstration Exam on competence R21 «Teaching in lower grades»]. (In Russian). Available at: <https://worldskills.ru/assets/docs/13933/KOM-ПЛЕКТ%20ОЦЕНОЧНОЙ%20ДОКУМЕНТАЦИИ%20№%201.1-new.pdf> (accessed 21.03.2022).

Анастасия Михайловна Пирожникова

Anastasia M. Pirozhnikova

доцент кафедры математики и информатики

Associate Professor of the Department of Mathematics and Computer Science

Забайкальский государственный университет

Transbaikal State University

672027, Россия, Забайкальский край, г. Чита, ул. Бабушкина, 129

129 Babushkin St, Chita, Zabaikalsky Krai, Russia, 672027

тел.: +7 (3022) 416444

tel.: +7 (3022) 416444

Елена Ивановна Овчинникова

*заведующий кафедрой теоретических
основ физического воспитания*

*Забайкальский государственный
университет*

*672027, Россия Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129*

тел.: +7 (3022) 416444

Elena I. Ovchinnikova

*Head of the Department of Theoretical
Foundations of Physical Education*

Transbaikal State University

*129 Babushkin St, Chita, Zabaikalsky
Krai, Russia, 672027*

tel.: +7 (3022) 416444

Татьяна Сергеевна Лыскова

*старший преподаватель кафедры тео-
рии и методики дошкольного и началь-
ного образования*

*Забайкальский государственный
университет*

*672027, Россия, Забайкальский край,
г. Чита, ул. Бабушкина, 129*

тел.: +7 (3022) 416444

Tatjana S. Lysikova

*Senior Lecturer of the Department of
Theory and Methodology of Preschool and
Primary Education*

Transbaikal State University

*129 Babushkin St, Chita, Zabaikalsky Krai,
Russia, 672027*

tel.: +7 (3022) 416444

**Статья поступила в редакцию 02.03.2022, одобрена после рецензирования
17.05.2022, принята к публикации 18.05.2022.**

УДК 37.03; 316.454.5

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-193-202

Научная статья

Системное моделирование навыков soft skills как условие сотрудничества молодёжи разных стран

Н. Н. Плужникова¹, А. Ю. Чередникова²

¹Московский политехнический университет, г. Москва

²Московский международный университет, г. Москва

¹pluzhnikova_1982@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4143-1216>

²anna41975@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3886-1688>

Аннотация. Введение. В статье исследуются особенности системного моделирования навыков soft skills как одного из условий конструктивного международного сотрудничества молодёжи, рассматриваются педагогические технологии и методы формирования данного вида навыков.

Целью работы является выявление принципов и условий создания цифровой и креативной среды, в которой у будущего специалиста будут формироваться навыки soft skills по основным дисциплинам, входящим в базовый уровень подготовки в системе вузовского образования.

Материалы и методы. Объектом исследования является студенческое сообщество. В качестве эффективного инструментария для системного моделирования навыков soft skills рассматривались современные и актуальные педагогические технологии и методы, влияющие на формирование этих навыков, необходимых для осуществления международного студенческого сотрудничества. В ходе проведённого исследования применялись общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение, и специальные методы исследования – системно-структурный, а также метод педагогического наблюдения.

Результаты исследования. Промежуточные результаты выявили условия для успешного системного моделирования навыков soft skills у студентов. Дали понимание специфики совместного взаимодействия и решения проблем в области научной интеграции, показали эффективность владения навыками soft skills, т.к. именно они дают возможность выстраивать конструктивное общение, владеть коммуникациями, проявлять понимание. Также был выявлен целый блок специфических мягких навыков, таких как эмпатия, самоуправление, самообучение, обратная связь посредством общения, ментворкинга.

Закключение. Предложенные в статье технологии и методы могут быть использованы в процессе создания креативной среды для формирования навыков soft skills у студентов, т.е. системного моделирования. Применение выявленного инструментария позволит формировать не только единое образовательное пространство, но и стимулировать международное сотрудничество студентов, развивать систему наставничества.

Ключевые слова: международное сотрудничество, образование, обучение, мягкие навыки, *soft skills*, системное моделирование, педагогические технологии

Для цитирования: Плужникова Н. Н., Чередникова А. Ю. Системное моделирование навыков *soft skills* как условие сотрудничества молодежи разных стран // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 193–202.

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-193-202>

System Modeling of Soft Skills as a Condition for Cooperation of Young People of Different Countries

Natalia N. Pluzhnikova¹, Anna Yu. Cherednikova²

¹Moscow Polytechnic University, Moscow

²Moscow International University, Moscow

¹pluzhnikova_1982@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4143-1216>

²anna41975@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3886-1688>

Original article

Abstract. Introduction. The paper examines specific features of the system modeling of soft skills as a condition for constructive international cooperation of young people. Consideration is also given to pedagogical technologies and methods for building this type of skills. The study aims to identify the principles of and conditions for creating a digital and creative environment in which the future specialist will develop soft skills in the main disciplines of the basic level of training in the system of higher education.

Materials and methods. The object of the study is the student community. Modern and relevant pedagogical technologies and methods that influence the formation of soft skills necessary for the international student cooperation were considered as effective tools for the system modeling of these skills. The study employs general scientific methods (analysis, synthesis, comparison) and dedicated research methods (the system-structural analysis and the method of pedagogical observation).

The results of the study. Intermediate findings have identified the conditions for successful system modeling of soft skills in students. They have provided the understanding of the specifics of joint interaction and problem solving in the field of scientific integration, demonstrated the effectiveness of soft skills, because they make it possible to build constructive communication, to communicate, and show understanding. The identified block of specific soft skills included the skills such as empathy, self-management, self-learning, feedback through communication and mentworking.

Conclusion. The technologies and methods proposed in the paper can be used in the process of generating a creative environment for building soft skills in students, i.e., system modeling. The use of the identified tools will allow creating a single educational space, stimulating international cooperation of students, and developing a mentoring system.

Keywords: international cooperation, education, training, soft skills, system modeling, pedagogical technologies

For citation: Pluzhnikova N. N., Cherednikova A. Yu. System Modeling of Soft Skills as a Condition for Cooperation of Young People of Different Countries. *Pedagogicheskiy IMIDZH* = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(2): 193-202. (In Russ.).

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-193-202>

Введение

В условиях международной социально-политической нестабильности образование остаётся важным фактором развития, который позволяет человеку, исходя из своих компетенций и навыков, выстраивать новые модели сотрудничества. Именно за сотрудничеством, а не за соперничеством или разобщённостью стоит будущее единого процветающего мира.

Сегодня образование сталкивается с качественно новыми вызовами, к которым следует отнести, на наш взгляд, следующие:

- цифровизация образования, которая создаёт объективные предпосылки для понимания необходимости создания общих механизмов международного взаимодействия в области государственной, социальной и культурной политики. Однако цифровизация представляет собой сложный процесс, несущий дополнительные риски, в том числе такие, как нарушение конфиденциальности информации, информационные вбросы, фейки, хакерские атаки [1];

- социально-антропологические вызовы. Образование становится стратегической основой развития современного общества и маркером изменений, происходящих с человеком и его мировоззрением. Поэтому сегодня крайне важно готовить специалиста, обладающего широким мировоззренческим кругозором, обладающего не только знаниями в области своей конкретной специализации, но и мягкими навыками: навыками социокультурного сотрудничества и взаимодействия между людьми. Ответом на эти вызовы может стать переориентация образования, обучения и воспитания на базовые духовные ценности и потребности человека. Именно они смогут откликнуться на вызовы цифровой реальности. Формами этого отклика, без сомнения, станут творчество и инновационные подходы к решению проблем. Не случайно современные эксперты заявляют о необходимости развития так называемых «гибкого мышления», «гибкого поведения» и «гибкого преодоления трудностей», т. е. приобретения и развития в процессе обучения навыков soft skills [2].

Целью нашей работы стало выявление принципов и условий создания цифровой и креативной среды, в которой у будущего специалиста будут формироваться навыки soft skills по основным дисциплинам, входящим в базовый уровень подготовки в системе вузовского образования. При том что акцент ставится именно на международном взаимодействии, сотрудничестве и коммуникации. Ведь специалист, владеющий блоками необходимых навыков hard skills и традиционных и специфических навыков soft skills, должен понимать не только национальные и культурные особенности своей страны, но и специфику исторического взаимодействия между странами, объединёнными общими задачами в области государственной, экономической и культурной политики.

Обзор литературы

В силу междисциплинарности исследований разных аспектов изучаемой в данной статье проблемы они остаются востребованными. Серьёзное внимание уделяется разработке терминологической базы (С. Бекетт, Н. Н. Плужникова). Анализируются разные подходы и компоненты блока soft skills, такие как эмпатия, самоуправление, управленческие навыки в целом и пр. (Т. Брауэр, А. Дойл, И. Мунро).

Собственно тематика создания цифровой и креативной среды, системного моделирования для полноценного воспитания студенческой молодёжи и возвращения специалиста международного уровня, обладающего набором необходимых навыков, входит в перечень самых актуальных в педагогическом дискурсе, но слабо изученных. И. Л. Каленчук и Т. В. Серко отмечают приоритет ценностно-нравственного воспитания со-

временной молодёжи, приобретения ею соответственных навыков (особенно в эпоху гибридных войн), однако не раскрывают механизмы создания необходимого для этих целей цифрового инструментария.

В целом, перспективность исследования определена слабой степенью изученности проблемы и востребованностью работ на данную тему в современной России и мире в целом.

Материалы и методы

Объектом исследования выступило студенческое сообщество, а также формирование у студенческой молодёжи разных стран навыков soft skills.

Конечно, сегодня образование продолжает оставаться консервативным в плане точечной, узкой специализации. Однако международная интеграция невозможна без интеграции в области понимания общих задач и перспектив развития как единое во множественном, многополярном целом. При этом многополярность=полицентризм подразумевает формирование политических и экономических союзов, организаций на преимущественно договорной основе. А они, в свою очередь, транслируют совместно разработанные позиции отдельных стран на государственном уровне, при этом удовлетворяя свои национальные интересы и идентифицируя себя в мировом сообществе [3]. Следует пояснить, что согласно этому представлению, полицентризм характеризуется отсутствием универсального подхода к политике, экономике, культурному развитию и, соответственно, – распространению национальных обычаев и верований. Более того, он отличается тем, что стремление ассимилировать, подавить, навязать идеи большинства или идеологические детерминанты всему объединению также отсутствуют. То есть признаётся наличие и данность многообразия развития народов (социальное, национально-этническое, религиозное, культурно-историческое и пр.). Тем самым обозначаются и возвеличиваются общесистемные ценности, выделяются приоритеты развития государства. Реализация этих ценностей и приоритетов ведёт к равноправному взаимодействию сторон, что способствует повышению уровня стабильности в развитии сообщества в мировом масштабе.

В качестве эффективного инструментария для решения этого вопроса – в целях приобретения студентами навыков soft skills для наиболее эффективной международной коммуникации – мы выдвинули тезис о необходимости создания цифровой креативной среды и предложили решение назревшей проблемы. Для решения поставленных задач применялись общенаучные методы: анализ, синтез, сравнение, – и специальные методы исследования – системно-структурный, который позволил выявить и проанализировать основные тенденции, а также метод педагогического наблюдения, который способствовал определению взаимосвязей и отношений в наблюдаемой ситуации.

Результаты исследования

Для реализации общих стратегий в таком многополярном сотрудничестве важно подготовить специалиста, который будет уметь анализировать и системно мыслить. Существенную роль в этом процессе, без сомнения, могут сыграть и преподаватели, и воспитатели высшей школы. Поэтому сегодня необходимо качественно новое обучение и воспитание в рамках междисциплинарных связей.

Системное моделирование – это создание цифровой и креативной среды, в которой у будущего специалиста будут формироваться навыки soft skills по основным дисциплинам, входящим в базовый уровень подготовки на первом курсе в системе вузовского образования. Именно на первом курсе у будущего специалиста должно сформироваться системное видение своей будущей роли, понимание своих навыков и

компетенций, необходимых не только в конкретной работе, но и при взаимодействии с другими людьми. На основе выработки данных навыков могут быть пересмотрены не только роль будущего специалиста, но и принципы международного сотрудничества в области образования. Следующие принципы, вероятно, могли бы сыграть ключевую роль в развитии будущего специалиста с широким мировоззренческим кругозором:

1) компетентностный принцип (развитие базовых навыков и soft skills). Компетенции определяют соответствующее поведение, которое успешные сотрудники демонстрируют на работе. Это поведение является результатом демонстрации различных способностей, навыков, знаний, а также мотивации и самомотивации, которыми может обладать сотрудник. Компетенции аккумулируют знания и навыки, а также способности ими пользоваться и реализовывать их на практике [4];

2) ценностный принцип (развитие нравственных качеств). Ценности в обучении выступают как элементы нравственного воспитания студентов. Ценности являются важнейшими системообразующими установками, составляющими внутренней культуры человека. В свою очередь, эта внутренняя культура выражается в отношениях, свойствах и качествах человека, определяет его отношение к обществу, природе, другим людям и к себе самому. Моральные качества человека определяют его жизненную позицию, установки и поведенческие стереотипы [5];

3) содержательный принцип. Он заключается в создании качественной индивидуальной образовательной среды студента/обучающегося и преподавателя, подготовке квалифицированных педагогических работников высшей школы;

4) системообразующий принцип. Данный принцип способствует развитию мировоззренческих ориентиров и пониманию общих задач в области государственной, экономической и культурной политики.

Очевидно, что первое место в данной иерархии принадлежит компетентностному принципу, в котором ключевую роль играет развитие таких навыков, как hard skills, так и soft skills. Именно навыки soft skills дают возможность выстраивать конструктивное общение, владеть коммуникациями, проявлять эмпатию и понимание.

В современном мире экономических отношений, в котором господствует индивидуалистическая этика и принцип конкуренции, а не сотрудничества, крайне важна эмпатия. Эмпатия определяет идентичность человека и влияет на его личность. Люди склонны понимать себя через людей, с которыми проводят рабочее и свободное время, и черпать своё самоощущение от людей, с которыми существуют самые близкие отношения. Сочувствие помогает человеку расширить собственный кругозор мышления и восприятия действительности. Понимание другого через эмпатию, через сопереживание – это ключ к успешным личностным инновациям и важный процесс, определяющий развитие личности, динамику мышления. Поставить себя на место других и принять их точку зрения, – значит облегчить коммуникацию и деловые переговоры. Сочувствие важно особенно тогда, когда очевидно несогласие с точкой зрения оппонента/коллеги. Кроме того, процесс сопереживания протекает значительно легче и адаптивнее в том случае, когда у оппонентов/коллег наличествует схожесть взглядов, общих черт, видов восприятия и мироощущения. Сочувствие не способствует изменению мнения об оппоненте/коллеге, но оно помогает оценить собеседника, общаться с ним иначе. Эмпатия приносит пользу идентичности, взаимовлиянию, сотрудничеству и расширенному мышлению. Сочувствие в действии – это понимание проблем оппонента/коллеги и предложение ему помощи. Человек, проявляющий эмпатию, всегда учитывает точку зрения члена команды и даёт новую рекомендацию, которая помогает

достичь большего успеха для целевой группы [6].

В свою очередь эмпатия порождает ценностный принцип. Формирование нравственных качеств, воспитание человека позволяет ему организовывать и мир вокруг себя – выстраивать конкретную среду межличностного взаимодействия. Именно поэтому ценностный принцип связан с реализацией содержательного принципа. Последний позволяет выстраивать взаимодействие не только на микро-, но и на макроуровне, то есть выстраивать совместные стратегии развития в области государственной, экономической и культурной политики.

Развитие навыков *soft skills* – это одна из фундаментальных основ и одна из важнейших задач успешного международного сотрудничества. *Soft skills* – понятие, которое сегодня применяется для обозначения обучения поведенческим, кросс-культурным навыкам, в отличие от *hard skills* (узких, предметных навыков).

Различные специалисты включают в это понятие комплекс навыков. Среди них наиболее актуальными выделяются следующие категории:

- 1) способность выстраивать коммуникацию и социокультурное взаимодействие;
- 2) формирование навыков *self-менеджмента*, то есть навыков управления своим временем и состояниями – самоуправления.

Под самоуправлением понимается способность человека сознательно и продуктивно управлять своим поведением, мыслями и эмоциями. Человек с развитыми навыками самоуправления знает и понимает, что делать и как действовать в разных ситуациях. Например, он знает, как контролировать свой гнев; как не отвлекаться на посторонние раздражители при выполнении домашних заданий, чтобы сохранять концентрацию и учиться продуктивно; что нужно делать, чтобы достичь своих целей.

Самоуправление означает также, что человек понимает и несёт свою личную ответственность в различных аспектах своей жизни и делает всё необходимое для выполнения этой ответственности. Самоуправление связано с тем, что в современной науке называют эмоциональным интеллектом, поскольку он выполняет функцию саморегуляции, которая поддерживается способностью к самосознанию, помогая человеку создавать сознательный доступ к его собственным мыслям, желаниям и чувствам. Только осознав эти вещи, человек может начать контролировать и выражать их надлежащим образом. Если у человека хорошо развито самосознание и саморегуляция, он всегда будет иметь широкие возможности для развития навыков самоуправления.

