



Higher Education Today

ISSN 1726-667X
DOI: 10.18137/RNU.HET.22.08.00

Реформы
Нововведения
Опыт

Рецензируемое издание
в области педагогики и психологии

Высшее образование сегодня

2022

8



Национальное
самосознание
и воспитание
в вузе
2

Цифровые
компетенции
студентов
32

Эконометрическое
моделирование
состояния ВО
8

Инфографика
в изучении
РКИ
38

Мотивация
педагогической
деятельности
77

**Международный
редакционный совет**

Р.И. Халмуратов, (председатель) Самаркандский государственный университет, Республика Узбекистан

Э.А. Гейдарова, Бакинский государственный университет, Республика Азербайджан

С.Г. Денчев, Университет библиотековедения и информационных технологий Софии, Республика Болгария

К. Макро, Калифорнийский государственный политехнический университет, Соединенные Штаты Америки

Ю.Н. Пак, Казахская национальная академия естественных наук, Карагандинский государственный технический университет, Республика Казахстан

Э. Якубов, Холонский технологический институт, Израиль

Махмут АК, Стамбульский университет, Турецкая Республика

**International
Editorial Board**

R.I. Halmuradov, (Chairman) Samarkand state University, Uzbekistan

E.A. Heydarov, Baku state University, Azerbaijan

S.G. Genchev, University of Library Studies and Information Technologies, Sofia, Republic of Bulgaria

K. Macro, California Polytechnic State University, United States of America

Yu.N. Pak, Kazakhstan national Academy of Natural Sciences, Karaganda state technical University, Republic of Kazakhstan

E. Yakubov, Halanski Institute of Technology, Israel

Mahmoud AK, Istanbul University, Republic of Turkey

CONTENTS**SCIENTIFIC REPORTS**

Bobylev E.L., Samokhvalova I.Yu., Chudakova A.O., Trukhmanova E.N. The Problem of National Identity in the Context of Defining the Directions of Educational Work in the Student Environment **2**

Markovich E.D., Darda E.S. Econometric Modeling of the State of Higher Education in the Regions of Russia **8**

Smirnova G.I., Turetskih S.O. Higher Professional Education in the Period of COVID-19: Experience and Recommendations for Improving the Quality of Distance Learning Format **17**

Feoktistova S.V., Shneyder L.B., Vasilyeva N.N. Professional Qualification of Teachers: Counseling Children with Disabilities in View of Trends in Teacher Education of the 21st Century **24**

DIDACTICS OF HIGHER EDUCATION

Gusarova M.N., Savka O.G. Formation of Students' Digital Competencies in the Implementation of Higher Education Programs **32**

Zabudryaeva Yu.A. Infographics as a Means of Visualization in the Conditions of Distance Learning of Russian as a Foreign Language in a High School **38**

Yupeng Mao Formation of Ideas about the Order of Words at the Initial stage of Teaching Russian to Chinese Students **45**

Svistunova E.L., Koretsky M.G. The study of Design and Design Technologies in the Process of Professional Training and Retraining of a Technology Teacher **51**

Yudina E.I., Lutkene G.V. Psychological and Pedagogical Readiness of Future Teachers and Social Workers for Self-Help in Emotional Burnout as a Factor of Professional Competence **61**

Zhu Jiaxuan Using Different Strategies in Teaching Chinese Students Foreign Language Listening **69**

QUESTIONS OF PSYCHOLOGY

Vasilyeva N.N. Motivational Structure of Pedagogical Activity in the Field of Psychological and Pedagogical Support for Children with Disabilities **77**

Zhelezovskaya G.I., Abramova N.V. Features of Productive Thinking and Constructive Skills among Future Teachers **83**

Issayeva Z.M., Mynbaeva A.K., Ospanova Sh.T. Reflexivity as a Component of the «I-Image» of the Psychologist's Personality **88**

Feoktistova S.V., Grigorieva I.V., Afanaseva O.F. The Relationship between Victim Behavior and Bullying in the Adolescent Environment **94**

Iashin D.N., Agapov V.S. The Concept of Life Narrative in the Works of Tilman Habermas **100**

TRIBUNE OF THE YOUNG SCIENTIST

Anosova T.A. The Concept of «Competence» in Modern Higher Education **106**

Nguyen Thi Dinh, Karavanova L.Zh. Relationship between Learning Motivation and the Dev Development of Reflection among Vietnamese Students Studying at a Russian University **112**

Recommendations and Rules for the Authors **120**



СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Бобылев Е.Л., Самохвалова И.Ю., Чудакова А.О., Трухманова Е.Н. Проблема национального самосознания в контексте определения направлений воспитательной работы в студенческой среде **2**
Маркович Е.Д., Дарда Е.С. Эконометрическое моделирование состояния высшего образования в регионах России **8**
Смирнова Г.И., Турецких С.О. Высшее профессиональное образование в период COVID-19: опыт и рекомендации по улучшению качества дистанционного формата обучения **17**
Феоктистова С.В., Шнейдер Л.Б., Васильева Н.Н. Профессиональная компетентность педагогов в области комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте тенденций развития педагогического образования в XXI веке **24**

ДИДАКТИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Гусарова М.Н., Савка О.Г. Формирование цифровых компетенций у студентов при реализации программ высшего образования **32**
Забудряева Ю.А. Инфографика как средство визуализации в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному в вузе **38**
Мао Юйпэн Формирование представлений о порядке слов на начальном этапе обучения русскому языку у китайских учащихся **45**
Свиштунова Е.Л., Корецкий М.Г. Изучение технологий конструирования и проектирования в процессе профессиональной подготовки и переподготовки учителя технологии **51**

Юдина Е.И., Люткене Г.В. Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов и социальных работников к самопомощи при эмоциональном выгорании как фактор профессиональной компетенции **61**
Чжу Цзясюань Использование различных стратегий в процессе обучения китайских студентов иноязычному аудированию **69**

ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ

Васильева Н.Н. Мотивационная структура педагогической деятельности в сфере психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ **77**
Железковская Г.И., Абрамова Н.В. Особенности сформированности продуктивного мышления и конструктивных умений у будущих педагогов **83**
Исаева З.М., Мынбаева А.К., Оспанова Ш.Т. Рефлексивность как компонент «Образа Я» личности психолога **88**
Феоктистова С.В., Григорьева И.В., Афанасьева О.Ф. Взаимосвязь виктимного поведения и буллинга в подростковой среде **94**
Яшин Д.Н., Агапов В.С. Концепт жизненного нарратива в работах Тильмана Хабермаса **100**

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

Аносова Т.А. Понятие «компетентность» в современном высшем образовании **106**
Нгуен Тхи Зинь, Караванова Л.Ж. Взаимосвязь мотивации учения и развития рефлексии у вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе **112**