Следует отметить, что навык самоуправления важен не только для отдельного человека, он сегодня важен и в командной, совместной работе. С организационной точки зрения способность членов команды к самоуправлению имеет решающее значение для эффективного функционирования всей организации. Представьте себе среду, в которой большинство тех, кто работает в ней, не могут придерживаться задачи, стратегии и графика. Это затруднило бы выполнение проектов. Самоуправление становится ещё более важным, когда мы говорим о расширении прав и возможностей сотрудников в организации, чтобы они могли быть более находчивыми. Когда человек осознаёт свои обязанности, и то, что требуется для достижения целей, он может принимать более обоснованные решения и вносить свой вклад в достижение целей команды и организации.

Какие навыки относятся к самоуправлению? Можно выделить следующие:

во-первых, ясность выполнения социальной роли. Если человек понимает свою социальную роль в команде, он чётко знает, в чём состоят его обязанности и как его возможности при выполнении обязанностей можно оценить;

во-вторых, согласование целей – успех организации зависит от совместной работы членов команды для достижения общей цели. Чтобы этот навык «работал» с командой самоуправляемых людей, каждый из них должен понимать общую картину и согласовывать собственные цели с целями команды. Это позволит постоянно контролировать процесс своей работы в команде;

в-третьих, стратегическое планирование – это способность понимать, что нам нужно делать для достижения целей команды, а также устанавливать приоритеты собственной деятельности [7].

3) формирование навыков эффективного мышления: управление проблемами, умение их разрешать, критически оценивать;

4) формирование управленческих навыков, которые требуются для организации управления над процессами в области государственного, экономического и культурного управления [8].

Развитие научно-исследовательского сотрудничества молодёжи различных стран возможно посредством качественной подготовки системно мыслящего специалиста в области государственной, экономической и культурной политики. Ещё раз следует подчеркнуть, что условием качественной подготовки такого специалиста является развитие навыков soft skills. Развитие последних будет успешным посредством обучения всех студентов гибким навыкам с помощью цифровых инструментов. К таким инструментам можно отнести, например, телеграмм-боты, с помощью которых можно создать единую информационную базу обмена знаниями в области развития soft skills и сотрудничества молодёжи.

В этой связи наиболее эффективными видятся следующие мягкие навыки:

1. Нацеленность на решение сложных проблем, требующих практических решений. Особенно это актуально в плане государственной, экономической и культурной политики, которая напрямую соотносится с потребностями и интересами людей.

2. Критическое мышление. Данный навык позволяет быть проницательным и прогнозировать эффективное международное сотрудничество, понимать сложность и взаимозависимость принимаемых решений между странами в области международного сотрудничества.

3. Творческий подход, который позволяет находить новые идеи и способы решения задач, стоящих перед партнёрами, в области международного сотрудничества.

4. Способность выстраивать конструктивную политику управления, что позволит подготовить специалистов в области бизнес- и государственного управления.

5. Эффективное общение и навыки совместной работы с людьми другой страны и культуры.

6. Эмоциональный интеллект. Качества, которые входят в это понятие, формируют способность к соучастию, сочувствию и состраданию к другим людям.

7. Умение вести переговоры. Эти умения важны не только для совместного ведения бизнеса, но и для решения кризисных ситуаций и проблем, возникающих в сфере международного сотрудничества.

8. Когнитивная гибкость, то есть способность переключения с одной узкой задачи на другую, чтобы видеть общую перспективу решения той или иной проблемы.

Особым преимуществом телеграмм-бота станет развитие у студентов навыков soft skills с помощью создания в нём следующих инструментов:

– возможности для создания собственной онлайн-доски, чтобы учиться не только осуществлять сбор информации, но и делиться ей, передавать другим людям, пони-

мать, как они воспримут эту информацию. Ведь абсолютно очевидно, насколько важна для конструктивной коммуникации обратная связь. Это будет онлайн-доска, на которой можно рисовать диаграммы, графики, создавать ментальные карты, размещать видео- и аудиофрагменты, стикеры и текстовые блоки, различные изображения.

– Soft skills blog – сервис для ведения дневника собственных достижений по предметам. Данный сервис можно использовать и для размещения объявлений, и как разновидность дидактического материала. Например, студенту будет очень легко разместить на своей страничке в блоге так называемый hotlist, список сайтов по изучаемой теме, которые были найдены им самостоятельно. За счёт этой опции будет формироваться не только единое образовательное пространство, но и стимулироваться международное сотрудничество студентов, развиваться система наставничества.

Заключение

Подводя итоги предлагаемой работы, отметим: чтобы помочь современному молодому человеку стать успешным специалистом, обладающим системным, антикризисным мышлением, следует развивать и культивировать ещё один блок навыков soft skills, а именно: навыки в тайм-менеджменте, навыки продвижения собственных бизнес-проектов и управления репутацией.

Посредством телеграмм-бота и создаваемых в нём опций возможно развитие у студентов различных университетов, сотрудничающих между собой, общих навыков soft skills, в том числе:

1) навык самообучения, который заключается не просто в усвоении информации, а в понимании различных моделей поведения человека, ведущих к успеху в области профессиональной деятельности;

2) Professional Feedback, то есть получение обратной связи посредством общения, обмена идеями и знаниями от коллег и наставников;

3) навык ментворкинга, то есть эффективного обучения у профессионалов.

Закрепление данных навыков происходит посредством упражнений, которые в будущем будут не только развивать профессиональные компетенции, но и воспитывать личностные качества человека, его нравственное понимание и нравственное отношение к профессиональной деятельности и к другим людям. Ведь эти, другие, люди априори будут являться такими же профессионалами своего дела в условиях международного сотрудничества.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Заявленный вклад авторов

Плужникова Н. Н.: идея статьи, научное руководство, теоретическое обоснование исследования, сбор материалов, подготовка текста статьи.

Чередникова А. Ю.: подготовка текста статьи, анализ и обобщение результатов исследования, подготовка статьи к публикации.

Список источников

1. Barik N., Karforma S. Risks and Remedies in E-learning System // International Journal of Network Security and Its Applications. 2012. Vol. 4. № 1. Pp. 51–59.

2. Плужникова Н. Н. Цифровизация образования в период пандемии: социальные вызовы и риски // *Logos et Praxis*. 2021. Т. 20. № 1. С. 15–22.

3. Perskaya V. Integration process in the Eurasian Economic Union (EAEU): Interstate relations instead of supranationality under the conditions of multipolarity [Electronic resource]. *Revista Espacios*. 2018. Vol. 39 (11). P. 11. URL: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n11/a18v39n11p11.pdf> (accessed: 21.03.2022).

4. Beckett S. What's The Difference Between Skills and Competencies? [Electronic resource]. URL: <https://resources.hrsg.ca/blog/what-s-the-difference-between-skills-and-competencies> (accessed: 21.03.2022).

5. Searko I., Kalenchuk T. Values on Modern Education and Moral Upbringigng of the Individual [Electronic resource]. ВЕЩИК ПАЛЕСКАГА ДЗЯРЖАЎНАГА ЎНІВЕРСІТЭТА. 2020. № 2. С. 36–44. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/values-in-modern-education-and-moral-upbringing-of-the-individual> (accessed: 21.03.2022).

6. Brower T. Think Empathy Is A Soft Skill? Think Again. Why You Need Empathy For Success [Electronic resource]. URL: <https://www.forbes.com/sites/tracybrower/2019/06/16/think-empathy-is-a-soft-skill-think-again-why-you-need-empathy-for-success/?sh=469853cb76d6> (accessed: 21.03.2022).

7. Munro I. What Is self-management, and how can you improve it? [Electronic resource]. URL: <https://www.betterup.com/blog/what-is-self-management-and-how-can-you-improve-it> (accessed: 21.03.2022).

8. Doyle A. Top Management Skills Employers Value With Examples [Electronic resource]. URL: <https://www.thebalancecareers.com/management-skills-list-2062427> (accessed: 21.03.2022).

References

1. Barik N., Karforma S. Risks and remedies in e-learning system // *International Journal of Network Security and Its Applications*. 2012. Vol. 4. No.1. Pp. 51–59.

2. Pluzhnikova N.N. Tsifrovizatsiya obrasovaniya v period pandemii: sotsialnye vysovy i riski [Digitalization of education during the pandemic: social challenges and risks] // *Logos et Praxis*. 2021. Vol. 20, No 1. Pp. 15–22. (in Russian)

4. Beckett S. What's the difference between skills and competencies? Available at: <https://resources.hrsg.ca/blog/what-s-the-difference-between-skills-and-competencies> (accessed 21.03.2022).

3. Perskaya V. Integration process in the Eurasian Economic Union (EAEU): Interstate relations instead of supranationality under the conditions of multipolarity. Available at: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n11/a18v39n11p11.pdf> (accessed 21.03.2022).

5. Searko I., Kalenchuk T. Values on modern education and moral upbringing of the individual. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/values-in-modern-education-and-moral-upbringing-of-the-individual> (accessed 21.03.2022).

6. Brower T. Think empathy is a soft skill? Think again. Why you need Empathy for Success. Available at: <https://www.forbes.com/sites/tracybrower/2019/06/16/think-empathy-is-a-soft-skill-think-again-why-you-need-empathy-for-success/?sh=469853cb76d6> (accessed 21.03.2022).

7. Munro I. What is self-management, and how can you improve it? Available at: <https://www.betterup.com/blog/what-is-self-management-and-how-can-you-improve-it> (accessed 21.03.2022).

8. Doyle A. Top management skills employers value with examples. Available at: <https://www.thebalancecareers.com/management-skills-list-2062427> (accessed 21.03.2022).

Наталья Николаевна Плужникова

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры «Гуманитарные дисциплины», Факультет базовых компетенций

Московский политехнический университет

*107023, Москва
ул. Большая Семёновская, 38*

тел.: +7 (495) 2230523

Natalia N. Pluzhnikova

Candidate of Sciences (Philosophy), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities, Faculty of Basic Competencies

Moscow Polytechnic University

38 Bolshaya Semyonovskaya St, Moscow, 107023

tel.: +7 (495) 2230523

Анна Юрьевна Чередникова

кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных наук

Московский международный университет

125040, Россия, г. Москва, Ленинградский проспект, 17

тел.: +7 (499) 4905804

Anna Yu. Cherednikova

Candidate of Sciences (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities

Moscow International University

17 Leningradsky Prospekt, Moscow, 125040

tel.: +7 (499) 4905804

Статья поступила в редакцию 31.03.2022, одобрена после рецензирования 18.05.2022, принята к публикации 19.05.2022.

УДК 37.08

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-203-218

Научная статья

Самообразование педагога общеобразовательной организации в условиях развития правовой компетентности

Д. В. Грак¹

Красноярский государственный педагогический университет

им. В. П. Астафьева, г. Красноярск

degtrak@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4423-7985>

Аннотация: *Введение.* Насыщение общеобразовательной среды правовыми отношениями в совокупности с масштабными обновлениями российского законодательства требуют адекватного и своевременного реагирования со стороны субъектов подготовки и развития педагогических кадров. Вместе с тем наметилось отставание в правовой подготовке педагогов общеобразовательной организации, что ориентирует на использование педагогами альтернативных сценариев развития правовой компетентности. В статье перед нами поставлена задача по определению места самообразования в развитии правовой компетентности педагога общеобразовательной организации.

Материалы и методы. Исследование проведено в рамках компетентностного подхода, теоретических положений самообразования и непрерывного профессионального образования.

Результаты исследования. В рамках исследования выделены особенности и ресурсы правового самообразования педагога общеобразовательной организации, представлена профессиональная программа самообразования, охарактеризована модифицированная методика В. Г. Маралова, приведены результаты её апробации.

Заключение. Установлено, что внедрение условий развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации может оказывать влияние на способность педагога к правовому саморазвитию.

Ключевые слова: педагог общеобразовательной организации, развитие правовой компетентности, самообразование

Для цитирования: Грак Д. В. Самообразование педагога общеобразовательной организации в условиях развития правовой компетентности // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 203–218.

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-203-218>

© Грак Д. В., 2022

Благодарности

Выражаю слова благодарности научному руководителю исследования, доктору педагогических наук, профессору и заведующему кафедрой педагогики КГПУ им. В. П. Астафьева Владимиру Александровичу Адольфу; заместителю Главы Саянского района по социальным вопросам Наталье Геннадьевне Никитиной; руководителям общеобразовательных организаций, на базе которых проводилась опытно-экспериментальная часть исследования, а также анонимным рецензентам, давшим положительный отзыв на данную работу.

Self-Education of the Teacher of General Education Organization in the Context of the Development of Legal Competence

Denis V. Grak

Krasnoyarsk State Pedagogical University. V. P. Astafiev, Krasnoyarsk
degrak@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4423-7985>

Original article

Abstract. Introduction. The expanding legal relations in the general education environment along with the large-scale updates of Russian legislation require an adequate and timely response from the entities involved in the preparation and development of pedagogical personnel. However, the legal training of teachers of general education organization starts lagging, which makes them use alternative ways of developing legal competence. The paper aims to determine the place of self-education in the development of legal competence of the teacher of general education organization.

Materials and methods. The study is based on the competency-focused approach, theoretical principles of self-education and continuous vocational education.

Results. The specific features and resources of legal self-education for the teacher of general education organization are identified, and a professional self-education program, a modified technique by V. G. Maralov with the results of its testing are presented.

Conclusion. The study has established that the creation of conditions for the development of the legal competence of the school teacher can affect their legal self-development ability

Keywords: teacher of a general education organization, development of legal competence, self-education

Acknowledgements

I express my gratitude to the research supervisor of the study, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor and Head of the Department of Pedagogy of the KSPU named after V. P. Astafiev Vladimir Alexandrovich Adolf, Deputy Head of the Sayansky District for Social Affairs Natalya Gennadiyevna Nikishina, as well as the heads of general educational organizations, on the basis of which the experimental part of the study was carried out, as well as anonymous reviewers who gave a positive review of this work.

For citation: Grak D. V. Self-Education of the Teacher of General Education Organization in the Context of the Development of Legal Competence. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(2): 203-218. (In Russ.).

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-203-218> (In Russ).

Введение

Общеобразовательная среда в современных условиях насыщена правовыми отношениями, которые возникли и эволюционировали в ходе тридцатилетней истории законодательства Российской Федерации в сфере образования. Подобное насыщение, теперь неотделимое от масштабных обновлений отечественной законодательной базы, требует своевременного реагирования со стороны педагогических вузов, колледжей и институтов повышения квалификации в целях подготовки квалифицированных педагогических кадров. Тем не менее со стороны указанных субъектов наблюдается недостаточное внимание к вопросу правовой компетентности педагога общеобразовательной организации, что актуализирует проблему поиска и использования педагогическим сообществом альтернативных способов развития правовой компетентности, в том числе самообразования. В статье перед нами поставлена цель: охарактеризовать процесс развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации, протекающий в условиях самообразования, рассмотреть самообразование как инструмент и альтернативный сценарий развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации.

Анализ хронологии действия нормативных правовых актов в сфере образования показывает их определённую, практически закономерную цикличность, в соответствии с которой полное обновление нормативной базы сферы общего образования происходит каждые 6–8 лет, причём наблюдается тенденция к сокращению продолжительности обозначенного цикла. Формальные причины к этому являются различными, однако все они сводятся к более глубинным процессам развития российского общества. Одной из таких вех является рубеж 2002/04 годов, отметившейся утверждением базисного учебного плана, федерального компонента ГОС, правовым закреплением единого государственного экзамена. После него – промежуток 2009/12 годов, в ходе которого были приняты последующие ФГОС всех трёх уровней общего образования и закономерно завершившийся разработкой и принятием Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В 2020 году были сделаны шаги в направлении правовой регламентации воспитания, сделаны шаги по принятию в 2021 году так называемых «обновлённых ФГОС». В промежутках между такими значительными сдвигами принимаются новые нормативные правовые акты в сфере образования, в уже действующие вносятся изменения, а часть утрачивает силу, высвобождая место для новых. Только в 2021 году в соответствии с данными, размещёнными на Официальном интернет-портале правовой информации pravo.gov.ru, Министерством просвещения Российской Федерации было принято 123 правовых акта, Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки – 43, а в Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» было внесено 12 изменений.

Обозначенное выше определяет систематическую самообразовательную деятельность педагога как необходимое условие не просто повышения осведомлённости педагога в вопросах законодательства, но хотя бы сохранения наличествующего её уровня, что также требует соответствующей рефлексии со стороны педагога с целью осознания его нахождения в правовой плоскости общего образования.

Обзор литературы

Достаточно часто цитируемым в научно-педагогической литературе определением самообразования выступает следующее: «Самообразование – это целенаправленная познавательная деятельность, которая управляется самой личностью, через которую

происходит систематическое приобретение знаний в какой-либо области науки, политики, техники, культуры и так далее, при этом основой самообразования является непосредственный личный интерес занимающегося в сочетании с самостоятельностью изучения материала, а одним из основных видов самообразования является профессиональное» [1, с. 307]. Глубоко самообразование, самообразовательная деятельность педагога, педагогическое самообразование раскрываются в значительном числе исследований.

И. Ф. Медведев, рассматривая концептуальные основы самообразования, указывает, что самообразование содержит в себе огромные педагогические возможности, при этом практическое осуществление концепции самообразования предусматривает прогнозирование и формулировку «условий непрерывности самообразовательной деятельности» [2]. А. В. Баранников, рассматривая проблему распределённого образования, указывает на необходимость создания соответствующих условий и инфраструктуры для профессионального и общего самообразования [3].

Сосредоточение на самообразовании педагогов выдвигает на передний план представления об учительском самообразовании Ю. К. Бабанского. Учёный отмечает, что педагогическое самообразование «нередко осуществляется формально, без актуализации потребностей учителей в том или ином содержании самообразования» [4, с. 82]. Исследователи и сейчас акцентируют внимание на необходимости педагогу оставаться в актуальном информационном поле педагогической профессии [5]. Анализ исследований зарубежных авторов также показывает интерес к данной проблематике, но уже через призму самоэффективности («self-efficacy») [6].

Важнейшие отправные точки профессионального педагогического самообразования определены К. М. Левитаном. Согласно взглядам учёного под профессиональным самообразованием педагога следует понимать опосредованное практикой обновление и совершенствование имеющихся у педагога ЗУНов с целью повышения уровня его профессиональной компетентности. К. М. Левитан отмечает основные направления профессионального развития: «совершенствование профессионально значимых качеств и ЗУНов; развитие правовой культуры; развитие навыков самостоятельной работы над собой, способности к постоянному самосовершенствованию, устойчивой мотивации самоформирования личности; выработка умений управлять своим поведением» [7, с. 392]. В этой связи самообразование педагога рассматривается исследователями как значимый элемент непрерывного профессионального образования [8, с. 30].

Мэтр педагогики В. А. Сластенин указывает, что самообразование основывается на двух характеристиках – развитии сознания высокого уровня, потребности в самосовершенствовании, а также творческой самореализации. Развивая мысль о самообразовании уже в ключе профессиональной педагогики, учёный отмечает, что «педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей, технологий, творчества, при этом самообразование охватывает широкий круг вопросов, однако направленность педагогического самообразования должна быть обращена к изучению таких проблем, тем, предметов, которые учителя в своё время не изучали в педагогических учебных заведениях, но которые для современной школы являются актуальными» [9].

Обрамляет все изложенные тезисы идея, высказанная ещё 20 лет назад Г. Е. Зборовским, Е. А. Шуклиной, которая заключается в том, что «управление самообразованием становится нормой его существования и приобретает профессиональный характер, можно утверждать, что самообразовательная сфера институционализируется в связи с

тем, что базовая система образования перестаёт играть прежнюю роль, сроки обновления знаний резко сокращаются, и акцент всё более переносится на самообразование» [10, с. 30].

Ключевой идеей, связывающей профессиональную компетентность педагога с самообразованием, является идея В. А. Адольфа, указывающего на неразрывную связь профессиональной компетентности педагога, педагогической профессии с «готовностью к самообразовательной работе по совершенствованию своей профессиональной квалификации», а также «рефлексией-осознанием и выработкой её целей» [11, с. 19]. Далее, как указывает В. А. Адольф, формирование системы междисциплинарных профессиональных знаний и умений, позволяющих овладеть способами самостоятельного познания профессиональной реальности, осуществляется «организацией деятельности по поиску и структурированию полученной информации». «Сформированность таких знаний и умений проявляется в качестве усвоения учебного материала, в готовности решать и искать новые учебно-профессиональные, профессиональные задачи. Пошаговое проектирование образовательного процесса на основе выявленных профессиональных задач, использования совокупности эвристических предписаний создаёт основу контекстного обучения, обеспечивающего возврат к прошлому, ранее освоенному, оказывая значительное влияние на качество образовательного результата» [12, с. 10]. Проблеме саморазвития и самообразования также посвящены исследования Е. А. Злотниковой, заключающей, что для подготовки педагогов, способных результативно разрешать конкретные профессиональные задачи, осуществлять планирование и реализацию своей профессиональной деятельности, возлагать на себя ответственность за её результаты, необходима целенаправленная деятельность по становлению самообразовательной компетенции как ценности, способствующей «осмысленному осуществлению и управлению самообразовательной деятельностью, укреплению потребности в познании, саморазвитии и самосовершенствовании» [13, с. 1768]. Локальные исследования, сопутствующие теме правового педагогического самообразования, проводили Т. С. Волох, П. Д. Гаджиева, Г. И. Горохова, М. А. Довгий, О. В. Шестибратова. Правовую компетентность педагога, в том числе будущего, пути её формирования, становления и развития в своих работах рассматривают С. В. Бекишиева, И. Б. Бичева, Е. Л. Болотова, С. В. Гурин, М. Г. Даудов, А. С. Киндяшова, А. В. Коротун, Л. З. Кувандыкова, А. В. Ничагина, Д. А. Микаилов, О. А. Панова и другие исследователи. Тем не менее проблема правового самообразования педагога остаётся одной из наименее разработанных в научно-педагогической литературе.

Обозначенное выше свидетельствует о том, что взгляды учёных сходятся в следующих признаках самообразования, в том числе педагогического:

- непрерывность и системность самообразования;

- сама педагогическая профессия и её природа неразрывно связаны с профессиональным самообразованием педагога;

- самообразовательная деятельность субъекта нуждается в некоем внешнем наблюдателе, готовом корректировать самообразовательную траекторию, обозначать её возможные пути и приоритеты;

- самообразование направлено на повышение осведомлённости, овладение способами действия и их дальнейшее развитие в определённой сфере, отрасли, области жизнедеятельности человека;

- наличие условий и инфраструктуры для осуществления самообразования;

- личный интерес занимающегося самообразованием, его соответствующая потреб-

ность в самосовершенствовании, связанные с применением личных самообразовательных усилий.

Под правовым самообразованием педагога мы, консолидировав обозначенные выше позиции, понимаем целенаправленную познавательную деятельность педагога, направленную на овладение теоретическими и практическими составляющими правового обеспечения профессиональной деятельности педагога, которая осуществляется на самостоятельной и системной основе. Правовая компетентность педагога общеобразовательной организации понимается нами как составляющая профессиональной, причём одним из ключевых её аспектов является способность педагога осуществлять профессиональное правовое самообразование ввиду высокой подвижности и сложности правового регулирования сферы общего образования.

Материалы и методы

Исследование проводилось при ведущей роли компетентностного подхода, элементов аксиологического и деятельностного, теоретических положений самообразования и непрерывного профессионального образования. В работе нашли своё отражение идеи педагогического самообразования, разработки инструментария педагогической диагностики. При реализации опытно-экспериментальной части исследования осуществлялось анкетирование педагогов посредством модифицированного нами опросника В. Г. Маралова «Диагностика способности учителя к саморазвитию» [14]. В пределах эксперимента осуществлялась работа с контрольной и экспериментальной группами, каждую из которых сформировали 46 педагогов из 5 муниципальных общеобразовательных организаций Красноярского края.

Результаты исследования

Применение в рамках исследования деятельностного подхода при рассмотрении проблемы развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации ориентирует нас на соблюдение следующих двух его принципов [15, с. 32], а именно принципа доступности, который устанавливает баланс между познавательными затруднениями в рамках самообразовательной деятельности педагога и его возможностью преодолеть их самостоятельно, а также принципа сознательности и активности, обеспечивающего взаимосвязь самоуправления самообразовательной деятельностью педагога с сознательностью и активностью педагога, действующего в условиях самообразования.

Вышеизложенное неизбежно приводит нас к вопросу создания специальных условий, необходимых для развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации в контексте самообразования.

Одним из таких условий, на наш взгляд, является актуализация потребностей развития правовой компетентности у педагога общеобразовательной организации.

С нашей точки зрения, при разрешении вопроса о мотивации в рамках развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации следует учитывать решающее влияние на побуждение к самообразовательной деятельности, движения к условию необходимого «первого шага» педагога к реализации потребности в правовом самообразовании, включающего в себя как интегративное психолого-педагогическое образование не только мотивационные, но и ценностные, смысловые, эмоционально насыщенные характеристики.

Исследователи выделяют внутреннюю (удовлетворение от приобщения к праву, значимость правовых путей разрешения профессионально-правовых задач) и внешнюю (вознаграждение и принуждение) мотивацию, а также потребности в правовом

самообразовании и саморазвитии, правовом воспитании обучающихся, необходимо строить профессиональную деятельность в соответствии с буквой закона. С этой точки зрения значимой в рамках настоящего исследования является позиция Б. И. Додонова, который указывал, что «потребность чаще всего удовлетворяется результатом, а интересу важен процесс» [16], что отражает как результативные (овладение правовыми способами решения, нормативной базой), так и процессные (освоение норм права, механизмов, прав, обязанностей) особенности развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации.

Согласимся с А. А. Казанцевой в том, что в процессе самообразования педагогов необходимо делать ставку на внутреннюю мотивацию, так как «потребности, установки, ценности личности являются основой любой деятельности», здесь педагог самостоятельно определит цели своего самообразования, скоординирует его и оценит на предмет эффективности [17, с. 55]. Т. В. Литвиненко, рассматривая уровни «мотивации развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования» выделил три, два из которых – основной и высший – являются внутренними [18, с. 272].

Таким образом, учитывая неоднозначное отношение педагогов к действующей системе правового регулирования образования, нашедшее подтверждение в другом нашем локальном исследовании [19], было принято решение о необходимости ставки в рамках развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации на сочетание внутренней (наличие изначальной потребности и интереса в изучении законодательства) и внешней мотивации (локальное нормативное регулирование, регулирующее развитие правовой компетентности педагога на уровне общеобразовательной организации). Педагог, осознающий потребность в профессиональном правовом соотношении и по своей инициативе сделавший шаг в сторону правового самообразования, изначально более мотивирован и готов прилагать усилия по осуществлению самообразовательной деятельности. Разделение педагогом ценностей права и самообразования является одним из ключевых элементов системы организационно-методических условий развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации. Внешняя мотивация может быть обеспечена за счёт установления в общеобразовательной организации правил, имеющих юридическую силу, направленных на вознаграждение педагога за деятельность над своей правовой компетентностью, в том числе в цифровой среде [20].

Отталкиваясь от идеи, что самообразование взрослого выражено индивидуально, В. А. Сластенин видит как возможность, так и необходимость внешней коррекции траектории деятельности педагога по самообразованию. Е. В. Тарасенко, О. П. Осипова определяют самообразование педагога общего образования «как его самостоятельную, определяемую насущными профессиональными затруднениями и направленную на решение практической профессиональной задачи познавательную деятельность, которая циклично и системно организуется и контролируется внешним субъектом на основе непрерывного мониторинга способности и готовности учителя к самоуправлению» [8, с. 30].

Вышеизложенное в комплексе позволяет извлечь следующие сущностные характеристики правового профессионального педагогического самообразования:

- профессиональное педагогическое самообразование нуждается не только во внутренней мотивации педагога, его стремлении, способности и готовности к саморазвитию, но и во внешнем управляющем субъекте, который организует и при необходимости

сти контролирует самообразовательную деятельность педагога;

— потребности педагога в профессиональном педагогическом образовании, в том числе в его правовом содержании, необходимо актуализировать на уровне управления общеобразовательной организацией, принимать соответствующие управленческие решения, способствующие заинтересованности педагога в самообразовательной деятельности.

В соответствии с вышеуказанным не менее важным условием, на наш взгляд, также является организация самообразовательной деятельности педагога общеобразовательной организации по развитию правовой компетентности педагога общеобразовательной организации, которая направлена на обеспечение самостоятельного освоения педагогом правовых алгоритмов осуществления профессиональной деятельности в соответствии с правовыми способами решения профессионально-правовых задач, а также дальнейший самостоятельный выход за рамки предлагаемого к освоению материала.

Формой выражения рассматриваемого условия является разработанная нами профессиональная программа самообразования по развитию правовой компетентности педагога общеобразовательной организации (далее – ППС).

Кратко охарактеризуем ППС, ограничившись её общими структурными и содержательными особенностями. Предложенная ППС явилась научно-практическим вариантом разрешения проблемы развития правовой компетентности педагога. ППС может осваиваться педагогами с различным опытом педагогической деятельности, что отвечает принципу доступности. Вариативность выбора модулей и разделов для освоения позволяла педагогу на своё усмотрение выбрать индивидуальный самообразовательный маршрут. Освоение ППС осуществлялось в форме самообразования. Эталонная трудоёмкость ППС для изучения в полном объёме составляет 30 академических часов из расчёта продолжительности академического часа в объёме 45 минут, что соответствует объёму информации, её содержанию и способу предъявления материала. Мы исходили из того, что ППС рассчитана на семь недель и для её результативного освоения необходимо еженедельно затрачивать в среднем 4 академических часа в неделю. Часть ППС, а именно каждый четвёртый раздел каждого модуля (около 25 % в выражении объёма академических часов), является рекомендованной к освоению для достижения основных целей ППС, остальная часть представлена как вариативная. При желании самообучающийся может изучить её, что позволит расширить его познания в правовом поле общего образования и смежных правовых вопросах. Структура ППС была проработана исходя из выделенных нами на основе анализа массива правовых актов, регулирующих деятельность педагога общеобразовательной организации, четырёх ключевых компонентов профессиональной деятельности педагога общеобразовательной организации:

- дидактико-правовой раздел ППС (обучение и воспитание);
- коммуникативно-правовой раздел ППС (коммуникация);
- административно-правовой раздел ППС (управление и карьера);
- информационно-правовой раздел ППС (цифровизация общего образования).

С учётом доступности «цифровых» способов развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации возможность заниматься самообразовательной деятельностью для педагогов в любое время, а также иметь доступ к дополнительным интернет-ресурсам [21, с. 45] ППС была размещена нами на платформе Stepik.org.

В рамках разработки ППС нами была осуществлена деятельность по практическому применению теоретических положений, оформленных в ранее проведённых нами исследованиях, что выразилось в:

- переносе логики предложенной структуры правовой компетентности на структуру ППС;
- обеспечении вариативности освоения ППС;
- возможности выбора альтернативной формы освоения ППС, в том числе в формате онлайн-курса.

Содержание опытно-экспериментальной работы заключалось в разработке и реализации, а также оценке освоения ППС, в том числе обеспечивалось:

- предъявление педагогам общеобразовательных организаций ППС совокупно с методическими и оценочными материалами [22];
- исследование влияния условий (ППС и локальный нормативный акт) на способность педагогов общеобразовательной организации к правовому саморазвитию путём адаптации и применения педагогического диагностического инструментария – опросника В. Г. Маралова «Диагностика способности учителя к саморазвитию».

Также в общеобразовательных организациях, участвующих в эксперименте, нами был внедрён локальный нормативный акт, поощряющий самообразовательную деятельность педагога по развитию правовой компетентности.

Рассмотрим далее, какое влияние обозначенные выше условия, в то числе освоение ППС, оказало на педагогов экспериментальной группы в части их способности к правовому саморазвитию.

В целях оценки способности педагогов контрольной и экспериментальной групп к саморазвитию нами была осуществлена модификация опросника В. Г. Маралова «Диагностика способности учителя к саморазвитию». В традиционном варианте опросника имеется 15 утверждений, направленных на выявление способности педагога к саморазвитию. Модифицированный опросник В. Г. Маралова «Диагностика способности учителя к саморазвитию» направлен на выявление способности педагогов к профессиональному правовому саморазвитию.

В целях адаптации указанного опросника было осуществлено преобразование 13 из 15 утверждений традиционного опросника, составляющих содержание указанного опросника, 3 утверждения сохранены в исходном варианте. Сохранив нацеленность на преобразование окружающей действительности и саморазвитие, часть утверждений была включена исходя из оценки участником исследования возможности личного вклада в развитие профессиональной педагогической среды с учётом необходимости саморазвития в части правовой составляющей. Так, в опросник были введены (сохранены) четыре утверждения, связанные с цифровой составляющей их профессиональной деятельности (1, 9, 12, 15), четыре утверждения, апеллирующие к нацеленности на карьерный рост и участие в управлении (6, 7, 11, 16), четыре утверждения, свидетельствующие о стремлении к саморазвитию в сфере коммуникации, в том числе правовой (5, 8, 13, 14), а также четыре утверждения, направленные на выявление стремления к профессиональному самосовершенствованию в части преподавания и его правовых основах (2, 3, 4, 10). Участнику предлагалось выразить своё отношение к каждому утверждению, измерив его по 5-балльной шкале, где 5 баллов – «утверждение полностью соответствует действительности», а 1 балл – «не соответствует». Полный перечень вопросов приведён в табл. 1.

Таблица 1

Вопросы, включённые в модификацию опросника

Table 1

Questions included in the modified questionnaire

1.	Прежде чем скачать материалы к уроку, я критически оцениваю их содержание и источник
2.	Я постоянно знакомлюсь с новыми нормативными актами и методическими документами
3.	Я думаю, что ФГОС общего образования должен быть доработан
4.	Я считаю, что смог бы доработать некоторые учебники по моей дисциплине
5.	Мне доставляет удовольствие, когда я могу юридически грамотно аргументировать свою позицию
6.	Я активно интересуюсь работой и участвую в работе органов управления школы
7.	Возрастающая юридическая ответственность не пугает меня
8.	Я ищу обратную связь, так как это помогает мне узнать и оценить себя
9.	Цифровую образовательную среду я понимаю как возможность развития
10.	В своей работе периодически обращаюсь к содержанию ФГОС и примерной программе (рабочей программе)
11.	Я широко обсуждаю инициативы и нововведения Минпросвещения
12.	Подписание мной согласия на обработку персональных данных я воспринимаю как необходимую формальность
13.	Я спокойно отношусь к общению с проверяющими школу органами
14.	Я рефлексирую свою деятельность, выделяя на это специальное время
15.	Во время пандемии я быстро перестроился под правила дистанционного обучения
16.	Я положительно бы отнёсся к моему продвижению на службе

В пределах опытно-экспериментальной работы были сформированы контрольная и экспериментальная группы по 46 педагогов каждая из 5 общеобразовательных организаций Красноярского края (2 из г. Красноярска, 2 из Саянского района и 1 из Ермаковского района края). Одна из целей опытно-экспериментальной работы состояла в измерении способности к профессиональному правовому развитию педагогов до и после создания соответствующих условий развития правовой компетентности педагога, обозначенных выше.