Рекомендации и правила для авторов **120**

Редакционный совет журнала «Высшее образование сегодня»

Е.Е. Чепурных (председатель), ФГУП «Международное информационное агентство «Россия сегодня»

И.В. Аржанова, Национальный фонд подготовки кадров, Национальное аккредитационное агентство

В.А. Болотов, Российская академия образования, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики

Д.Э. Гришанков, рейтинговое агентство RAEX, экспертные советы при Министерстве просвещения РФ и при Государственной думе

В.М. Демин, Красногорский государственный оптикоэлектронный колледж, Союз директоров средних специальных учебных заведений России

В.А. Зернов, Российская академия образования, Ассоциация негосударственных вузов России, Российский союз ректоров, Российский новый университет

Б.С. Карамурзов, Российская академия образования, Российский союз ректоров, Международная кафедра ЮНЕСКО «Образование и воспитание в духе культуры мира и прав человека»

Н.Н. Кудрявцев, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Совет ректоров Москвы и Московской области, Московский физико-технический институт

В.Г. Лобанов, Российский союз ректоров, Кубанский технологический университет

А.В. Лубков, Российская академия образования, Евразийская ассоциация педагогических университетов, Московский педагогический государственный университет

Г.И. Меркулова, Общероссийский профсоюз работников образования РФ

В.А. Садовничий, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

М.Н. Стриханов, Российская академия образования, Российский союз ректоров, Московский инженерно-физический институт

Р.Г. Стронгин, Российский союз ректоров, Общественная палата Нижегородской области, Совет ректоров вузов Приволжского федерального округа и Нижегородской области, Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

В.М. Филиппов, Российская академия образования, Российский университет дружбы народов, Высшая аттестационная комиссия при Министерстве науки и высшего образования РФ

А.Л. Шестаков, Российский союз ректоров, Совет ректоров Уральского федерального округа, Южно-Уральский государственный университет

М.А. Эскиндаров, Российская академия наук, Российский союз ректоров, Финансовый университет при Правительстве РФ

*Бобылев Е.Л., Самохвалова И.Ю., Чудакова А.О.,
Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского
государственного университета имени Н.И. Лобачевского*

*Трухманова Е.Н.,
Покровский филиал Московского педагогического государственного университета*

Проблема национального самосознания в контексте определения направлений воспитательной работы в студенческой среде



Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского

Попытки осмысления механизмов функционирования устойчивой общности людей по этническим и культурным признакам предпринимались в различные исторические периоды Платоном, Аристотелем, Шарлем де Монтескье, Иммануилом Кантом, Георгом Вильгельмом Фридрихом Гегелем, Люсьеном Леви-Брюлем, Хосе Ортега-и-Гассет и др. Однако время возникновения понятия «нация» принято относить к XVIII веку. В дальнейшем проблемы происхождения нации и ее

структуры становились объектами социально-философского и историко-этнографического анализа в работах Н.А. Бердяева, В. Вундта, Л.Н. Гумилева, Э. Дюркгейма, О. Конта, П.А. Сорокина, А. Фюлье, К. Юнга и др.

В 80-х годах XX века вышли в свет фундаментальные работы историков Эрнеста Геллнера («Нации и национализм»), Эрика Хобсбаума («Нации и национализм после 1780 года»), Теренса Рейнджера («Изобретение традиции») и Бенедикта Андерсона («Вообра-

жаемые сообщества»), определившие вектор для последующих исследований национализма. Долгое время национализм объясняли чуть ли не природной склонностью людей проявлять лояльность к членам своего национального сообщества, то есть неким «национальным духом» [1, с. 733].

Названные выше авторы обосновывали следующие ключевые идеи:

- осознание себя как представителя определенной нации, патриотизм, не являются естественным, врожденным чувством, а возникают как некие конструкты под влиянием взаимодействия в обществе (конструктивизм);
- эти феномены в историческом плане являются новыми, сформировавшимися не ранее XVIII века (модернизм).

Значимость работы Б. Андерсона в большой степени состоит в возможности дистанцирования от национализма через понимание «нации» как лишь одного из механизмов структурирования социальной реальности [7, с. 79].

В отечественной науке, начиная с 80-х годов XX века, дефиниция «национальное самосознание» анализируется в работах Ю.В. Бромлея, Л.М. Дробижевой, И.В. Дьяконова, П.Г. Евдокимова, А.Г. Здравомыслова, Л.В. Сквор-

**БОБЫЛЕВ ЕВГЕНИЙ ЛЕОНИДОВИЧ**
Российская федерация, город Арзамас

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей и практической психологии, Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. Сфера научных интересов: практическая психология, психологическое консультирование, психодиагностика, психология искусства, история психологии. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: arzjen@mail.ru

EVGENIY L. BOBYLEV
Arzamas, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of General and Practical Psychology, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch. Research interests: practical psychology, psychological counseling, psychodiagnostics, psychology of art, history of psychology. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: arzjen@mail.ru

**САМОХВАЛОВА ИРИНА ЮРЬЕВНА**
Российская федерация, город Арзамас

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования, Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. Сфера научных интересов: возрастная психология, педагогика, практическая психология. Автор более 60 опубликованных научных работ. Электронная почта: troiska@mail.ru

IRINA Yu. SAMOKHVALOVA
Arzamas, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Preschool and Primary Education, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch. Research interests: developmental psychology, pedagogy, practical psychology. Author of more than 60 published scientific works. E-mail address: troiska@mail.ru

**ЧУДАКОВА АННА ОЛЕГОВНА**
Российская федерация, город Арзамас

ассистент кафедры общей педагогики и педагогики профессионального образования, Арзамасский филиал Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского. Сфера научных интересов: профессиональное образование, педагогика здоровья, психология здоровья, педагогика и психология девиантного поведения, социальная педагогика, социальная психология, арт-терапия. Автор более 25 опубликованных научных работ. Электронная почта: chudakova.2014@inbox.ru

ANNA O. CHUDAKOVA
Arzamas, Russian Federation

Assistant at the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education, National Research Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod, Arzamas branch. Research interests: professional education, health pedagogy, health psychology, pedagogy and psychology of deviant behavior, social pedagogy, social psychology, art therapy. Author of more than 25 published scientific works. E-mail address: chudakova.2014@inbox.ru

**ТРУХМАНОВА ЕЛЕНА НИКОЛАЕВНА**
Российская федерация, Москва

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин, Покровский филиал Московского педагогического государственного университета. Сфера научных интересов: социальная психология, педагогическая психология, психология общения. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: truhmanov@yandex.ru

ELENA N. TRUKHMANOVA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Humanities and Psychological and Pedagogical Disciplines, Moscow Pedagogical State University, Pokrovsky branch. Research interests: social psychology, educational psychology, psychology of communication. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: truhmanov@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается нравственная, духовная составляющая национального самосознания, которая проявляется, в первую очередь, в патриотизме, как основе национальной идентичности личности. Авторы, опираясь на духовно-религиозную концепцию патриотизма великого русского философа И.А. Ильина, в которой обозначены ключевые ценностные основы национальной мировоззренческой системы и, одновременно, важнейшие компоненты духовно-нравственного образования и воспитания подрастающего поколения, изучили представления студенческой молодежи (100 учащихся колледжа и 100 студентов вуза) о данных компонентах и отношении к ним. В качестве психодиагностического инструментария представлена разработанная авторами анкета. Приводятся результаты исследования, свидетельствующие о значительных искажениях в представлениях учащейся молодежи о религиозном и патриотическом компонентах национального самосознания. Сделан вывод о том, что предложенная И.А. Ильиным модель национального, патриотического воспитания реализуется на современном этапе не в полном объеме.