Способность к самостоятельному правовому развитию ранжировалась в пределах трёх уровней, соответствующих выделенным В. Г. Мараловым, – остановившееся правовое развитие (15–35 баллов), отсутствие сложившейся системы саморазвития (ОССС, сильная зависимость от внешних условий) (36–54 балла), активное правовое развитие (55 и более баллов).

Стартовая диагностика, которая была проведена до освоения педагогами ППС, выявила способности к активному саморазвитию у 58,7 % педагогов контрольной и 71,7 % педагогов экспериментальной групп. При этом у достаточно представительной части педагогов – 41,3 % педагогов контрольной группы и 28,3 % экспериментальной группы – было выявлено отсутствие сложившейся системы саморазвития, что подразумевает, по В. Г. Маралову, ориентацию таких педагогов на развитие в сильной зависимости от условий. Подробные диагностические данные приведены в табл. 2.

Таблица 2
Данные диагностики участников опытно-экспериментальной работы

Table 2
Data on diagnostics of participants in the experiments

Участник ОЭР	Контр. группа (начало ОЭР)	Эксп. группа (начало ОЭР)	Контр. группа (завершение ОЭР)	Эксп. группа (завершение ОЭР)
Педагог 1	61	65	59	65
Педагог 2	47	59	47	70
Педагог 3	47	50	58	52
Педагог 4	56	54	62	53
Педагог 5	63	64	49	63
Педагог 6	47	56	53	51
Педагог 7	49	57	55	58
Педагог 8	53	51	40	64
Педагог 9	52	59	48	54
Педагог 10	61	65	60	62
Педагог 11	61	50	66	56
Педагог 12	47	69	59	72
Педагог 13	51	55	68	49
Педагог 14	45	64	67	61
Педагог 15	57	48	53	50
Педагог 16	63	59	49	60
Педагог 17	61	55	54	62
Педагог 18	58	61	59	55
Педагог 19	63	51	56	63
Педагог 20	52	49	55	52
Педагог 21	70	50	67	62
Педагог 22	57	58	70	57
Педагог 23	54	71	63	67
Педагог 24	58	55	60	48
Педагог 25	52	64	52	64
Педагог 26	50	75	52	46
Педагог 27	75	65	60	63
Педагог 28	60	63	53	43
Педагог 29	58	66	66	49
Педагог 30	63	55	66	65
Педагог 31	66	49	54	78
Педагог 32	67	53	68	66
Педагог 33	67	55	71	50
Педагог 34	63	87	66	71
Педагог 35	56	52	59	65
Педагог 36	55	63	72	64
Педагог 37	52	66	51	62

Педагог 38	65	51	55	57
Педагог 39	46	60	58	47
Педагог 40	54	64	46	42
Педагог 41	67	50	61	53
Педагог 42	54	56	66	63
Педагог 43	70	65	56	63
Педагог 44	54	60	56	57
Педагог 45	51	67	67	51
Педагог 46	61	70	73	64

После освоения педагогами экспериментальной группы ППС в отношении педагогов обеих групп была проведена итоговая диагностика. Нами были получены данные, которые демонстрируют некоторое увеличение доли в контрольной группе педагогов, способных к активному правовому саморазвитию (с 58,7 % до 69,6 %). В экспериментальной группе, напротив, доля педагогов, способных к активному развитию, незначительно снизилась – такое снижение произошло на 9 % (с 71,7 % до 65,2 %). Графическое изображение обобщённых данных визуализировано на рисунке ниже.

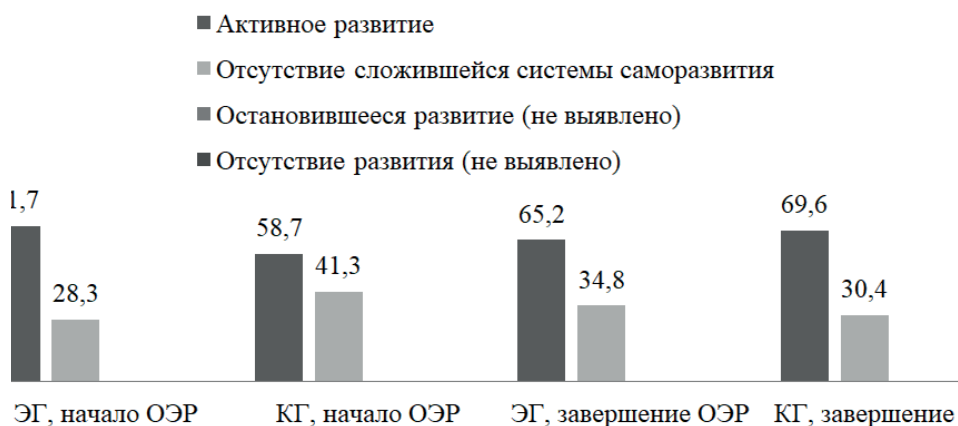


Рис. Гистограмма «Способность педагогов контрольной и экспериментальной групп к саморазвитию в рамках стартовой и итоговой диагностики»

Pic. Histogram «The ability of teacher teachers and experimental groups to self-development as part of starting and final diagnostics»

Анкетирование руководителей общеобразовательных организаций, выступивших в качестве площадок исследования, показало, что потребности педагогов экспериментальной группы в саморазвитии были частично удовлетворены за счёт длительного освоения ППС, в связи с чем в экспериментальной группе может наблюдаться снижение доли педагогов, способных к активному развитию. В контрольной группе же, наоборот, в ходе опытно-экспериментальной работы руководители общеобразовательных организаций неоднократно информировали нас о заинтересованности педагогов контрольной группы в ознакомлении и последующем освоении ППС.

Заключение

Создание условий для развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации требует не только измерения самого уровня проявления правовой компетентности, но и сопутствующих характеристик, свидетельствующих об эффективности применения указанных условий, в том числе способности педагога общеобразовательной организации к профессиональному правовому саморазвитию.

Ввиду отсутствия специально разработанных методик для оценки способности педагога общеобразовательной организации к профессиональному правовому саморазвитию могут быть задействованы ресурсы адаптации и модификации традиционных опросников, что и было реализовано и апробировано в настоящем исследовании. В рамках исследования нами были раскрыты лишь некоторые условия развития правовой компетентности педагога общеобразовательной организации, однако результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют о необходимости учёта всей совокупности внешних условий реализации в общеобразовательной организации самообразовательной деятельности педагогов и ориентируют на дальнейшее исследование вопроса.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список источников

1. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. Т. 2. М. : БРЭ, 1993. 669 с.
2. Медведев И. Ф. Концепция самообразования: основные понятия и структура // Образование и наука. 2012. № 2 (91). С. 32–42.
3. Баранников А. В. Организационно-учебная работа в современных условиях распределенного образования // История и педагогика естествознания. 2016. № 2. С. 21–28.
4. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды. М. : Педагогика, 1989. 558 с.
5. Mirzagitova A. L., Akhmetov L. G. Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher // International Education Studies. 2015. Vol. 8. № 3. Pp. 114–121. DOI:10.5539/ies.v8n3p114
6. Corry M., Stella J. Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. 2018. Vol. 26. Pp. 1–12. DOI:10.25304/rlt.v26.2047
7. Левитан К. М. Юридическая педагогика: учебник. М. : Норма, 2008. 432 с.
8. Тарасенко Е. В., Осипова О. П. Понятие самообразования учителя как объекта внешнего управления // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2010. № 23 (199). С. 28–31.
9. Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений под ред. В. А. Сластенина. М. : Академия, 2008. 567 с.
10. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Самообразование парадигма XXI века // Высшее образование в России. 2003. № 5. С. 25–32.
11. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : диссертация ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1998. 357 с.
12. Адольф В. А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 5–11.

13. Злотникова Е. А. Становление самообразовательной компетенции как ценности у будущих бакалавров-педагогов в образовательном процессе интерактивного обучения // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–8. С. 1768–1773.

14. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 256 с.

15. Кузнецов Ю. Ф. Деятельностный подход к учению и основные категории педагогики // *Специальное образование*. 2006. № 6. С. 29–38.

16. Додонов Б. И. Эмоция как ценность. М. : Политиздат, 1978. 272 с.

17. Казанцева А. А. Внутренняя мотивация как условие профессионального самообразования педагога дошкольной образовательной организации // *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки*. 2017. Т. 12. № 2. С. 52–59.

18. Литвиненко Т. В. Мотивация развития профессионально важных качеств личности педагога в процессе самообразования // *Мир науки, культуры, образования*. 2009. № 5 (17). С. 271–273.

19. Грак Д. В. Актуальные аспекты изучения мотивационно-ценностного компонента правовой компетентности педагога общеобразовательной организации // *Вызовы современного образования в исследованиях молодых ученых : Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Электронное издание*. Красноярск, 20 мая 2020 года. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2020. С. 11–13.

20. Кисель О. В. Развитие цифровой компетенции педагога // *Цифровизация образования: вызовы современности : сборник трудов конференции*. Чебоксары : Среда, 2020. С. 55–57.

21. Кутузова З. Ю., Кутузов А. В. Непрерывное профессиональное цифровое обучение как приоритетное направление в саморазвитии и самосовершенствовании для преподавателя // *Образование и проблемы развития общества*. 2020. № 4 (13). С. 44–49.

22. Адольф В. А., Грак Д. В. Правовые основы профессиональной педагогической деятельности в современной общеобразовательной организации : учебно-методическое пособие. Красноярск : КГПУ им. В. П. Астафьева, 2021. 164 с.

References

1. Rossiiskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t. [Russian Pedagogical Encyclopedia: in 2 volumes.] / ed.by V.V. Davydov. Vol. 2. M.: GRE Publ., 1993. 669 p. (In Russian).

2. Medvedev I. F. Kontseptsiya samoobrazovaniya: osnovnye ponyatiya i struktura [The concept of self-education: basic concepts and structure] // *Obrazovanie i nauka* [Education and Science]. 2012. No 2. Pp. 42–46. (In Russian).

3. Barannikov A. V. Organizatsionno-uchebnaya rabota v sovremennykh usloviyakh raspredelenogo obrazovaniya [Organizational and educational work in the context of modern distributed education] // *Istoriya i pedagogika estestvoznaniya* [History and Pedagogy of Natural Science]. 2016. No 2. Pp. 21–28. (In Russian).

4. Babanskii Y. K. Izbrannye pedagogicheskie trudy [Selected pedagogical works]. M.: Pedagogika Publ., 1989. 558 p. (In Russian). DOI:10.5539/ies.v8n3p114

5. Mirzagitova A. L., Akhmetov L. G. Self-Development of Pedagogical Competence of Future Teacher // *International Education Studies*. 2015. Vol. 8. No 3. Pp. 114–121.

6. Corry M., Stella J. Teacher self-efficacy in online education: a review of the literature. 2018. No. 26. pp. 1–12. DOI:10.25304/rlt.v26.2047

7. Levitan K. M. Yuridicheskaya pedagogika: uchebnik [Legal Pedagogy: Textbook]. M.: Norma Publ., 2008. 432 p. (In Russian).
8. Tarasenko E. V., Osipova O. P. Ponyatie samoobrazovaniya uchitelya kak ob"ekta vneshnego upravleniya [The concept of teacher self-education as an object of external management] // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki [Bulletin of South Ural State University. Series: Education. Pedagogical Sciences]. 2010. No 23 (199). Pp. 28–31. (In Russian).
9. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy pod red. V. A. Slastenina [Pedagogy: Student Tutorial]. M.: Akademiya Publ., 2002. 576 p. (In Russian).
10. Zborovskii G. E., Shuklina E. A. Samoobrazovanie - paradigma XXI veka [Self-education is a paradigm of the 21st century] // Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. 2003. No 5. Pp. 25–32. (In Russian).
11. Adol'f V. A. Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noi kompetentnosti uchitelya. Diss. dokt. ped. nauk. [Theoretical foundations of the formation of professional competence of the teacher. Dr. ped.sci.diss.]. Moscow, 1998. 356 p.
12. Adol'f V. A. Podgotovka budushchego pedagoga k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh vnedreniya professional'nogo standarta [Preparation of the future teacher to professional activities in the context of introducing a professional standard] // Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva [Bulletin of Astaf'ev KSPU]. 2015. No 1 (31). Pp. 5–11. (In Russian).
13. Zlotnikova E. A. Stanovlenie samoobrazovatel'noi kompetentsii kak tsennosti budushchikh bakalavrov-pedagogov v obrazovatel'nom protsesse vuza [Formation of self-educational competence as the value of future teachers with bachelor's degree in the educational process of the university] // Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental research]. 2015. No. 2-8. Pp. 1768–1773. (In Russian).
14. Maralov V. G. Osnovy samopoznaniya i samorazvitiya: ucheb. posobie dlya stud. sred. ped. ucheb. zavedenii [Fundamentals of self-exploration and self-development: Manual for students of secondary pedagogical educational institutions]. M.: Akademiya Publ., 2004. 256 p. (In Russian).
15. Kuznetsov Yu. F. Deyatel'nostnyi podkhod k ucheniyu i osnovnye kategorii pedagogiki [Activity approach to the teaching and main categories of pedagogy] // Spetsial'noe obrazovanie [Special education]. 2006. No. 6. Pp. 29–38. (In Russian).
16. Dodonov B. I. Emotsiya kak tsennost' [Emotion as a value]. M. : Politizdat Publ., 1978. 272 p. (In Russian).
17. Kazantseva A. A. Vnutrennyaya motivatsiya kak uslovie professional'nogo samoobrazovaniya pedagoga doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii [Internal motivation as a condition for professional self-education of a teacher of preschool educational organization] // Uchenye zapiski Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki [// Scientific Notes of the Trans-Baikal State University. Series: Pedagogical Sciences]. 2017. Vol. 12. No 2. Pp. 52–59. (In Russian).
18. Litvinenko T. V. Motivatsiya razvitiya professional'no vazhnykh kachestv lichnosti pedagoga v protsesse samoobrazovaniya [Motivation of the development of professionally important qualities of the teacher's personality in the process of self-education] // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of Science, Culture, Education]. 2009. No. 5. Pp. 271–273. (In Russian).
19. Grak, D. V. Aktual'nye aspekty izucheniya motivatsionno-tsennostnogo komponenta pravovoi kompetentnosti pedagoga obshcheobrazovatel'noi organizatsii [Topical aspects of

studying the motivation-and-value component of legal competence of the teacher of general education organization] // Vyzovy sovremennogo obrazovaniya v issledovaniyakh molodykh uchenykh: Materialy VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem [Challenges of modern education in the studies of young scientists: Proceedings of the 6th All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation]. Elektronnoe izdanie, Krasnoyarsk. 20.05.2020. Krasnoyarsk. Astaf'ev KSPU. 2020. Pp. 11–13. (In Russian).

20. Kisel' O. V. Razvitie tsifrovoy kompetentsii pedagoga [Development of the digital competence of the teacher] // Sbornik konferentsii "Tsifrovizatsiya obrazovaniya: vyzovy sovremennosti" [Proceedings of the Conference "Digitalization of education: Challenges of today"]. Cheboksary: Publishing House "Sreda", 2020. Pp. 55–57. (In Russian).

21. Kutuzova Z. Y., Kutuzov A. V. Nepreryvnoe professional'noe tsifrovoe obuchenie kak prioritetnoe napravlenie v samorazviti i samovershenstvovani dlya prepodavatela [Continuous professional digital learning as a priority direction in self-development and self-improvement for the teacher] // Obrazovanie i problemy razvitiya obshchestva [Education and Society Development Problems]. 2020. No. 4 (13). Pp. 44–49. (In Russian).

22. Adol'f V. A., Grak D. V. Pravovye osnovy professional'noi pedagogicheskoi deyatelnosti v sovremennoi obshcheobrazovatel'noi organizatsii: uchebno-metodicheskoe posobie [Legal bases of professional pedagogical activities in a modern general education organization: educational and methodological manual]. Krasnoyarsk: Astaf'ev KSPU, 2021. 164 p. (In Russian).

Денис Валерьевич Грак

аспирант

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

660049, Россия, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89

тел.: +7 (391) 2217399

Denis V. Grak

post-graduate student

V. P. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University

89 St A. Lebedeva, Krasnoyarsk, Russia, 660049

Tel.: +7 (391) 2217399

Статья поступила в редакцию 30.03.2022, одобрена после рецензирования 20.05.2022, принята к публикации 23.05.2022.

УДК 159.9.07

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-219-228

Научная статья

Age-specific Characteristics of Students' Adaptation Potential in the Context of a Pandemic

Tatyana I. Kulikova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Tula
tativkul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>

Abstract. The paper proves the relevance of studying the specific features of the adaptation potential of students of different ages under recurrent periods of forced distance learning during the second wave of the pandemic in October-December 2021. The study aims to investigate age-specific features of students' adaptation potential in the context of distance education during the pandemic. The research objectives are to study the specific features of students' adaptation potential, identify the structural elements of adaptation potential, and determine their relationships in students in different age groups.

Materials and methods. Sixty seven students (aged 18 to 24) ($\text{Mean} \pm \text{SD} = 20.7 \pm 1.8$) took part in the surveys. Diagnostic material included vitality test by S. Muddy; the Young Schema Questionnaire "YSQ-S3R"; questionnaire "Ways of Coping Behavior" (WSQ) by Lazarus; and clinical questionnaire for the detection and evaluation of neurotic conditions (by K.K. Yakhin, and D.M. Mendelevich). Statistical data was processed using IBM SPSS Statistics 27. The methods of mathematical statistics employed in the research were Pearson's correlation coefficient; parametric Student's t-test, and Mann-Whitney U-test for independent samples.