Ключевые слова: студенчество, национальное самосознание, национализм, патриотизм, национальный духовный опыт, духовное воспитание.

Abstract. The article considers the moral, spiritual component of national self-consciousness, which manifests itself, first of all, in patriotism, as the basis of the national identity of the individual. The authors, relying on the spiritual and religious concept of patriotism of the great Russian philosopher I.A. Ilyina, which outlines the key value foundations of the national worldview system and, at the same time, the most important components of spiritual and moral education and upbringing of the younger generation, studied the ideas of student youth (100 college students and 100 university students) about these components and attitudes towards them. A questionnaire developed by the authors is presented as a psychodiagnostic toolkit. The results of the study are presented, which testify to significant distortions in the ideas of young students about the religious and patriotic components of national self-consciousness. It is concluded that the proposed by I.A. Ilyin, the model of national, patriotic education is not fully realized at the present stage.

Keywords: studentship, national identity, nationalism, patriotism, national spiritual experience, spiritual education.

цова, А.Г. Спиркина и других авторов.

Проблема формирования национального самосознания конкретизируется в исследованиях, анализирующих особенности и педагогические условия его развития (Д.С. Батарчук, О.Н. Струкова, О.Н. Тараненко, Р.Х. Шаймарданов, А.Р. Шарипов), в том числе у будущих учителей (Н.Д. Бураева, Е.Н. Гвоздева, О.А. Михневич и др.). Значительную роль в решении данного вопроса ряд исследователей отводит педагогическим процессам вуза (Ш.Ж. Колумбаева, Н.Н. Хан и др.).

В.А. Кольцова и В.А. Соснин предлагают рассматривать патриотизм в качестве базовой составляющей национального самосознания, которая противопоставляется национализму в форме шовинизма, расизма, и раскрывается через такие характерные черты как интернационализм, чувство гордости и любви к Родине без конфронтации с другими народами. Патриотизм проявляется через идентификацию интересов индивида с интересами отечества, наличие активной гражданской позиции, признание Родины в качестве высшей, главной ценности в иерархии системы ценностей личности, что, однако не исключает взвешенной и критической оценки исторического прошлого [3, с. 89].

О.В. Ладыгина указывает на перспективность системно-синергетической методологии в изучении процесса эволюции национального самосознания, обращаясь к аналитическим изысканиям В.П. Бранского, В.А. Вагурина, А.В. Коротаева, С.Ю. Малкова, А.П. Назаретяна, Н.В. Старостенкова [4].

Так, например, А.П. Назаретян лейтмотивом современности называет противоречивость тенденций – «всплеск фундаментализма и глобализация с размыванием макрогрупповых размежеваний» [6, с. 25]. В этих условиях особенно уязвимо «цифровое» поколение

(«миллениалы»), для многих представителей которого характерны медленное взросление, аномия, несамостоятельность, нерелигиозность, оторванность от исторических традиций.

Б.В. Марков, осуществляя философский анализ тенденций в образовании и социализации современной молодежи, затрагивает важнейшую проблему сохранения ее «социальной памяти». Образование, по его мнению, «не исчерпывается изучением истории национальной культуры, литературы и языка», поскольку в условиях глобализации и цифровизации, без целенаправленного воспитания личности, встроенного в образовательный процесс, невозможно сохранить социальную память как компонент национальной идентичности» [5, с. 106].

Ключевая роль образования в духовно-нравственном развитии молодого поколения осознана на государственном уровне, о чем свидетельствуют принятые за последнее десятилетие нормативные документы различного уровня (Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы», Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» и др.). В этих документах зафиксированы основные принципы государственной политики в сфере образования (воспитание взаимоуважения, гражданственности, патриотизма, ответственности); обозначены цели и задачи духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, в соответствии с базовыми национальными ценностями, а также определены условия их достижения.

Представленные в современных нормативных документах положения, касающиеся возможностей и закономерностей формирования нравственных, патриотических убеждений у детей и молоде-

жи, обнаруживают сходство с духовно-религиозной концепцией патриотизма Ивана Александровича Ильина – великого русского мыслителя, философа, публициста и общественного деятеля начала XX века, значительная часть трудов которого посвящена проблеме национального возрождения России.

И.А. Ильин обращал особое внимание на необходимость обретения человеком с раннего возраста именно *национального духовного опыта*: «...чтобы дети молились и думали русскими словами; чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих русских предков и приняли бы – любовью и волею – всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых, героев, гениев и вождей» [2, с. 193]. Им были выделены десять составляющих образовательного процесса, десять компонентов, на которых должно основываться воспитание, «необходимое русскому и каждому здоровому народу». Этими компонентами, по И.А. Ильину, являются: язык, песня, молитва, сказка, жития святых и героев, поэзия, история, армия, территория, хозяйство. В то же время, данные компоненты можно рассматривать как ключевые ценностные основы национальной мировоззренческой системы. Эти мысли, высказанные в фундаментальном труде «Путь духовного обновления» (1935), и сегодня не потеряли своей значимости.

В контексте актуальных вопросов духовно-нравственного развития молодого поколения в Арзамаском филиале Национального исследовательского Нижегородского государственного университета имени Н.И. Лобачевского (далее – ННГУ) сотрудниками психолого-педагогической службы проведено исследование представлений студентов о предложенных И.А. Ильиным компонентах национального самосознания, а также отношения

к ним. В качестве психодиагностического инструментария использовалась разработанная авторами статья анкета.

Участниками анкетирования стали 100 студентов первого курса среднего профессионального образования (далее – СПО) в возрасте от 15 до 18 лет (79 юношей и 21 девушка) и 100 студентов выпускных курсов очной формы обучения высшего образования (далее – ВО), обучающихся по направлениям педагогического образования Арзамасского филиала ННГУ, в возрасте от 21 до 24 лет (13 юношей и 87 девушек).

Представим сравнительные данные анкетирования студентов СПО и ВО, структурированные в соответствии с десятью компонентами национального самосознания, предложенными И.А. Ильиным.