Research results. Correlation analysis has revealed the presence of strong inverse correlations between resilience and maladaptive schemas ("vulnerability" and "distrust", "submission", "failure", "rigid standards", "dependence/helplessness" and "defectiveness"), neurotic states and coping strategies. As a result, two opposite trends in adaptation to the pandemic have been identified for various age groups. The scales of Early Maladaptive Schemas (EMS) and coping strategies have shown numerous positive correlations, with the exception of the strategic decision planning, which has negative correlations with some schemas found in the sample.

Conclusion. The EMS is viewed as a manifestation of psychological rigidity, which reduces the adaptive potential, whereas the absence of pronounced maladaptive schemas increases the adaptive potential. Thus, a conclusion can be made about the evolution of adaptive capabilities in an individual at different stages of the adolescence: with age, the indicators of resilience go up, whereas the EMS manifestations go down. At different ages, the adaptive potential is shaped through a variety of mechanisms: in early adolescence, psychological flexibility (ability to adapt) manifests itself in sensitization, i.e., increased sensitivity to environmental influences; at an older age, the tendency to neuroticism weakens, and the tendency to flexible cognitive attitudes and flexible behavioral responses to changing environmental conditions intensifies.

Keywords: *resilience, maladaptive schemas, coping strategies, adaptive potential, students, age group, the second wave of the COVID-19 pandemic, distance learning*

For citation: *Kulikova T. I. Age-specific Characteristics of Students' Adaptation Potential in the Context of a Pandemic. Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE. 2022; 16(2): 219-228.*

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-219-228>

**Возрастные особенности адаптационного потенциала студентов
в условиях пандемии**

Т. И. Куликова

*Тульский государственный педагогический университет
им. Л. Н. Толстого, г. Тула
tativkul@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-8655-1599>*

Аннотация. *Автором обосновывается актуальность изучения особенностей адаптационного потенциала студентов разного возраста в условиях повторяющихся периодов вынужденного дистанта во время второй волны пандемии в октябре – декабре 2021 года. Цель исследования: изучение возрастных особенностей адаптационного потенциала студентов в условиях дистанта в период пандемии. Задачи исследования: изучить особенности адаптационного потенциала студентов; выявить структурные элементы адаптационного потенциала и определить их взаимосвязи у студентов в разных возрастных группах.*

Материалы и методы. *Приняли участие студенты в возрасте от 18 до 24 лет ($Mean \pm SD = 20,7 \pm 1,8$) в количестве 67 человек. Диагностический материал: тест жизнестойкости С. Мадди; схемный опросник Янга «YSQ-S3R»; опросник «Способы совладающего поведения» (WSQ) Лазаруса; клинический опросник для выявления и оценки невротических состояний (К. К. Яхина, Д. М. Менделевича). Статистическая обработка данных проводилась в программе SPSS Statistics 27 (IBM). Методы математической статистики: коэффициент корреляции Пирсона; параметрический *t*-критерий Стьюдента и *U*-критерия Манна-Уитни для независимых выборок.*

Результаты исследования. *Корреляционный анализ выявил наличие сильных обратных корреляций жизнестойкости с дезадаптивными схемами «уязвимость» и «недоверие», «покорность», «неуспешность», «жесткие стандарты», «зависимость/беспомощность» и «дефективность», невротическими состояниями, копинг-стратегиями. В результате были определены две противоположные адаптационные тенденции к условиям пандемии в разных возрастных группах. Шкалы РДС и копинг-стратегии имеют многочисленные положительные связи за исключением стратегии «планирование решения», которая имеет отрицательные связи с некоторыми обнаруженными в выборке схемами.*

Заключение. *Автор рассматривает РДС как проявление психологической ригидности, снижающее адаптивный потенциал; отсутствие выраженных дезадаптивных схем – повышает адаптационный потенциал. В заключение делается вывод о наличии положительной возрастной динамики в развитии адаптивных возможностей личности: с возрастом повышаются показатели жизнестойкости, снижаются*

проявления РДС. В разных возрастах адаптационный потенциал формируется за счет различных механизмов: в ранней юности психологическая гибкость (способность адаптироваться) проявляется в сенсбилизации, повышенной чувствительности к средовому воздействию; в более старшем возрасте тенденция к невротизации ослабевает, усиливается тенденция к формированию гибких когнитивных установок, гибких поведенческих реакций на изменяющиеся условия среды.

Ключевые слова: *жизнестойкость, дезадаптивные схемы, стратегии совладания, адаптационный потенциал, студенты, возрастная группа, вторая волна пандемии COVID-19, дистант*

Introduction

The COVID-19 pandemic has changed many areas of human activity and brought massive psychological problems. The population's response to the pandemic has played an important role in the emergence and wide spread of adjustment disorders [1]. Researchers worldwide point to a growing number of anxiety factors and changes in people's habitual behavior [2; 3]. Even more stressful are unplanned, repeated periods of forced distance learning for students, representing a situation of uncertainty associated with increased levels of anxiety and depression, directly and adversely affecting a person's general well-being. Periods of self-isolation in a pandemic situation were associated with a significantly increased level of stress, anxiety, depression – internal conditions that directly and adversely affect the general well-being of a person [4; 5]. For example, a study of emotional exhaustion in Chilean students during the pandemic has found that 15 % of students had serious mental health problems, moderate depression increased from 17.7 % to 20.7 %, severe depression rose by 5.2 %, severe anxiety grew from 16.7 % to 26.4 % and severe stress increased from 9.4 % to 15.9 % [6]. Emotional exhaustion refers to a situation that negatively affects a person's life and that is characterized by a significant decrease in psychological well-being [2; 7; 8; 9].

The studies address the adaptive capabilities of an individual [10], an adequate attitude to the current situation, even in a pandemic [11] as determinants of psychological well-being. In both evolutionary and psychological terms, an indicator of an individual's well-being is their ability to adapt to environmental conditions [12]. The high adaptive potential is due to the breadth of the range of cognitive, emotional and behavioral responses. With an extensive repertoire of reactions and the ability to switch flexibly between them, it becomes possible to meet the conditions and demands of the current situation as much as possible. Psychological (cognitive and behavioral) flexibility promotes adaptation while psychological (cognitive and behavioral) rigidity reduces a person's adaptive capabilities.

A previous study [13] has found that cognitive flexibility correlates positively with resilience and the tendency to form neurotic defenses, whereas cognitive rigidity has negative associations with measures of resilience. The study has yielded the conclusion that the rigidity of personality traits reduces adaptive potential, while neurotic reactions can be considered as a transient (and successful) mechanism of adaptation to the environment increasing hardness.

During the time of university studies, which covers different periods of adolescence, there is an increased emotional excitability (imbalance, mood swings, anxiety, etc.) [14; 3]. The age crisis is complicated by the specifics of the student's life situation, which requires the preparedness and ability of students to cope with various personal, academic, and social problems [15; 16].

During this period the most relevant behavioral methods to overcome emerging difficulties associated with both external and internal specific requirements are coping strategies. People use these strategies to cope with stress, including the one caused by the pandemic, as well as personal resources that affect the mechanism of the adaptation process, forming bonds with symptom complex of hardiness and neurotic reactions.

Under the influence of similar conditions, various individuals can have similar beliefs and behavioral patterns formed. The author of the scheme therapy Jeffrey Young called them early maladaptive schemas (hereinafter referred to as EMS) [17]. A maladaptive pattern is a symptom complex of rigid beliefs, and related emotional states and behavioral patterns [18]. EMS is a psychological rigidity of the picture of the world and the self, stagnation of adaptive mechanisms, and complexity of fast reorganization in a changing environment. L. N. Sobchik argues that maladaptive mechanisms are based on innate biological and psychophysiological properties that form the basis and conditions for interaction of these properties with the surrounding world [19]. Human behavior is guided by the scheme and is a response to it. The adverse impact of environmental factors on the personality interferes with the satisfaction of basic emotional needs, generates stable self-expanding cognitive structures that reflect the entrenched negative experience and hinder further adaptation. According to E.N. Bogdanov, early maladaptive schemas can influence the specifics of a person's experiences and his/her behavior in difficult life situations. The stronger a person expresses various maladaptive schemes, the lower his/her level of adaptation [20].

We deem it to be relevant to study the adaptation potential of students of different ages in the current context of pandemic, which is determined by the importance of preserving and strengthening the mental health of young people, and the need to develop modern approaches to the prevention of mental maladaptation in university students.

Materials and Methods

In order to explore age-specific features of students' adaptation potential under repeated periods of forced distance learning during the second wave of the pandemic, a study was conducted in different age groups on the basis of TSPU students at the age of 18 to 24. The sample size is 67 students (59 girls and 8 boys). The students participating in the study were divided into two groups according to the age criterion. The average age of the subjects is 20.7 ± 1.8 years, and the median age is 21 years. The criterion for dividing the subjects into two groups is the median value of age: group 1 - age ≤ 21 years and group 2 - age 22+. Based on the division of the subjects into two age groups, the differences between them have been analyzed in terms of the studied indicators.

The research objectives are to study the specific features of students' adaptation potential, identify the structural elements of adaptation potential, and determine their relationships in students in different age groups. We hypothesized that the adaptive capacity of students of different ages is shaped by different mechanisms and, in a pandemic, manifests itself in opposite adaptive tendencies.

The diagnostic material used in the research included vitality test by S. Muddy [21]; the Young Schema Questionnaire "YSQ-S3R" adapted by P.M. Kasyanika and E.V. Romanova; the questionnaire "Ways of Coping Behavior" (WSQ) by Lazarus [22]; and the clinical questionnaire for the detection and evaluation of neurotic conditions (by K. K. Yakhin, D. M. Mendelevich). Statistical data were processed using IBM SPSS Statistics 27. Descriptive statistics methods were used, the data were presented as mean and standard deviation ($\text{Mean} \pm \text{SD}$), and quartile measurement ($\text{Me} [Q1; Q3]$). The asymmetry coefficient (As) and

excess kurtosis (Ek) were also calculated to assess the normality of the distribution. Pearson's correlation coefficient (r) was used to establish the strength of the relationship between the studied parameters. The parametric Student's t-test and the Mann-Whitney U test for independent samples were employed as a method for comparing quantitative indicators.

Research Results

The primary descriptive analysis of the entire sample (n=67) has been carried out without dividing into groups to obtain comprehensive information about the data of the empirical study, the distribution and homogeneity of the data, the presence of errors and outliers, and the possibility of using parametric analysis methods.

The obtained data were analyzed using the S. Muddy's vitality test based on a parametric test (Student's t-test) and a non-parametric test (Mann-Whitney U test). The test has shown that there are differences in the indices of the structural components of hardiness (p-value <0.001) between the two experimental groups (<= 21 and 22+)). The average score on the "hardiness" scale in both groups is in the range of the average value, the median indicators are also close to the average value in both groups. Thus, the adaptive potential of the sample during the pandemic can be generally characterized as quite high.

The study has found the differences in hardiness indicators at different stages of adolescence (Pearson's coefficient). Structural components of hardiness (involvement and risk-taking) in different age groups have different levels of manifestation: involvement and age have a positive relationship ($r=0.428$, $p<0.001$), risk acceptance and student age have a weak positive relationship ($r=0.271$, $p<0.001$); the internal consistency of the involvement and risk-taking scales has also been revealed ($r=0.885$, $p<0.001$).

Comparison of the distribution for the two groups of data on the hardiness scale suggests that the range in which the bulk of the 22+ student group is concentrated is between 38.0 and 86.0 (with Me=68), whereas the bulk of the <=21 student group falls within the range of 45.0 to 86.0 (with Me=63). A smaller degree of variation can also be observed in the 22+ group. Using the regression analysis, we have found that there is a slight decrease in the indicators of hardiness for the students at the age of 18 to 21, but the students at the age of 22+ show a rise in hardiness followed by its further gradual increase.

To determine the dominant neurotic states according to the clinical questionnaire by K. K. Yakhin, D. M. Mendelevich, we have undertaken a descriptive analysis of the results for the entire sample (n=67) without division into groups (Table 1).

Table 1

Descriptive analysis of the results of the sample (n=67) without division into groups according to the clinical questionnaire by K.K. Yakhin, D.M. Mendelevich

Scale name	Mean±SD	Me[Q1; Q3]	p-value of the t-criterion	p-value of the U-criterion
Anxiety	1.32±4.25	1.52 [-1.33; 4.68]	<0.001	<0.001
Neurotic depression	-0.09±4.92	1.16 [-3.1; 3.41]	<0.001	<0.001
Asthenia	2.44±4.33	3.07 [-0.06; 5.45]	<0.001	<0.001
Conversion disorders	0.89±4.49	2.15 [-2.92; 4.33]	<0.001	<0.001

Obsessive-phobic disorders	-0.28±3.96	-0.22[-2.29; 2.02]	<0.001	<0.001
Autonomic disorders	2.13±7.58	3.08 [-3.5; 8.52]	<0.001	<0.001

Two dominant scales “neurotic depression” and “obsessive-phobic disorders” have been identified according to the values of the mean and median indicators. Comparison of the distribution of the two age groups on the highlighted scales (Fig. 1) shows that the bulk of the 22+ student group is concentrated on both scales within the “boxes” of -2.52 to 4.75, while the bulk of the ≤ 21 student group is located within the range of -11.25 to 6.72. The degree of dispersion in the 22+ group is less than that in the ≤ 21 group. Thus, the ≤ 21 student group is more likely to show neurotic reactions and to a greater extent at the age of 19-20.

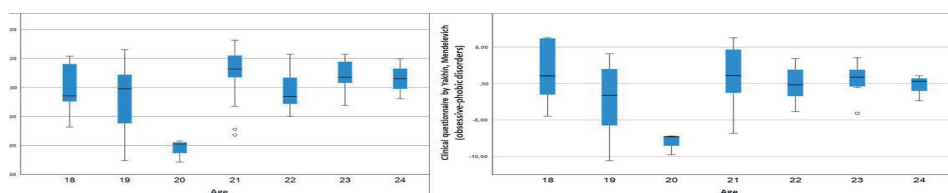


Fig. 1. The severity of the indicators in students in different age groups for the “neurotic depression” and “obsessive-phobic disorder” scales

Although the tendency to develop neurotic reactions falls under the clinical diagnosis of neurosis, it is worth considering the positive correlation of these reactions with hardiness parameters and the negative correlation with EMS. Consequently, neurotic reactions can be viewed as a transient mechanism of adaptation to external conditions, which are smoothed away with age.

Based on the enlarged categories (domains) of maladaptive schemas identified by Young [23], we have identified four significant schemas in the respondents: breakdown of ties and rejection (BTR); impaired autonomy (IA); focus on others (F / O) (impairment of the need for self-esteem and self-acceptance) and hypervigilance and inhibitions (HI) (impairment of the need to freely express one’s needs and emotions).

The most pronounced maladaptive categories are “breakdown of ties and rejection” (BTR) and “hypervigilance and inhibitions” (HI). In these categories, 14 statistically significant correlations between individual schemas have been found (with coefficients $r=0.271\div0.709$, at $p<0.01$ and $p<0.05$). These correlations indicate the internal consistency of the test and the totality of the maladaptive mentality: maladaptive attitudes in one area (domains) do not exist in isolation from the others.

It has been established that the greatest manifestation of maladaptive schemas falls on the age of 19-20 and significantly exceeds the median values; at the age of 21-22, there is an “equalization”, and the 23-24-year olds shows a decrease in the severity of EMS.

The age dynamics of EMS is consistent with the data on the dynamics of hardiness and

the dynamics of neurotic reactions, which suggests that the adaptive capabilities of students increase with age.

Correlation analysis (r-Pearson's coefficient) shows numerous connections between the EMS scales of hardiness, neurotic states, and coping strategies (Table 2).

Table 2

Correlations between indicators of hardiness, maladaptive domains, coping strategies and neurotic states

Maladaptive domains		Hardiness parameters				Neurotic states	
		<i>Iv</i>	<i>C</i>	<i>Ra</i>	<i>Hd</i>	<i>Nd</i>	<i>OPs</i>
BTR	<i>S2</i>		-,519**			-,515**	-,702**
	<i>S7</i>	-,575**	-,652**	-,595**	-,326*	-,638**	-,620**
	<i>S10</i>					-,682**	-,524**
IA	<i>S4</i>	-,538**	-,638**	-,520**		-,623**	-,491**
	<i>S6</i>	-,470**	-,606**	-,527**		-,571**	-,605**
	<i>S5</i>				-,575**		-,367*
F/O	<i>S3</i>	-,475**	-,661**	-,543**	-,425**	-,620**	-,709**
HI	<i>S8</i>		-,529**		-,530**	-,565**	-,693**
	<i>S9</i>	-,369*	-,649**	-,376*	-,348*	-,602**	-,454**
	<i>S2</i>	-,492**	-,690**	-,589**	-,385**	-,727**	-,586**
C o p i n g strategies	<i>Sc</i>		-,435**	-,353*	-,375*	-,624**	-,518**
	<i>Ar</i>		-,375*			-,350*	-,357*
	<i>F/A</i>		-,564**	-,357*	-,447**	-,582**	-,659**
	<i>Pr</i>			,336*			
Neurotic states	<i>Nd</i>	,448**	,642**	,567**	,404**		
	<i>OPs</i>	,388**	,600**	,522**	,448**		

Note 1. The table uses the following abbreviations: BTR – breakdown of ties and rejection; IA – impaired autonomy; F/O – focus on others; HI – hypervigilance and inhibitions; S1 – rigid standards; S2 – distrust; S3 – vulnerability; S4 – suppression of emotions; S5 – submission; S6 – negativism / pessimism; S7 – alienation; S8 – failure; S9 – dependence / helplessness; S10 – defectiveness; Sc – self-control; Ar – acceptance of responsibility; F/A – flight/avoidance; Pr – positive revaluation; Nd – neurotic depression; OPs – obsessive-phobic syndrome; Iv – involvement; C – control; Ra – risk acceptance; Hd – hardiness.