Национальный язык. Первые четыре вопроса анкеты (такие как: «Считаете ли Вы, что необходимо сохранять чистоту своего национального языка?», «Считаете ли Вы, что воспитание и обучение детей должно осуществляться на основе своего национального языка?» и др.) были направлены на изучение мнения обучающихся о роли национального языка в культуре нации. Выяснилось, что представления студентов ВО и СПО являются сходными: и те, и другие отметили важность знания своего национального языка (ВО – 88 %, СПО – 81 %); большинство обучающихся считает, что обучение и воспитание должны вестись на национальном языке (ВО – 83 %, СПО – 77 %), причем национальный язык, по их мнению, нуждается в защите (ВО – 76 %, СПО – 82 %).

Песня. В отношении студентов к песенному творчеству как элементу национальной культуры много схожего: большинство (98 % студентов ВО и 91 % обучающихся СПО) знают национальные песни и относятся к ним в целом положительно или нейтрально, но смогли назвать лишь 4–5 самых популяр-

ных – «Калинка», «Во поле береза стояла», «Во саду ли, в огороде», «Ой, мороз-мороз», «Тонкая рябина» и др., отметив, что познакомились с ними в основном в детском саду и школе.

Молитва. Количество студентов, считающих себя верующими, приблизительно одинаково (ВО – 65 %, СПО – 62 %); количество атеистов значительно больше среди студентов выпускных курсов (ВО – 21 %, СПО – 11 %), среди первокурсников больше количество тех, кто затруднился с ответом (ВО – 14 %, СПО – 27 %).

На вопрос «Нужно ли ребенка с детства знакомить с основами религии своего народа и учить молитвам?» были получены следующие ответы: среди студентов ВО, где больше атеистов, лишь 38 % согласны с данным утверждением, а среди первокурсников – 51 %.

Сказка. Примеры любимых сказок у студентов-выпускников и первокурсников совпадают, что подчеркивает ценность этих произведений безотносительно ко времени и эпохам. Среди лидеров можно отметить такие произведения, как «Колобок», «Золотая Рыбка», «Репка», «Теремок», «Морозко», «Царь Салтан», «Курочка Ряба». Подавляющее большинство респондентов планирует читать народные сказки своим детям (ВО – 96 %, СПО – 81 %). Мы выяснили, что студентам старших курсов сказки чаще рассказывали родители, бабушки и дедушки (31 %), а для первокурсников основным источником знакомства со сказками стали телевидение и интернет (46 %).

Жития святых и героев. Студенты ВО и СПО близки в понимании важности наличия национальных героев – утвердительно на данный вопрос ответили 94 % студентов ВО и 83 % – СПО. Солидарны опрашиваемые и в ответах на вопрос о необходимости информировать детей о национальных героях (ВО – 87 %, СПО – 84 %). Относительно примеров выдаю-

щихся людей нашей страны мнения вновь очень близки: в семерку лидеров вошли Юрий Гагарин, Кузьма Минин и Дмитрий Пожарский, Александр Невский, Иосиф Сталин, Александр Пушкин, Георгий Жуков и Владимир Ленин. Это героические и выдающиеся личности прошлых исторических эпох, а современные деятели политики, искусства, науки и военного дела в ответах не представлены.

Поэзия. Наше исследование показало, что большинство опрошенных студентов, как старших, так и младших курсов, спонтанно, по памяти могут вспомнить лишь строки из детских стихотворений или из современных популярных песен (ВО – 53 %, СПО – 59 %). У многих студентов-выпускников (57 %) есть любимые поэты и произведения поэзии, а 42 % первокурсников отмечает, что не очень любят поэзию, но могут назвать стихотворения, которые им нравятся (однако не все помнят автора). В восьмерке лидеров (любимых поэтов) у студентов ВО и СПО представлены отечественные классики XIX и XX века: Сергей Есенин, Александр Пушкин, Марина Цветаева, Анна Ахматова, Михаил Лермонтов, Александр Маяковский, Иосиф Бродский, Александр Блок, Афанасий Фет, Федор Тютчев, Николай Гумилев.

История. Большинство участников опроса проявляет интерес к изучению национальной истории (79 % выпускников и 91 % первокурсников ВО и СПО), отмечает важность ее углубленного изучения в школе (73 % старшекурсников и 66 % первокурсников). Многие респонденты высоко оценивают потенциал и возможности своего народа. Так, на вопрос: «Считаете ли Вы свой народ великим, сильным?» утвердительно ответили 76 % опрошенных студентов ВО и 91 % – СПО.

Армия. Гордость за наши Вооруженные силы испытывают 73 % студентов СПО и только 30 % сту-

дентов ВО. Службу в армии как гражданский долг рассматривают 53 % выпускников и 64 % первокурсников.

Показательным стал вопрос анкеты «Можете ли Вы назвать имена наших великих полководцев?». Дать полный ответ на этот вопрос, назвать более 5 фамилий смогли 64 % обучающихся СПО и всего 53 % студентов ВО. Среди обозначенных полководцев лидируют у тех и других: Михаил Кутузов, Александр Суворов, Георгий Жуков, Александр Невский.

Территория. Подавляющее большинство опрошенных студентов уверены, что целостность страны – важная составляющая национальной стабильности (ВО – 83 %, СПО – 96 %). В то же время, готовность в случае необходимости отстаивать границы своей Родины отметили лишь 42 % выпускников ВО, а среди первокурсников СПО этот показатель значительно выше – 82 %. Особенно настораживает тот факт, что 10 % выпускников вуза не готовы встать на защиту территории своей страны ни при каких обстоятельствах. Среди студентов первых курсов СПО таковых нет.

Хозяйство. Практически все опрошенные нами респонденты (ВО – 96 %, СПО – 85 %) согласились с необходимостью трудового воспитания в школе. При этом важность его продолжения в вузе отметило существенно меньше сту-

дентов (ВО – 61 %, СПО – 79 %). Большая часть участников исследования под трудовым воспитанием понимает поддержание чистоты на рабочем месте, в классе, «дежурство» (ВО – 35 %, СПО – 34 %) и профориентационные мероприятия, знакомство с различными профессиями (ВО – 32 %, СПО – 26 %).

Приведенные данные очень разнообразны, однако они позволяют сделать определенные выводы относительно состояния национального самосознания студентов разных возрастных категорий.

По вопросам значимости духовной составляющей языковых, поэтических и фольклорных компонентов национального самосознания более соответствуют позиции И.А. Ильина показатели студентов старших курсов вуза, будущих учителей. Несмотря на большую чувствительность и восприимчивость к искусству и различным его проявлениям, студенты-выпускники, в отличие от первокурсников, более скептически относятся к религии и в большинстве не признают ее определяющую значимость и роль в воспитательном процессе.

У выпускников выявились чуть более высокие показатели в понимании значимости героев и их роли в системе патриотического воспитания. В качестве героев студенты ВО и СПО в большинстве

случае называли военных, реже политиков и поэтов прошлых исторических эпох.

Относительно таких компонентов как история, территория страны и армия более патриотично «выглядят» первокурсники. У них значительно выше чем у выпускников показатели по таким важным вопросам как гордость за свою страну и народ, готовность защищать их при любых обстоятельствах.

Трудовое воспитание обе группы опрошенных студентов понимают несколько упрощенно, а именно, как трудовые обязанности, выполнять которые выпускники готовы более бескорыстно, чем студенты первых курсов.

Таким образом, нами было установлено, что предложенная И.А. Ильиным модель национального, патриотического воспитания реализуется на современном этапе не в полном объеме. Ряд предложенных компонентов проявляются в сознании современной молодежи лишь частично. Особенно это заметно в таких сферах национального воспитания как религия, позитивные примеры героизма на современном этапе развития российского общества, проблемы национальной идентичности, восприятие своего народа как великого и сильного, патриотический компонент и его понимание молодежью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горшков М.К. «Новый национализм» и проблема наций в трактовке американских социальных теоретиков // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Социология». 2020. Ч. 20. № 4. С. 733–751.
2. Ильин И.А. Путь духовного обновления. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 1216 с.
3. Кольцова В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном Российском обществе // Психологический журнал. 2005. Т. 26. Ч. 4. С. 89–98.
4. Ладыгина О.В. Самоорганизация национального самосознания: теория и практика: автореферат дис. ... д-ра филос. наук. Душанбе, 2011. 44 с.
5. Марков Б.В. Высшее образование перед вызовом сетевого общества: философские сюжеты // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 2. С. 100–111.
6. Назаретян А.П. Идеология versus цивилизация? // Историческая экспертиза. 2017. № 1. С. 7–29.
7. Склез В.М. «Воображаемые сообщества» Бенедикта Андерсона в контексте теорий исторического времени // Сибирские исторические исследования. 2020. № 2. С. 79–86.

REFERENCES

1. Gorshkov M.K. "Novyj nacionalizm" i problema nacij v traktovke amerikanskih social'nyh teoretikov ["New Nationalism" and the problem of nations in the interpretation of American social theorists]. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia. Series "Sociology"*. 2020. Part 2, No. 4. P. 733-751. (in Russian).
2. Ilin I.A. Put' duhovnogo obnoveniya [The path of spiritual renewal]. Moscow: Institute of Russian Civilization. 2011. 1216 p. (in Russian).
3. Koltsova V.A. Social'no-psihologicheskie problemy patriotizma i osobennosti ego vospitaniya v sovremennom Rossijskom obshchestve [Socio-psychological problems of patriotism and peculiarities of its upbringing in modern Russian society]. *Psychological Journal*. 2005. Vol. 2, No. 6. P. 89-98. (in Russian).
4. Ladygina O.V. Samoorganizaciya nacional'nogo samosoznaniya: teoriya i praktika: avtoreferat dis. ... d-ra filos. nauk [Self-organization of national consciousness: theory and practice: Extended Abstract of Dr. Habil. of Philosophical Sciences Thesis]. Dushanbe, 2011. 44 p. (in Russian).
5. Markov B.V. Vysshee obrazovanie pered vyzovom setevogo obshchestva: filosofskie syuzhety [Higher education before the challenge of the network society: philosophical plots]. *Higher education in Russia*. 2021. Vol. 30, No. 2, P. 100-111. (in Russian).
6. Nazaretyan A.P. Ideologiya versus civilizaciya? [Ideology versus civilization?]. *Historical expertise*. 2017. No. 1. P. 7-29. (in Russian).
7. Sklez V.M. "Voobrazhaemye soobshchestva" Benedikta Andersona v kontekste teorij istoricheskogo vremeni ["Imaginary Communities" by Benedict Anderson in the context of theories of historical time]. *Siberian historical Research*. 2020. No. 4. P. 41-47. (in Russian).

Маркович Е.Д., Дарда Е.С.,
МИРЭА – Российский технологический университет

Эконометрическое моделирование состояния высшего образования в регионах России



МИРЭА – Российский технологический университет

Образование играет определяющую роль в жизни общества, оказывает существенное влияние на научно-технический прогресс и конкурентоспособность страны в целом. На протяжении многих лет образование воспринимается не просто как способ передачи знаний от одного поколения другому, а как мощный механизм, помогающий подстраиваться под постоянно меняющиеся экономические и социальные условия жизни общества.

Нами было проведено исследование, связанное с эконометриче-

ским моделированием состояния высшего образования (далее – ВО) в регионах России, и оценена степень влияния выбранных факторов, оказывающих стимулирующее воздействие на развитие ВО в регионах России.

Проанализируем основные тенденции изменения ВО в последние годы. Первая характерная черта ВО, на которую стоит обратить внимание, это переход к массовому ВО (так называемая «массовизация»). Если в 1989 году доля населения страны, имеющего оконченное ВО, составляла око-

ло 11% [4], то по состоянию на 2019 год значение данного показателя достигло 30,4% от численности населения в возрасте от 25 до 64 лет [3].

Тем не менее, несмотря на непрерывный рост доли населения с ВО, можно заметить, что в абсолютном выражении численность выпускников высших учебных заведений (далее – вузов) начиная с 2010 года постепенно снижается, что связано со снижением рождаемости в 1990-х гг. (см. Рисунок 1).

Как видно на графике, в последние годы численность выпускников государственных вузов составляет около 900 тысяч человек, что в 10 раз превышает численность выпускников частных учебных заведений. На первый взгляд может показаться, что полученные данные противоречат тенденции «массовизации» ВО. Однако если посмотреть на долю выпускников по отношению к численности родившихся в соответствующий период, можно заметить, что за период с 2010 по 2016 годы доля выпускников выросла с 60 до 74 % от числа потенциально возможных абитуриентов, которые теоретически по возрасту могли бы поступить в вуз.

Часто «массовизацию» ВО связывают со снижением его качества, однако данные по среднему баллу ЕГЭ абитуриентов, зачисленных на первый курс, говорят об обратном (см. Таблицу 1).