Note 1. * Correlation is significant at the level of 0.05; ** Correlation is significant at the 0.01 level.

The schemes, strategies and states dominating the sample have been considered. EMS, as well as coping strategies, have strong negative relationships with hardiness. At the same time, neurotic states correlating positively with hardiness and negatively with EMS and coping, obviously have a positive effect on the adaptation process.

In addition, the EMS scales and coping strategies have numerous positive relationships ($p < 0.01$), with the exception of the “decision planning” strategy, which has negative relationships with some schemas found in the sample ($p < 0.01$; $p < 0.05$). The connections shown give grounds to consider EMS and coping as manifestations of psychological rigidity, which reduce the potential of an individual's hardiness. In other words, it is possible to argue that the presence of strict, rigid rules and attitudes that determine the behavior of an individual in a stressful situation reduces adaptive capabilities.

The author declares no conflict of interest.

Conclusion

The relevance of the research into the adaptation potential in students of different ages is due to the issues of preserving and strengthening the mental health of young people; the objectives to assess the adaptive capacity of the individual and differentiate adaptation disorders during adolescence; and the need to develop modern approaches to the prevention of mental maladaptation in university students.

We view adaptive capacity as an integral concept, the constituent elements of which are:

1) resilience as an “internal key resource” and as an individual’s ability to withstand a stressful situation, maintaining internal balance;

2) experience of coping behavior as a set of actions aimed at finding, solving, overcoming and analyzing life situations, providing cognitive flexibility as an ability to assess objectively and act flexibly accordingly;

3) maladaptive schemas as a symptom complex of rigid beliefs causing cognitive rigidity as an inability to change the way of response when the situation changes and fixation of the person on ineffective strategies in a changed environment.

The study has established that adaptation potential of students increases with age and depends on age-specific manifestations of resilience and neurotic reactions. Neurotic reactions being temporary specific ways of coping with stress provide efficiency of the choice of own adaptive “niche” and act as transient states, which are characteristic of early adolescence to a greater extent.

Psychological flexibility (ability to adapt) in early adolescence is provided by increased sensitivity and a tendency to neurotic defense mechanisms. At an older age, the tendency to neuroticization weakens, whereas the tendency to form flexible cognitive attitudes, flexible behavioral reactions to a changing environment increases.

This study suggests that those with cognitive and behavioral flexibility and those with cognitive and behavioral rigidity tend to exhibit opposite adaptation tendencies; the adaptation process is more successful in those with cognitive and behavioral flexibility who do not have marked EMS; the adaptation process varies for different stages of adolescence.

References

1. Enikolopov S. N., Boyko O. M., Medvedeva T. I., i dr. Dinamika psikhologicheskikh reaktsiy na nachal’nom etape pandemii COVID-19 [Dynamics of psychological reactions at the outset of the COVID-19 pandemic]. Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya [Psychological-Educational Studies]. 2020. Vol. 12. No. 2. Pp. 108–126. DOI:10.17759/psyedu.2020120207 (in Russian)

2. Chertovikova A. S. Psikhotravmiruyushchiye faktory v usloviyakh izolyatsii [Psychotraumatic factors in isolation]. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Problems of Modern Pedagogical Education]. 2018. No. 60 (1). Pp. 485–489. (in Russian)

3. Quansah F., Hagan J. E., Sambah F., et al. Perceived Safety of Learning Environment and Associated Anxiety Factors during COVID-19 in Ghana: Evidence from Physical Education Practical Oriented Program // European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education. 2022. Vol. 12 (1). Pp. 28–41. Doi:10.3390/ejihpe12010003/

4. Makarova Ye. Yu., Tsvetkova N. A. Psikhologicheskiye osobennosti reaktsiy na stress, obuslovlennyy rezhimom samoizolyatsii v period pandemii COVID-19 [Psychological features of the reaction to stress caused by self-isolation during the COVID-19 pandemic]. E-Scio. 2020. No. 10 (49). Pp. 145–157. (in Russian)

5. Almondes K. Md., Bizarro L., Miyazaki M.C.O.S., et al. Comparative Analysis of Psy-

chology Responding to COVID-19 Pandemic in BRICS Nations // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12. Pp. 567–585. doi: 10.3389/fpsyg.2021.567585

6. Martínez-Líbano, J.; Yeomans, M.-M.; Oyanedel, J.-C. Psychometric Properties of the Emotional Exhaustion Scale (ECE) in Chilean Higher Education Students // *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*. 2022. Vol. 12. Pp. 50–60. Doi:10.3390/ejihpe12010005

7. Eidelman G. N. Osobennosti zhiznennoy pozitsii pri razlichnykh urovnyakh psikhologicheskogo blagopoluchiya u sovremennoy molodezhi [The specific features of beliefs at different levels of psychological well-being in today's youth]. *Eksperimental'naya psikhologiya* [Experimental Psychology]. 2016. Vol. 9. No. 2. Pp. 82–94. DOI: 10.17759/exppsy.2016090207. (in Russian)

8. Hendriksen P. A., Garssen J., Bijlsma E. Y., et al. COVID-19 Lockdown Related Changes in Mood, Health and Academic Functioning // *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*. 2021. Vol. 11. Pp. 1440–1461. doi:10.3390/ejihpe11040103

9. López-Valenciano A., Suárez-Iglesias D., et al. Impact of COVID-19 Pandemic on University Students' Physical Activity Levels: An Early Systematic Review // *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 11. Pp. 624–567. doi: 10.3389/fpsyg.2020.624567

10. Karapetyan L. V., Glotova G. A. Psikhologicheskkiye determinanty emotsional'no-lichnostnogo blagopoluchiya trudyashchikhsya [Emotional and personal well-being of workers: Psychological determinants]. *Organizatsionnaya psikhologiya* [Organizational Psychology]. 2018. Vol. 8. No. 4. Pp. 8–23. (in Russian)

11. Malykh S. B., Sitnikova M. A. Psikhologicheskkiye riski pandemii koronavirusa COVID-19 [Psychological risks of the COVID-19 pandemic]. *Psikhologicheskoye soprovozhdeniye pandemii COVID-19* [Psychological Support of the COVID-19 Pandemic]/ ed. by Yu. P. Zinchenko. Moscow: Moscow State University Publishers, 2021. 597 p. DOI: 10.11621/rpo.2021.00 (in Russian)

12. Aleksandrova L. A. Psikhologicheskkiye resursy adaptatsii lichnosti k usloviyam povyshennogo riska prirodnnykh katastrof [Psychological resources of personality adaptation to conditions of increased risk of natural disasters], dis. ... kand. psikh. nauk [Cand.psych. sci.diss]. Moscow: 2004. 207 p. (in Russian)

13. Filippova S. A., Pazukhina S. V., i dr. Emotsional'naya ustoychivost' budushchikh pedagogov k negativnomu vliyaniyu sovremennoy informatsionnoy sredy [Emotional resistance to negative impacts of modern information environment in future teachers]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2019. Vol. 24. No. 5. pp. 80–90. doi:10.17759/pse.2019240508. (in Russian)

14. Beiter R., Nash R., McCrady M., et al. The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students // *Journal of Affective Disorders*. 2015. Vol. 173. Pp. 90–96. DOI: 10.1016/j.jad.2014.10.054

15. Krasnova-Goleva V. V., Kholmogorova A. B. Sotsial'naya trevozhnost' i studencheskaya dezadaptatsiya [Social Anxiety and Student Disadaptation]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education]. 2011. Vol. 3. No. 1. Available at: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n1/39944.shtml (accessed: 27 January 2022) (in Russian)

16. Valenti G. D.; Faraci P. Predicting University Adjustment from Coping-Styles, Self-Esteem, Self-Efficacy, and Personality: Findings from a Survey in a Sample of Italian Students // *European Journal of Investigation in Health. Psychology and Education*. 2021. Vol. 11. Pp. 894–907. Doi:10.3390/ejihpe11030066

17. Young J. E., Klosko J. S., Weishaar M. Schema Therapy: A Practitioner's Guide. New

York, Guilford Publications, 2003. 436 p.

18. Ahami A., Mammad K., Azzaoui F., Boulbaroud S., Rouim F. & Rusinek S. Early Maladaptive Schemas, Working Memory and Academic Performances of Moroccan Students // Open Journal of Medical Psychology. 2017. No. 6. Pp. 53–65.

19. Sobchik L. N. Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagnostiki [Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnostics]. Saint Petersburg, Rech' Publ., 2005, 324 p.

20. Bogdanov Ye. N., Galimzyanova M. V., Kasyanik P. M., i dr. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya vzroslykh v svyazi s rannimi dezadaptivnymi skhemami [Social and psychological adaptation of adults in connection with early maladaptive schemas]. Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya [Applied Legal Psychology]. 2019. No. 1 (46). Pp. 31–39. DOI: 10.33463/20728336.2019.1 (46).031-039 (in Russian)

21. Leontyev D. A., Rasskazova Ye. I. Test zhiznestoykosti [Vitality test]. Moscow: Smysl Publ., 2006. 63 p. (in Russian)

22. Kryukova T. L., Kuftyak Ye. V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) [Questionnaire on the ways of coping (adaptation of the WCQ methodology)]. Zhurnal prakticheskogo psikhologa [Journal of the Practicing Psychologist] 2007. No. 3. Pp. 93–112. (in Russian)

23. M. V. Galimzyanova, P. M. Kasyanik, E. V. Romanova Vyrazhennost' rannikh dezadaptivnykh skhem i rezhimov funktsionirovaniya skhem u muzhchin i zhenshchin v period ranney, sredney i pozdney vzroslosti [Early maladaptive schemas and schema modes of men and women in different stages of adulthood]. Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika [Vestnik of Saint Petersburg University. Series 16. Psychology. Education]. 2016. No.3. Pp. 109–125. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.310. (in Russian)

Татьяна Ивановна Куликова

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры психологии и педагогики

Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого

300026, Россия, г. Тула, пр-т Ленина, 125
тел.: +7 (4872) 355474

Tatyana I. Kulikova

Candidate of Sciences (Psychology),
Associate Professor, Associate
Professor of the Department
of Pedagogy and Psychology

Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University

125 Prospekt Lenina, Tula, Russia, 300026
tel.: +7 (4872) 355474

УДК 159.9;376.3

DOI: 10.32343/2409-5052-2022-16-2-229-242

Научная статья

Включённость родителей в процесс логопедической работы как одно из условий её эффективности (на примере реабилитационного центра)

Л. А. Самойлюк^{✉1}, К. Г. Логунова² А.А. Соломенникова³^{1,2}Иркутский государственный университет, г. Иркутск³Реабилитационный центр для детей и подростков
с ограниченными возможностями», г. Иркутск¹lyuda1221@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4259-6661>²kristiana-irk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8069-8511>³solalena@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1429-229X>

Аннотация

Введение. В статье представлена характеристика типов родительской включённости в процесс логопедической коррекции в условиях реабилитационного центра.

Материалы и методы. Использовались методы анкетирования; анамнестический; экспертной оценки динамики речевого развития; наблюдения, объектом которого являлись поведение и коммуникация родителей в ходе логопедических занятий (внимательность на занятии, реакция на успех/неудачу ребёнка, а также соглашается ли родитель на активное участие в занятии; речь, обращённая к ребёнку, внимательность к комментариям специалиста, активность в получении информации); экспериментальные задания по выполнению домашней работы с ребёнком; метод математической статистики.

Результаты исследования. Уточнены и дополнены сведения о включении родителей в процесс коррекционной работы; выделены типы родительской включённости и показана её взаимосвязь с динамикой речевого развития детей в процессе логопедической коррекции.

Заключение. Включение родителей в процесс логопедической работы в условиях реабилитационного центра имеет существенные внутригрупповые различия. От включения родителей в процесс логопедической коррекции зависит динамика в речевом развитии их детей: чем выше уровень включённости, тем лучше динамика в коррекции нарушений речи.

Ключевые слова: родительская включённость, типы родительской включённости, логопедическая коррекция, дети с ограниченными возможностями здоровья

Благодарности

Авторы выражают благодарность рецензентам.

Для цитирования: Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Соломенникова А. А. Включённость родителей в процесс логопедической работы как одно из условий её эффективности (на примере реабилитационного центра) // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16. № 2 (55). С. 229–242.

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-229-242>

The Involvement of Parents in the Speech Therapy Process as a Condition for Its Effectiveness (on the Example of a Rehabilitation Center)

Lyudmila A. Samoylyuk^{✉1}, Kristina G. Logunova², Alyona A. Solomennikova³

^{1,2}Irkutsk State University, Irkutsk

³Rehabilitation Centre for Children and Adolescents with Disabilities, Irkutsk

¹lyuda1221@rambler.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4259-6661>

²kristiana-irk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8069-8511>

³solalena@bk.ru, <https://orcid.org/0000-0002-1429-229X>

Abstract.

Introduction. The paper presents the characteristics of the types of parental involvement in the process of speech therapy correction in a rehabilitation center.

Materials and Methods. The study employs the methods of questioning; anamnestic method; expert assessment of the dynamics of speech development; monitoring of the behavior and communication of parents during speech therapy classes (attentiveness during the class, response to the child's success/failure, agreement of the parent to actively participate in the class, speech addressed to the child, attentiveness to the comments of a specialist, activity in obtaining information); experimental assignments for doing homework with a child; and the method of mathematical statistics.

Results. Information on the inclusion of parents in the process of correction has been clarified and supplemented; the types of parental involvement are highlighted and its relationship with the dynamics of speech development in children in the process of speech-therapy is shown.

Conclusion. The inclusion of parents in the process of speech therapy in a rehabilitation center has significant intragroup differences. The participation of parents in the process of speech therapy affects the dynamics in the speech development of their children: the higher the level of involvement, the better the dynamics in the correction of speech disorders.

Keywords: parental involvement, types of parental involvement, speech therapy correction, children with disabilities

Acknowledgments

The authors are very grateful to the reviewers.

For citation: Samoylyuk L. A. [✉], Logunova K. G., Solomennikova A. A. The Involvement of Parents in the Speech Therapy Process as a Condition for Its Effectiveness (on the Example of a Rehabilitation Center). *Pedagogicheskiy IMIDZH = Pedagogical IMAGE*. 2022; 16(2): 229-242. (In Russ.).

DOI: <https://doi.org/10.32343/2409-5052-2022-16-2-229-242>

Введение

Проблема исследования обусловлена необходимостью обеспечения успешности коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Важнейшими предпосылками для повышения эффективности коррекции и реабилитации авторы называют консолидацию усилий специалистов и семьи, вовлечённость родителей в коррекционный процесс [1; 2; 3; 4].

В современной литературе исследователи рассматривают семью как «реабилитационную структуру, изначально обладающую потенциальными возможностями создания максимально благоприятных условий для развития и воспитания ребёнка» с нарушениями развития [4]. Семья способна актуализировать и/или создать ресурсы для компенсации, преодоления или нивелирования нарушений в развитии и их последствий, которые обуславливают ограничения жизнедеятельности ребёнка [5].

Важность проблемы участия родителей в логопедической работе подчёркивается многими исследователями [6; 3; 4; 7; 8]; согласованное взаимодействие семьи и специалистов, формирование у родителей мотивированного отношения к коррекционной работе и активное включение в неё являются залогом эффективности в преодолении речевых нарушений у детей [9; 2; 3; 10].

В то же время исследователи отмечают, что многие родители отстраняются от участия в коррекционной работе. Причины, определяющие пассивность родителей в вопросах обучения и воспитания детей с нарушениями в развитии, многообразны и недостаточно изучены. Среди них называют неуверенность в своих педагогических способностях и умениях, убеждённость родителей, что образование и коррекция – работа исключительно специалистов и др.

Проблема изучения родительской включённости в коррекционно-развивающую работу с детьми с нарушениями развития пока не нашла широкого освещения в психолого-педагогической литературе. Очень важны исследования, позволяющие прояснить портрет включённого родителя, структурные компоненты родительской включённости и их влияние на эффективность коррекции и реабилитации. Учитывая актуальность и недостаточную разработанность этой проблемы, представляем целесообразным её дальнейшее рассмотрение. Целью нашего исследования было изучение включённости родителей детей с ограниченными возможностями здоровья в процесс логопедической коррекции в условиях реабилитационного центра.

Нами были выделены типы родительской включённости, маркерами которой явились осведомлённость о речевых трудностях ребёнка, адекватность речи родителей, учитывающей особенности его речевого развития, активность на коррекционном занятии, внимательность к рекомендациям логопеда, регулярное выполнение домашних заданий. Полученные сведения могут быть использованы дефектологами организации системы образования и здравоохранения с целью создания необходимых условий для интегративного подхода в оказании психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья.

Обзор литературы

В настоящее время проводятся исследования по изучению возможностей привлечения родителей, воспитывающих детей с особыми образовательными потребностями, рассматриваются вопросы, касающиеся помощи родителям, исследуются формы взаимодействия с семьёй ребёнка с нарушениями в развитии, описывается опыт вовлечения родителей в коррекцию и реабилитацию [11; 1; 3; 10; 12]. Однако их включённость в коррекционную работу с детьми с ограниченными возможностями здоровья является малоисследованной темой [9; 3; 8].

В контексте образования детей с нормотипичным развитием под родительской включённостью понимается участие родителей в академическом образовании, осведомлённость об их образовательных возможностях, родительские образовательные практики и мотивационные установки [13; 14]. Нет единого мнения по операционализации включённости родителей в образование детей. Указывается, что она обусловлена большим количеством факторов, среди которых социально-экономические, социально-культурные, личностные качества родителей, коммуникативный климат образовательной организации. Важными также являются отношения между специалистами и детьми, являющимися мотивирующими для родительской включённости [13; 9; 15; 14]. Учитывая вышесказанное, считаем правомерными сомнения в эффективности унифицированности программ по усилению родительской включённости [13]. Предикторами пассивности и отстранённости называют низкий образовательный уровень, высокую занятость, большой состав семьи, низкий материальный доход [13; 15; 16].

В современной литературе есть немногочисленные исследования, отражающие типологию вовлечённости родителей в образование детей с ОВЗ. В своём исследовании мы опирались на работы Л. М. Зальцмана, О. В. Юговой, в которых сделана попытка типологизировать родительскую включённость и выделены следующие три позиции отношения к обучению и воспитанию: «активная», «пассивная», «безразличная» и соответствующие им типы родителей [17; 8]:

1) «активные» родители – интересуются работой педагогов, выполняют их рекомендации, проявляют инициативу, читают специализированную литературу. Имеют некоторые сведения о нарушениях и принимают ребёнка таким, какой он есть, адекватно оценивая перспективы его развития;

2) «пассивные» родители – также заботятся о своих детях, но отличаются безынициативностью. Знания об особенностях ребёнка поверхностные. Не стремятся к общению со специалистами, полагая обеспечение развития ребёнка сферой деятельности дефектологов;

3) «безразличные» родители – не интересуются жизнью ребёнка, его успехами и неудачами, не поддерживают контакт с педагогами, не выполняют рекомендации. Общение с ребёнком для них является тяжёлым и обременительным занятием. На наш взгляд, данная типология достаточно универсальна, её можно использовать по отношению к родителям, воспитывающим детей с любым вариантом дизонтогенеза.

О. В. Югова, описывая взрослых с пассивной позицией, отмечала их низкую осведомлённость о характере нарушений, об особенностях ребёнка, эмоциональную холодность и перекладывание ответственности за развитие и коррекцию на педагогов [1; 8].

В литературе маркерами, определяющими низкую включённость родителей в коррекционную работу, называют неуверенность в успехе, недостаточность психолого-педагогических знаний, в том числе низкую осведомлённость в вопросах нарушений и коррекции речи, недооценку степени речевых проблем у ребёнка, убеждённость роди-

телей в том, что образование и коррекция – работа исключительно специалистов [9; 18; 8]. Такие родители характеризовались пессимистичным взглядом на будущее своего ребёнка, фиксировались на его трудностях и ограничениях, игнорировали рекомендации дефектологов.

В качестве необходимого условия активного включения в коррекционный процесс исследователи рассматривают необходимость повышения коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребёнка с ограниченными возможностями здоровья [9; 11; 1; 19; 20]. Включённость (как процесс) отражает коррекционно-педагогическую компетентность (как интегративное качество личности) родителей.

Наше исследование, проведённое на базе реабилитационного центра, созвучно с результатами работы В. А. Бородиной, которая выделяет в коррекционно-педагогической компетентности мотивационный компонент (готовность и стремление взаимодействовать со специалистами); когнитивный (знания родителей о своём ребёнке; понимание особых потребностей ребёнка с ограниченными возможностями здоровья); деятельностный (удовлетворение особых образовательных потребностей ребёнка); рефлексивный компонент, который связан со способностью самостоятельно оценить результативность и эффективность качества коррекционной работы [9; 22]. Разработанная нами методика исследования родительской включённости позволила оценить все обозначенные компоненты [21].

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе областного государственного бюджетного учреждения социального обслуживания «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» г. Иркутска. В нём приняли участие 43 родителя (матери) и 43 ребёнка (3–8 лет) с речевыми заключениями «общее недоразвитие речи (II и III уровень речевого развития)» и «системное недоразвитие речи».

Ведущим методом стало наблюдение с выделенными параметрами и критериями оценивания, объектом которого являлось поведение и коммуникация родителей в ходе логопедических занятий (внимательность на занятии, реакция на успех/неудачу ребёнка, соглашается ли родитель на активное участие в занятии, речь, обращённая к ребёнку, внимательность к комментариям специалиста, активность в получении информации). Для определения осведомлённости родителей о нормативном развитии речи, отношения к речевому нарушению, его коррекции проводилось анкетирование. В качестве вспомогательного средства диагностики нами использовались экспериментальные задания по выполнению домашней работы (подготовка руки к письму, изготовление звуковой и слоговой дорожки, работа над лексической темой); анамнестический метод – сбор данных о семье (уровень образования, место проживания, доступность логопедической помощи), что позволило дополнить сведения о родительской включённости. Использовалась экспертная оценка динамики речевого развития. Подробно авторская методика исследования опубликована в статье [21].

Статистическая обработка эмпирического материала (корреляционный анализ с использованием коэффициента Спирмена, оценка достоверности различий осуществлялась с помощью t-критерия Стьюдента).

Результаты исследования

В соответствии с результатами исследования включения родителей в процесс логопедической коррекции в условиях реабилитационного центра нами было условно

выделено четыре группы родителей по типу включённости: с достаточным уровнем – «активно включённые», с недостаточным – «включающиеся», с низким уровнем – «пассивно включённые» и с очень низким – «безразличные». Выделены типичные для каждой группы характеристики включённости родителей. Распределение по типам включённости представлены на рисунке 1.

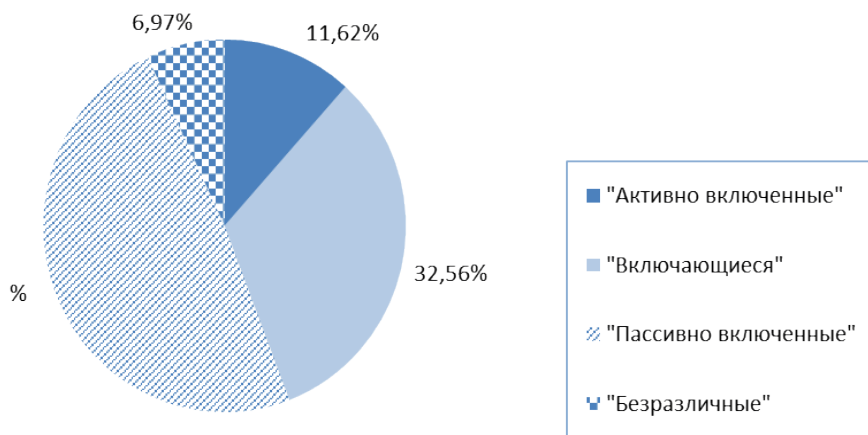


Рис. 1. Распределение родителей по типам включённости в процесс логопедической работы, %

Fig. 1. Distribution of parents by type of involvement in the process of speech therapy, %

Первая группа – «активно включённые» родители – самая благополучная в плане взаимодействия со специалистами. Испытуемые характеризовались хорошей осведомлённостью о речевых нарушениях ребёнка, адекватно оценивали его трудности, не преувеличивая и не отрицая их. Отмечали как негативные, так и положительные черты личности, сильные стороны, на которые специалист может опереться в работе. Например, мама Тимура Ш. писала: «Неусидчив, трудно сосредоточиться на задании, но в игре охотно повторяет слова и предложения»; мама Михаила Ч.: «Повторяет артикуляционную гимнастику, любит дуть в трубочку, называть картинки. При громких звуках закрывает уши».

Взрослые проявляли стойкую мотивацию в расширении своих педагогических знаний, задавали вопросы логопеду, активно участвовали в занятиях, включаясь во все этапы совместной работы. Их общение с ребёнком строилось в позитивном ключе, давались чёткие простые инструкции доброжелательным тоном. Отношение к успехам и неудачам было тактичным и понимающим. Родители демонстрировали адекватные ожидания относительно результатов работы логопеда в реабилитационном центре, учитывающие тяжесть, структуру дефекта, возможности ребёнка и время (длительность) оказания коррекционной помощи. Утверждали, что систематически занимаются дома. Именно у детей «активно включённых» родителей наблюдалась более выраженная динамика в речевом развитии.

Сложностью для испытуемых в данной группе оказалось понимание и запоминание логопедических терминов, касающихся диагноза ребёнка и характеристик состояния речи. Они не всегда своевременно выполняли домашние задания, однако, как уже упо-

миналось выше, родители по мере возможности занимались с детьми самостоятельно.

Вторая группа – это «включающиеся» матери, которые составили третью часть выборки. На первый план в этой группе выступало отсутствие инициативы и неуверенность в своей педагогической компетентности при явной заинтересованности родителей в коррекции нарушений речи детей. Взрослые были готовы к взаимодействию со специалистами, ждали чётких указаний, потому что не всегда знали и понимали, как помочь своему ребёнку. Наши наблюдения показали, что в процессе курса реабилитации инициативность «включающихся» родителей заметно возрастала при установлении доверительных отношений с логопедом, что выражалось, в частности, в увеличении вопросов к специалисту о трудностях и перспективах развития, организации и содержании коррекционной работы и т. п. Именно среди «включающихся» наиболее заметной оказалась эта динамика. Важно подчеркнуть, что эмпатийная, принимающая позиция специалиста позволяла свободнее проявлять родителям себя и активнее включаться в коррекционный процесс.

Эти испытуемые отмечали, что испытывают сложности с занятиями в домашних условиях, и нерегулярно выполняли задания. Отчасти это можно объяснить недостаточной осведомлённостью «включающихся» родителей о специфике психоречевого развития детей и источниках достоверной информации. Они разговаривали с детьми без учёта их психофизических, возрастных особенностей, однако готовы были учиться.

Прибыв в реабилитационный центр, одни «включающиеся» родители проявляли необоснованный оптимизм, уверенность в скором улучшении речи, независимо от тяжести и структуры дефекта (например, у детей с ДЦП и дизартрией ждали скорейших результатов в автоматизации поставленных звуков). Другие – «сгущали краски», считали нарушения речи ребёнка более тяжёлыми, чем они были на самом деле.

Третья, самая многочисленная группа – «пассивно включённые». Её составило около половины родителей, показавших слабую заинтересованность в совместной работе; внешний локус контроля, полное перекалывание ответственности за эффективность коррекции на дефектологов. Требовалась настойчивость логопеда для привлечения внимания к происходящему на занятии. Включившись в совместную деятельность по просьбе специалиста, родители вскоре отказывались от её продолжения, предпочитая оставаться в стороне, объясняя своё поведение отсутствием «педагогического таланта», знаний и другими «уважительными» причинами. Выполняли домашние задания после настойчивых просьб.

Полагая, что работать с их ребёнком должен исключительно логопед, профессионал, «пассивно включённые» родители не проявляли интереса к диагностике и коррекции, редко задавали вопросы, не пытались получить рекомендации, хотя были мало осведомлены в вопросах речевого развития своего ребёнка. Типичным оказалось преувеличение трудностей, подчёркивание, в первую очередь, отрицательных качеств, порицание в случае неудач. Фиксация на сложностях и недостатках не позволяла родителям видеть положительные качества и сильные стороны своих детей, а завышенные притязания на результаты коррекционной работы – отмечать позитивную динамику в их речевом развитии. Так, за кратковременный период нахождения в центре родители в анкетах демонстрировали ожидания, что ребёнок начнёт «красиво говорить», «составлять грамотно предложения», «станет нормальным» и т. п. Поэтому от специалиста требовались фиксирования удачных моментов деятельности детей и малых шагов вперёд, постоянное пояснение своих действий, что позволяло менять родительскую позицию.

Четвёртую группу, условно названную «безразличные», составили единицы испытуемых. Матери не интересовались процессом логопедической коррекции, избегали присутствовать на занятиях и отказывались от активного участия в них, не обращали внимания на успехи детей. Имели недифференцированные, часто искажённые представления о речевом развитии, не стремились узнать больше, что выражалось в отсутствии интереса к происходящему на занятиях, к рекомендациям логопеда, в полном игнорировании заданий для самостоятельного выполнения с ребёнком дома. Эти испытуемые считали, что исправление недостатков речи является задачей исключительно специалиста. В отношении результатов работы имели либо смутные представления, либо завышенные притязания.

Некоторые матери акцентировали внимание на отрицательных проявлениях в поведении («неусидчивый», «всё время вертится», «обижается»), подчёркивали, преимущественно, трудности и недостатки в развитии личности («невоспитанный», «он просто ленится» «не хочет заниматься»), что свидетельствовало о непонимании сущности дефекта. Говорящий об эмоциональном отвержении стиль общения был сухим, отстранённым; фразы отрывистые, иногда резкие, грубые; обращения ребёнка часто игнорировались. Были и такие, кто проявлял отрицание проблем в развитии. Очевидно, что этим взрослым была необходима помощь психолога.

Следует отметить, что в процессе реабилитационной работы логопед просил (практически обязывал) этих родителей присутствовать на занятиях, предпринимал активные попытки привлечь их внимание к происходящему, комментировал успехи и трудности детей, давал рекомендации по взаимодействию с ними в семье, выполнению домашних заданий. Это позволило несколько изменить позицию родителей. Они стали проявлять заинтересованность к коррекционной работе, выражать надежду на успешность своего ребёнка. У детей в этой группе констатирована наименее заметная положительная динамика эффективности коррекционной работы.

По результатам исследования нами был сделан вывод о том, что в условиях реабилитационного центра средние оценки динамики коррекции речи детей «активно включённых» родителей были достоверно выше, чем у «пассивно включённых» и «безразличных» ($2,80 \pm 0,44$ и $2,64 \pm 0,63$; $1,55 \pm 0,60$ при $p \leq 0,001$). У «включающихся» испытуемых эти показатели были достоверно выше, чем у «безразличных» (при $p \leq 0,001$).

Корреляционный анализ позволил установить взаимосвязь между включённостью родителей и динамикой речевого развития детей. Как показало наше исследование, маркерами родительской включённости явились осведомлённость о речевых трудностях ребёнка, адекватность речи родителей, учитывающей особенности его речевого развития, активность на коррекционном занятии, внимательность к рекомендациям логопеда, регулярное выполнение домашних заданий. Коэффициенты корреляции между показателями включённости родителей в коррекционный процесс и динамики речевого развития детей представлены в таблице.

Таблица

Коэффициенты корреляции между показателями включённости родителей в коррекционный процесс и динамики речевого развития детей, $p < 0,05$

Table

Correlation coefficients between the indicators of parents' involvement in the correctional process and the dynamics of children's speech development, $p < 0.05$

	Выполнение домашних заданий	Осведомлённость о трудностях ребёнка	Заинтересованность в участии в логопедических занятиях	Правильность выбора речевых средств в общении с ребёнком
Динамика в речевом развитии	0,69	0,43	0,48	0,52

Как следует из таблицы, лучшая динамика была у тех детей, чьи родители регулярно выполняли домашние задания, проявляли заинтересованность происходящим и участвовали в занятиях логопеда, владели информацией о трудностях развития ребёнка. На наш взгляд, показателен факт, отмечаемый многими учёными и практиками, что правильная, понятная речь родителей оказывает заметное влияние на развитие речи ребёнка.

Заключение

Включение родителей в процесс логопедической работы в условиях реабилитационного центра имеет существенные внутригрупповые различия. От включения семьи в процесс логопедической коррекции зависит динамика в речевом развитии детей: чем выше уровень включённости, тем лучше динамика в коррекции нарушений речи. Таким образом, при планировании организации и содержания работы по включению родителей в коррекционно-педагогический процесс необходимо учитывать выявленные характеристики родителей каждого типа. Очевидно, что большие ресурсы по включению требуются при сопровождении семьи с «пассивно включёнными» и «безразличными» типами родителей.

В качестве возможных перспектив исследования мы видим изучение включённости родителей в процесс логопедической работы на базе организаций общего образования, а также составление рекомендаций для специалистов по включению родителей детей с ОВЗ в коррекционно-развивающую работу.

Заявленный вклад авторов

Самойлюк Л. А.: научное руководство, идея статьи, проведение критического анализа теоретических и эмпирических материалов, введение и заключение.

Логунова К. Г.: анализ материалов в отечественных и зарубежных публикациях, анализ результатов эмпирических исследований, подготовка текста статьи.