**МАРКОВИЧ ЕВГЕНИЯ ДМИТРИЕВНА**

Российская Федерация, Москва

ассистент кафедры статистики и математических методов в управлении, МИРЭА – Российский технологический университет. Сфера научных интересов: статистический анализ и прогнозирование развития системы высшего образования, качество образования. Автор 2 опубликованных научных работ. Электронная почта: Edmarkovich7@gmail.com

EVGENIYA D. MARKOVICH

Moscow, Russian Federation

Assistant at the Department of Statistics and Mathematical Methods in Management, MIREA – Russian Technological University. Research interests: statistical analysis and forecasting of the development of the higher education system, quality of education. Author of 2 published scientific works. E-mail address: Edmarkovich7@gmail.com

**ДАРДА ЕКАТЕРИНА СЕРГЕЕВНА**

Российская Федерация, Москва

кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой статистики и математических методов в управлении, МИРЭА – Российский технологический университет. Сфера научных интересов: анализ и прогнозирование социально-экономических явлений; построение рейтингов. Автор более 120 опубликованных научных работ. Электронная почта: Darda@mirea.ru

EKATERINA S. DARDA

Russian Federation, Moscow

Ph.D. of Economic Sciences, Docent, Head of the Department of Statistics and Mathematical Methods in Management, MIREA – Russian Technological University. Research interests: analysis and forecasting of socio-economic phenomena; building ratings. Author of more than 120 published scientific works. E-mail: Darda@mirea.ru

Аннотация. Рассмотрены основные тенденции развития высшего образования в России. Определены основные факторы, обуславливающие развитие системы высшего образования на региональном уровне. Сформирована система показателей рынка региональных услуг в сфере высшего образования. Проведен анализ зависимости численности выпускников бакалавриата, специалитета и магистратуры от ряда ключевых факторов. Построены линейные уравнения регрессии методом главных компонент. Для уточнения типологических различий на региональном уровне на основе главных компонент осуществлено разбиение регионов на кластеры и построены типологические регрессионные модели по полученным группам регионов.

Ключевые слова: эконометрическое моделирование, высшее образование, система регионального рынка образовательных услуг.

Abstract. The main trends in the development of higher education in Russia are considered. The main factors determining the development of the higher education system at the regional level are identified. A system of indicators of the market of regional services in the field of higher education has been formed. The analysis of the dependence of the number of graduates of bachelor's degree, specialty and master's degree on a number of key factors is carried out. Linear regression equations are constructed using the principal component method. To clarify the typological differences at the regional level, regions were divided into clusters based on the main components and typological regression models were constructed for the obtained groups of regions.

Keywords: econometric modeling, higher education, the system of indicators of the regional market of educational services.

Из данных Таблицы 1 видно, что 2021 год стал первым годом, когда наблюдалось снижение качества приема, что можно связать с изменениями в процедуре проведения приемной кампании и увеличением числа бюджетных мест (в особенности в региональных вузах). В целом же за период с 2015 по 2021 год средний балл ЕГЭ вырос на 4,2 балла по бюджетному приему и на 5,1 балла – по внебюджетному.

Следующей тенденцией ВО, на которую следует обратить внимание, является *цифровизация*, заклю-

чающаяся в применении современных информационных технологий в образовательном процессе, его переводе в онлайн-формат, а также в поддержке перспективных информационных направлений подготовки путем выделения дополнительных бюджетных мест.

Среди общемировых тенденций образования, которые также характерны и для России, следует выделить *развитие непрерывного образования*. Важность развития данного типа образования обусловлена не только ускорившимися процессами научно-технологического

и информационного прогресса, но и особенностями социально-экономического и демографического развития страны. Непрерывность образования формируется как в вертикальной (образование по уровням в течение всей жизни), так и в горизонтальной (параллельное обучение на программах разного уровня, самообразование) плоскостях.

Говоря о характерных чертах ВО в России, нельзя не отметить наличие региональной дифференциации всех показателей, отражающих качество образования.



Рисунок 1. Динамика выпуска специалистов и численности организаций высшего образования в Российской Федерации за период 2005–2020 гг.*

* Источник: составлено авторами по данным Росстата [5]

Так, например, средняя численность выпускников вузов в регионах России в 2020 году составила около 12 тысяч человек [5]. При этом в тот же год вузы Камчатского края выпустили всего 900 бакалавров, специалистов и магистров, а вузы Москвы и Санкт-Петербурга – 165,2 и 63,4 тысячи соответственно. Кроме того, наибольшая доля всех вузов страны, а именно 31 % (393 организации), находится в регионах Центрального федерального округа, из них 54 % приходится на Москву и Московскую область. Наименьший вес имеют регионы, относящие-

ся к Дальневосточному федеральному округу – здесь расположено всего 5 % вузов (64 организации), из находящихся на территории России. Так, в Амурской области и Камчатском крае находится всего 6 и 5 образовательных организаций ВО соответственно [2].

Средний балл ЕГЭ при поступлении в 2020 году также различается по регионам России. Самые высокие показатели наблюдались в регионах Центрального, Северо-Западного и Приволжского федеральных округов. Так, в Москве средний балл для всех зачисленных в вуз на бюджетные и внебюд-

жетные места оказался равен 75, в Санкт-Петербурге – 74,6, в республике Татарстан – 70,6. Самые низкие показатели качества приема продемонстрировали регионы Южного и Дальневосточного федеральных округов: Карачаево-Черкесская Республика – 57,8 баллов, Камчатский край – 57,6 баллов [1].

Для анализа и моделирования состояния рынка ВО в России авторами была сформирована следующая система показателей, используемая в дальнейшем для описания зависимости результативной переменной Y от выбранных факторов (см. Таблицу 2).

Таблица 1

Средний балл бюджетного и внебюджетного приема с 2015 по 2021 гг.*

Регион	Вид приема	Год						
		2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
Россия в целом	Бюджетный	66,1	67,1	67,7	68,8	70,0	70,8	70,3
	Внебюджетный	60,3	60,8	61,4	62,3	63,5	65,0	65,4
Москва и Московская область	Бюджетный	73,7	75,0	76,5	77,7	80,1	80,3	80,7
	Внебюджетный	64,4	65,0	65,6	67,0	68,5	69,2	69,6
Санкт-Петербург и Ленинградская область	Бюджетный	74,0	74,9	75,6	76,8	79,5	79,5	80,2
	Внебюджетный	63,3	64,6	65,1	66,1	67,4	68,6	68,7
Регионы за исключением Москвы и Санкт-Петербурга	Бюджетный	63,4	64,2	64,7	65,6	66,4	67,5	66,9
	Внебюджетный	58,5	58,8	59,4	59,9	60,7	62,3	62,6

* Источник: составлено авторами по данным мониторинга ВШЭ [1].

Все показатели взяты за 2020 год в разрезе 72 регионов страны, для которых были доступны данные по всем рассматриваемым переменным.

Одной из важнейших инициатив Национального проекта «Наука и университеты», реализуемого в соответствии с Указами Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» и от 21 июля 2020 года № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года», является развитие человеческого капитала в интересах регионов, отраслей и сектора исследований и разработок. Мероприятия Нацпроекта направлены на повышение привлекательности российской науки и образования для ведущих отечественных и зарубежных ученых, молодых исследователей, студентов и школьников и способствуют подготовке высококвалифицированных кадров, соответствующих требованиям современного мира. Индикатором, отражающим процесс развития данного явления, служит численность выпускников

вузов, выбранная в качестве резуль- тативного показателя.

Выбор факторных переменных обусловлен следующими предпо- сылками:

- число организаций ВО (X_1) отражает инфраструктуру ВО в регионе;
- численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры (X_2) напрямую связана с привлекательностью вузов региона;
- число персональных компьютеров, используемых в учебных целях (X_3), отражает внедрение цифровых сервисов и решений в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам ВО, что является важнейшей предпосылкой для подготовки кадров, отвечающих современному уровню технологического развития страны;
- отношение среднемесячной начисленной заработной платы преподавателей вузов к заработной плате наемных работников в регионе (X_4) показывает привлекательность карьеры в сфере ВО и соответственно заинтересованность самих преподавателей в работе;

- отношение среднедушевых доходов населения к прожиточному минимуму (X_5) и доля расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств (X_6) являются факторами, демонстрирующими возможность получения населением образования, в том числе высшего, на платной основе;
- средний балл для всех зачисленных в вуз на бюджетные и внебюджетные места (X_7) отражает качество приема в вузы региона.

В данном исследовании рассматривается именно суммарное качество приема (бюджетные + внебюджетные места), так как подобная оценка является более точной: ряд вузов показывает высокие результаты по бюджетному приему, в то же время принимает на платной основе абитуриентов с минимальными баллами ЕГЭ. Учитывая тот факт, что все студенты вне зависимости от условий поступления обучаются вместе и получают дипломы одного образца, целесообразно рассматривать именно среднее качество студенческой аудитории вуза.

С целью изучения тесноты связи между выбранными признаками

Таблица 2

Система показателей рынка ВО

Обозначение	Наименование показателя	Единица измерения	Источник
Y	Выпуск бакалавров, специалистов, магистров	тыс. чел. на 10 тыс. чел. населения	[5]
X_1	Число организаций ВО	ед.	[2]
X_2	Численность студентов, обучающихся по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры, на 10 000 тыс. чел. населения	чел.	[5]
X_3	Число персональных компьютеров, используемых в учебных целях, в государственных и муниципальных организациях ВО на 1000 студентов	ед.	[5]
X_4	Отношение среднемесячной начисленной заработной платы преподавателей государственных и муниципальных образовательных организаций ВО к среднемесячной заработной плате наемных работников в регионе	коэф.	[3]
X_5	Отношение среднедушевых доходов населения к прожиточному минимуму	коэф.	[5]
X_6	Доля расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств	процент	[5]
X_7	Средний балл для всех зачисленных в вуз на бюджетные и платные места	балл	[1]

был проведен корреляционно-регрессионный анализ, результаты которого представлены в Таблице 3.

Анализ матрицы парных коэффициентов корреляции позволил сделать следующие выводы: наиболее сильное влияние на численность выпускников бакалавров, специалистов и магистров (Y) оказывают число организаций ВО (X_1), отношение среднедушевых доходов населения к прожиточному минимуму (X_3), численность студентов (X_2) и средний балл ЕГЭ (X_7).

По исходным данным с помощью метода Backward была получена линейная модель, которая имеет следующий вид:

$$Y = 48,74 + 0,92X_1 + 0,05X_2 - 12,15X_4 - 3,86X_6 - 0,62X_7;$$

$$R^2 = 0,965.$$

Из уравнения модели видно, что с увеличением числа организаций ВО и численности студентов на 10 000 тысяч человек населения численность выпускников также увеличивается. В свою очередь, отношение среднемесячной начисленной заработной платы преподавателей организаций ВО к среднемесячной заработной плате наемных работников в регионе, доля расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств и средний балл ЕГЭ при поступлении на бюджетной и внебюджетной основе находятся в обратной зависимости с результативным признаком.

Кроме того, из построенной модели следует, что с увеличением доли расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств численность выпускников вузов также сокращается, так как в условиях постоянно растущей стоимости обучения на платной основе все меньше людей может позволить себе получение ВО. Наконец, с увеличением проходного балла ЕГЭ выпуск, в первую очередь бакалавров, незначительно снижается. Множественный коэффициент детерминации $R^2 = 0,932$ свидетельствует о том, что 93,2 % вариации показателя численности выпускников направлений бакалавриата, специалитета и магистратуры объясняется вошедшими в модель показателями (число организаций ВО, численность студентов, отношение среднемесячной начисленной заработной платы преподавателей организаций ВО к среднемесячной заработной плате наемных работников в регионе, доля расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств и средний балл ЕГЭ). Остальная часть вариации объясняется неучтенными факторами, среди которых можно выделить в первую очередь демографические показатели и показатели уровня жизни.

Далее с целью сокращения количества переменных был проведен факторный анализ и построена ре-

грессионная модель с помощью метода главных компонент. Были извлечены три главные компоненты, объясняющие более 72 % дисперсии (см. Таблицу 4).

Первая компонента отмечена высокими нагрузками на переменные, связанные с поступлением в вузы – это число организаций ВО (X_1), отношение среднедушевых доходов населения к прожиточному минимуму (X_3) и средний балл ЕГЭ при поступлении на бюджетной и внебюджетной основе (X_7).

Вторая главная компонента связана с процессом обучения и сформирована на основе следующих показателей: численность студентов, обучающихся в вузах региона (X_2) и число персональных компьютеров, используемых в образовательном процессе (X_5).

Последняя выделенная главная компонента показывает финансовую сторону изучаемого явления – это отношение среднемесячной заработной платы преподавателей к заработной плате наемных работников в регионе (X_4) и доля расходов на образование в структуре потребительских расходов домашних хозяйств региона (X_6).

Снова с использованием метода Backward, по главным компонентам была построена модель линейной регрессии следующего вида:

$$Y = 11,6 + 16,9 \cdot PC_1 + 4,7 \cdot PC_3 - 1,8 \cdot PC_4 + 4,7 \cdot PC_5 - 3,7 \cdot PC_6 - 6,9 \cdot PC_7.$$

Таблица 3

Корреляционная матрица показателей ВО в регионах России

	X_1	X_2	X_3	X_4	X_5	X_6	X_7	Y
X_1	1	0,496 (**)	-0,086	0,008	0,710 (**)	0,172	0,596 (**)	0,943 (**)
X_2	0,496 (**)	1	-0,324 (**)	0,161	0,423 (**)	0,287 (*)	0,293 (*)	0,602 (**)
X_3	-0,086	-0,324 (**)	1	-0,060	-0,124	-0,138	0,002	-0,113
X_4	0,008	0,161	-0,060	1	0,101	-0,119	0,191	-0,053
X_5	0,710 (**)	0,423 (**)	-0,124	0,101	1	0,177	0,597 (**)	0,644 (**)
X_6	0,172	0,287 (*)	-0,138	-0,119	0,177	1	-0,097	0,161
X_7	0,596 (**)	0,293 (*)	0,002	0,191	0,597 (**)	-0,097	1	0,490 (**)
Y	0,943 (**)	0,602 (**)	-0,113	-0,053	0,644 (**)	0,161	0,490 (**)	1

На основе полученного уравнения можно сделать вывод, что на численность выпускников вузов наибольшее положительное влияние оказывают факторы, связанные с поступлением (X_1 , X_5 и X_7). Финансовая сторона обучения (X_4 и X_6) также имеет положительное воздействие, в то время как главная компонента, связанная с самим процессом обучения (X_2 и X_3), в полученной модели оказалась статистически незначима.