Соломенникова А. А.: сбор, анализ и обобщение результатов эмпирического исследования.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Вечканова И. Г., Югова О. В. Взаимодействие с семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья в консультативном центре // *Специальное образование*. 2020. № 3 (59). С. 85–99.
2. Логопедия: учеб. для студентов дефектол. фак. пед. вузов. под ред. Л. С. Волковой. М. : Владос. 2006. 703 с.
3. Семенова Т. Г. Организация коррекционно-логопедической работы на основе взаимодействия ДОУ и семьи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Якутск, 2008. 24 с.
4. Ткачева В. В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование. М. : Национальный книжный центр, 2014. 152 с.
5. Реан А., Баранов А., Сунцова А. Ресурсы семьи в социокультурной интеграции ребенка с ограниченными возможностями здоровья // *Развитие личности*. 2017. № 4. С. 38–56.
6. Королева О. Л. Включение семьи в процесс коррекции нарушений речи дошкольников с общим недоразвитием речи // *Концепт*. 2016. Т. 8. С. 69–73.
7. Филичева Т. Б., Чевелева Н. А., Чиркина Г. В. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М. : Просвещение, 1989. 223 с.
8. Югова О. В. Вариативная модель ранней коррекционно-развивающей помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям // *Специальное образование*. 2017. № 1(45). С. 53–67.
9. Бородина В. А., Васильева К. С. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи // *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2018. № 7. С. 9–22. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2019.14..7..001>
10. Фирсова В. Ю. Особенности детско-родительских отношений в семьях умственно отсталых школьников // *Специальная психология*. 2009. № 3 (21). С. 53–59.
11. Вершинина О. М. Пути оптимизации коррекционно-логопедической работы в ДОУ общеразвивающего вида: автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. М., 2005. 24 с.
12. Porter J. What kinds of support do parents want for their disabled child? // *Psychological Science and Education*. 2014. Vol. 19. No 1. Pp. 82–89.
13. Антипкина И. В. Методология измерения родительской вовлеченности в образование детей: дис. ... канд. наук : 13.00.01. М., 2020. 142 с.
14. Park S., Holloway S. D. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study // *The Journal of Educational Research*. 2016. Vol. 110. № 1. Pp. 1–16. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1016600>
15. Любичкая К. А. Родительская вовлеченность в формирование образовательного пространства детей: дис. ... канд. наук об образовании: 13.00.01. М., 2020. 159 с.
16. Hornby G., Blackwell I. Barriers to parental involvement in education: an update // *Educational Review*. 2018. Vol. 70. № 1. Pp. 109–119.
17. Зальцман Л. М. Работа с родителями детей, имеющих нарушения зрения и интеллекта // *Дефектология*. 2006. № 2. С. 31–35.
18. Шумилова Е. А., Ковалева А. А. Педагогические условия повышения компетентности родителей дошкольников с нарушениями речи в инклюзивном образова-

тельном пространстве // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2015. № 10. С. 98–103.

19. Влайкова К. В. Включение родителей в коррекционно-развивающий процесс как одна из форм работы по повышению родительской компетентности // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2010. № 4. С. 55–57.

20. Тажутдинова Г. Ш., Магомедханова У. Ш. Психолого-педагогическая поддержка семьи, воспитывающей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 140–143.

21. Самойлюк Л. А., Логунова К. Г., Соломенникова А. А. Диагностика включенности родителей в процесс логопедической работы // Современное педагогическое образование. 2021. № 2. С. 130–134.

22. Кожанова Т. М. Формирование готовности родителей к конструктивным взаимоотношениям с детьми с ограниченными возможностями здоровья: автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чебоксары, 2011. 22 с.

References

1. Vechkanova I.G., Yugova O.V. Vzaimodeystvie s sem'ey rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v konsul'tativnom tsentre [Interaction with the family of a child with disabilities in the advisory center]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special Education], 2020. no. 3. Pp. 85–99. (In Russian).

2. *Logopediya: ucheb. dlya studentov defektol. fak. ped. vuzov. pod red. Volkovoy L.S.* [Speech therapy: textbook. for students defectol. fac. ped. universities. ed. Volkova L.S.]. Moscow: Vldos, 2006. 703 p. (In Russian).

3. Semenova T.G. Organizatsiya korrektsionno-logopedicheskoy raboty na osnove vzaimodeystviya DOU i sem'i: avtoref. dis. ... kand. ped. Nauk [Organization of correctional and speech therapy work based on the interaction of the preschool educational institution and the family: author. dis. ... Cand. ped. Sciences]. Yakutsk, 2008. 25 p. (In Russian).

4. Tkacheva V.V. *Sem'ya rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: diagnostika i konsul'tirovanie* [The family of a child with disabilities: diagnosis and counseling]. Moscow: National Book Center, 2014, 160 p. (In Russian).

5. Rean A., Baranov A., Suntsova A. Resursy sem'i v sotsiokul'turnoy integratsii rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Family resources in the socio-cultural integration of a child with disabilities]. *Razvitie lichnosti* [Personal development], 2017. no. 4. Pp. 38–56. (In Russian).

6. Koroleva O.L. Vkluyuchenie sem'i v protsess korrektsii narusheniy rechi doshkol'nikov s obshchim nedorazvitiem rechi [Inclusion of the family in the process of correction of speech disorders of preschoolers with general speech underdevelopment]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept»* [Scientific-methodical electronic journal “Concept”], 2016. Vol. 8. Pp. 69–73. (In Russian).

7. Filicheva T. B., Cheveleva N.A., Chirkina N.A. *Osnovy logopedii: ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov po spets «Pedagogika i psikhologiya (doshk.)»* [Basics of speech therapy: textbook. manual for ped students. in-tov on specials “Pedagogy and Psychology (preschool)”]. Moscow, Education, 1989, 223 p. (In Russian).

8. Yugova O.V. Variativnaya model' ranney korrektsionno-razvivayushchey pomoshchi detyam s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i ikh roditelyam [Variable model of early correctional and developmental assistance to children with disabilities and their par-

ents]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special Education], 2017. no. 1. Pp. 53–67. (In Russian).

9. Borodina V.A., Vasil'eva K.S. Osobennosti korrektsionno-pedagogicheskoy kompetentnosti roditel'ey, vospityvayushchikh detey s tyazhelymi narusheniyami rechi [Features of correctional and pedagogical competence of parents raising children with severe speech disorders]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of Chelyabinsk State Pedagogical University], 2018. no. 7. Pp. 9–22. (In Russian).

10. Firsova V.Yu. Osobennosti detsko-roditel'skikh otnosheniy v sem'yakh umstvenno otstalykh shkol'nikov [Features of parent-child relationships in families of mentally retarded schoolchildren]. *Spetsial'naya psikhologiya* [Special Psychology], 2009. no. 3 (21). Pp. 53–59. (In Russian).

11. Vershinina O.M. Puti optimizatsii korrektsionno-logopedicheskoy raboty v DOU obshcherazvivayushchego vida: avtoref diss. ... kand. ped. Nauk [Ways to optimize correctional speech therapy work in a preschool educational institution of general developmental type: abstract of thesis. ... Cand. ped. Sciences]. Moscow, 2005. 24 p. (In Russian).

12. Porter J. What kinds of support do parents want for their disabled child? *Psychological Science and Education*, 2014, no 1. Pp. 81–89. (In Eng).

13. Antipkina I.V. Metodologiya izmereniya roditel'skoy vovlechennosti v obrazovanie detey: dis. ... kand. nauk ob obrazovanii [Methodology for measuring parental involvement in children's education: dis. ... cand. Education Sciences]. Moscow, 2020. 142 p. (In Russian).

14. Park S., Holloway D.S. The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 2017, vol. 110. no 1. Pp. 1–16. (In Eng).

15. Lyubitskaya K.A. Roditel'skaya vovlechennost' v formirovanie [Parental involvement in the formation of the educational space of children: dis. ... Cand. Education Sciences]. Moscow, 2020. 159 p. (In Russian).

16. Hornby G., Blackwell I. Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 2018, vol. 70. no 1. Pp. 109–119. (In Eng).

17. Zal'tsman L.M. Rabota s roditelyami detey, imeyushchimi narusheniya zreniya i intellekta [Working with parents of children who have visual and intellectual impairments]. *Defektologiya* [Defectology], 2006. no. 2. Pp. 31–35. (In Russian).

18. Shumilova E.A., Kovaleva A.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya kompetentnosti roditel'ey doskol'nikov s narusheniyami rechi v inklyuzivnom obrazovatel'nom prostanstve [Pedagogical conditions for increasing the competence of parents of preschoolers with speech disorders in an inclusive educational space]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Chelyabinsk State Pedagogical University], 2015. no. 10. Pp. 98–103. (In Russian).

19. Vlaykova K.V. Vkl'yuchenie roditel'ey v korrektsionno-razvivayushchiy protsess kak odna iz form raboty po povysheniyu roditel'skoy kompetentnosti [Inclusion of parents in the correctional and developmental process as one of the forms of work to improve parental competence]. *Vospitanie i obuchenie detey s narusheniyami razvitiya* [Education and training of children with developmental disabilities], 2010. no. 4. Pp. 55–57. (In Russian).

20. Tazhutdinova G.Sh., Magomedkhanova U.Sh. Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka sem'i, vospityvayushchey rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Psikhologo-pedagogicheskaya podderzhka sem'i, vospityvayushchey rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Science,

Culture, Education], 2018. no. 3 (70). Pp. 140–143. (In Russian).

21. Samoylyuk L.A., Logunova K.G., Solomennikova A.A. Diagnostika vklyuchennosti roditeley v protsess logopedicheskoy raboty [Diagnostics of the involvement of parents in the process of speech therapy work]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern pedagogical education], 2021. no. 2. Pp. 130–135. (In Russian).

22. Kozhanova T.M. Formirovaniye gotovnosti roditeley k konstruktivnym vzaimootnosheniyam s det'mi s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya: avtoref diss. ... kand. ped. Nauk [Formation of parents' readiness for constructive relationships with children with disabilities: abstract of thesis. ... Cand. ped. Sciences]. Cheboksary, 2011. 23 p. (In Russian).

Людмила Александровна Самойлюк

кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития

Иркутский государственный университет

664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

тел.: +7 (3952) 426417

Lyudmila A. Samoylyuk✉

Candidate of Sciences (Psychology), Associate Professor of the Department for Comprehensive Correction of Child Development Disorders

Irkutsk State University

1 Karl Marks St, Irkutsk, 664003, Russia

tel.: +7 (3952) 426417

Кристина Геннадьевна Логунова

старший преподаватель кафедры комплексной коррекции нарушений детского развития

Иркутский государственный университет

664003, Россия, г. Иркутск, ул. Карла Маркса, 1

тел.: +7 (3952) 426417

Kristina G. Logunova

Senior Teacher of the Department for Comprehensive Correction of Child Development Disorders

Irkutsk State University

1 Karl Marks St, Irkutsk, 664003, Russia

tel.: +7 (3952) 426417

**Алена Александровна
Соломенникова**

*магистр по направлению подготов-
ки «Специальное (дефектологиче-
ское) образование» профиль: Психо-
лого-педагогическое сопровождение
инклюзивного образования
учитель-логопед*

*Реабилитационный центр для детей
и подростков с ограниченными воз-
можностями*

*664022, г. Иркутск, ул. Семена Лаго-
ды, 4/2-123*

тел.: +7 (3952) 301888

Alyona A. Solomennikova

*Master's Degree in "Special (Speech
pathology) Education"
Profile: Psychological and Pedagogical
Support for Inclusive Education
Teacher-speech therapist*

*Rehabilitation Centre for Children and
Adolescents with Disabilities*

*4/2-123 Semen Lagoda St, Irkutsk, Russia,
664022*

тел.: +7 (3952) 301888

**Статья поступила в редакцию 24.07.2021, одобрена после рецензирования
07.03.2022, принята к публикации 12.03.2022.**

Для заметок

Журнал открыт для дискуссионных материалов, поэтому его содержание может не отражать точку зрения редакционной коллегии. Авторы несут ответственность за подбор и достоверность приведённых фактов, цитат, статистических данных, имён собственных и иных сведений, а также за использование данных, не предназначенных для открытой печати.

Научно-практический журнал

«Педагогический ИМИДЖ / Pedagogical IMAGE»

Выпускающий редактор: Ж. Г. Кустова

Редакторская группа: М. В. Озерова

Технический редактор: В. В. Воробьёв

Дизайн и вёрстка: Е. В. Говорина

ISSN 2409-5052



9 772409 505004

Дата выхода в свет: 30.06.2022

Отпечатано: Типография Государственного автономного
учреждения дополнительного профессионального образования
Иркутской области

«Институт развития образования Иркутской области»

Адрес типографии: 664007, г. Иркутск, ул. Красноказачья, д. 10«а»

Тел.: +7(3952)500904

E-mail: info@iro38.ru

Свободная цена.



Печать офсетная. Бумага офсетная. Формат 70 x 108/16.

Усл. печ. л. 11,52 (130 с.)

Тираж 500 экз. Заказ № 22-244.

THE JOURNAL "Pedagogicheskiy IMIDZH / Pedagogical IMAGE"

Founder and Publisher:

State Autonomous Institution for Supplementary Professional Education of Irkutsk Region
"The Institute of Education Development of Irkutsk Region"

Editor-in-Chief: I. V. Sosnovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk)

Deputy Editors-in-Chief: N. V. Ponomareva, Cand. Sci. (Philolog.) (Irkutsk),

A. V. Glazkov, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk)

Assistant Editor: E. K. Balkova (Irkutsk)

EDITORIAL BOARD

A. M. Antipova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), R. A. Afanasyeva, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), G. Ts. Badueva, Cand. Sci. (Philolog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), L. A. Babitskaya, Cand. Sci. (Pedagog.) Assoc. Prof. (Irkutsk), T. I. Baklanova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. V. Balitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), T. N. Boyak, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), M. G. Bulgakova, Cand. Sci. (Hist.) (Irkutsk), A. Weigl, Cand. Sci. (Philolog.), Doctor of Philosophy (Philos.) (Kiel, Germany), N. M. Valyushina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), N. I. Vinogradova, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Chita), T. N. Volkovskaya, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), E. V. Vorob'yova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), Z. M. Gadzhimuradova Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Makhachkala), E. O. Galitskiikh, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Kirov), T. V. Glazkova, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), L. A. Golowchits Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), I. A. Greshilova, Cand. Sci. (Philos.), Assoc. Prof. (Chita), A. D. Deikina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), Yu. V. Eremin, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), M. V. Zhigoreva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), A. I. Zagrevskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), A. V. Zakrepina, Corresponding Member of RAE, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), N. A. Zateeva, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), V. Yu. Zakharov, Dr. Sci. (Hist.), Assoc. Prof. (Moscow), R. Yu. Zulyar, Cand. Sci. (Polit.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. N. Ioffe, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Moscow), V. V. Kazarina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Kedyarova, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), A. D. Karnyshev, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), N. V. Klyueva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Yaroslavl), A. Yu. Korbut, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Irkutsk), A. S. Kosogova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), M. V. Kuznetsova, Cand. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Irkutsk), O. V. Kuchergina, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), O. A. Lapina, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), T. V. Lisovskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Minsk, Belarus), T. A. Malykh, Cand. Sci. (Pedagog.) (Irkutsk), E. A. Medvedeva, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), G. A. Mishina Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Moscow), A. V. Molokova, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Novosibirsk), N. M. Nazarova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), A. A. Nesterova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Moscow), A. E. Pavlov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulan-Ude), L. I. Petrieva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Ulyanovsk), S. M. Petrova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Yakutsk), K. Yu. Plotnikov, Cand. Sci. (Pedagog.) (St. Petersburg), L. V. Ratsiburskaya, Dr. Sci. (Philolog.), Prof. (Nizhny Novgorod), A. A. Rusakov, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Irkutsk), L. I. Ryumshina, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Rostov-on-Don), G. A. Starodubtseva, Cand. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), E. A. Sukhanova, Cand. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Tomsk), T. S. Tabachenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Yuzhno-Sakhalinsk), S. P. Tatarova, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), N. P. Terent'eva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chelyabinsk), T. A. Terekhova, Dr. Sci. (Psych.), Prof. (Irkutsk), A. I. Timoshenko, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Irkutsk), S. Yu. Trapitsyn, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), A. I. Ulzytueva, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Chita), N. M. Fedorova, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (St. Petersburg), G. Y. Fomitskaya, Dr. Sci. (Pedagog.), Assoc. Prof. (Ulan-Ude), D. L. Khilkhanov, Dr. Sci. (Sociol.), Assoc. Prof. (Moscow), N. I. Chernetskaya, Dr. Sci. (Psych.), Assoc. Prof. (Irkutsk), V. F. Chertov, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow), T. A. Shilko, Dr. Sci. (Med.), Prof. (Tomsk), I. M. Yakovleva, Dr. Sci. (Pedagog.), Prof. (Moscow)

Address of the Founder and Publisher:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia
Tel.: +7(3952)500904, e-mail: info@iro38.ru, <http://www.iro38.ru>

Address of the Editorial Office:

10-A Krasnokazachiya St, Irkutsk, 664007, Russia
Tel.: +7(3952)500904, e-mail: pi@iro38.ru, <http://journal.iro38.ru>

The journal registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,
Information Technologies and Mass Communications (ROSKOMNADZOR),
PI № FS 77 - 75867 from May 30, 2019

Subscription Index – 43153

in the United Catalogue «Pressa Rossii» («Press of Russia»)

By the decision of the Higher Attestation Commission of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (01.02.2022), the journal «Pedagogicheskiy IMIDZH» is included in the List of Russian peer-reviewed journals where major research results of dissertations for the degrees of doctor and candidate of sciences should be published. Specialties:

5.8.1. General Pedagogy, History of Pedagogy and Education (Pedagogical Sciences)

5.8.2. Theory and Methodology of Teaching and Upbringing

(according to educational areas and levels of education) (Pedagogical Sciences)

5.8.3. Correctional Pedagogy (Surdopedagogy and Methods of teaching the blind, Oligophrenopedagogics, and Logopedia) (Pedagogical Sciences)

5.8.7. Methodology and Techniques of Professional Education (Pedagogical Sciences)

5.3.4. Pedagogical Psychology, Psychological assessment of Digital Educational Environment
(Psychological Sciences)

5.3.8. Correctional Psychology and Defectology (Psychological Sciences)

Published since December 2008