Модель, построенная по главным компонентам, хуже по своим качественным характеристикам модели, полученной ранее по исходным данным. Во-первых, коэффициент детерминации новой модели равен 0,932, в то время как для модели по исходным данным он составлял 0,965. Во-вторых, такая модель достаточно плохо поддается интерпретации, но, тем не менее, ее можно принять в качестве альтернативной.

С помощью метода *K*-средних все регионы России были разделены на 4 кластера (см. Рисунок 2), при выделении которых в качестве переменных использовались три главные компоненты, полученные ранее: поступление (X_1 , X_5 и X_7), процесс обучения (X_2 и X_3) и финансовая сторона (X_4 и X_6).

Первый кластер характеризуется средними показателями по компоненте поступления и финансов и самыми низкими – по обучению. В эту группу вошло 12 регионов

в основном из Северо-Западного и Сибирского федеральных округов (например, Ленинградская и Мурманская области, Алтайский край).

Второй кластер обладает средними характеристиками по обучению и средними, ближе к высоким, показателями по поступлению. Однако финансовая составляющая по данным регионам оказалась ниже средней. Данная группа является самой обширной и состоит из 39 регионов из Центрального, Северо-Западного, Приволжского и Сибирского федеральных округов (например, Брянская, Владимирская, Ивановская и Калужская области).

Третий кластер включает в себя всего два региона (Москва и Санкт-Петербург) с экстремально высокими результатами по всем главным компонентам, что исключает возможность дальнейшего моделирования внутри данной группы.

Последний, четвертый, кластер характеризуется низкими показателями поступления и финансов, при этом по компоненте, связанной с процессом обучения, результаты вошедших в него 19 регионов (в первую очередь из Дальневосточного, Уральского и Южного федеральных округов) оказались выше среднего. В качестве примеров регионов из данного кластера можно назвать Республику

Саха, Тюменскую и Астраханскую области.

Для того, чтобы повысить эффективность моделирования статистических взаимосвязей показателей ВО, были построены новые регрессионные модели по каждой из полученных однородных групп в отдельности и по трем кластерам (за исключением третьего) совместно (см. Таблицу 5).

Во всех полученных моделях на численность выпускников вузов существенное влияние оказывает число организаций ВО. Стоит отметить, что при построении типологической регрессии значимые переменные, оставшиеся в итоговых моделях, несколько отличались в разных кластерах:

- в первом кластере, которому соответствуют регионы с самыми низкими показателями с точки зрения образовательного процесса, наибольшее влияние на численность выпускников оказывает число вузов. Также значимым показателем оказалась численность студентов, обучающихся в регионе;
- во втором кластере, который характеризуется относительно высокими показателями по поступлению, наиболее статистически значимым фактором также оказалось число вузов в регионе. Помимо этого сильное влияние на выпуск специалистов здесь оказывает не только число организаций ВО (воздействие которого в этом

Таблица 4

Повернутая матрица компонентов

Переменная	Первая главная компонента	Вторая главная компонента	Третья главная компонента
X_1	0,883	0,140	-0,129
X_2	0,493	0,653	0,003
X_3	0,048	-0,800	-0,109
X_4	0,082	0,245	0,830
X_5	0,860	0,164	-0,035
X_6	0,086	0,521	-0,616
X_7	0,833	-0,106	0,259

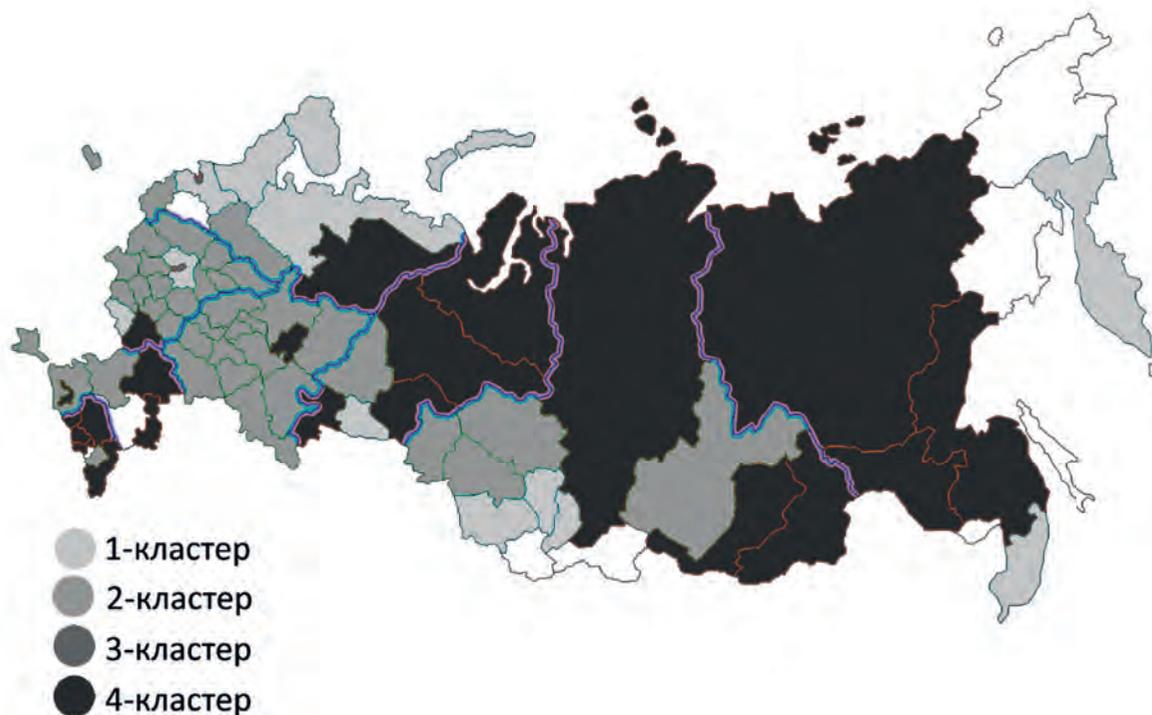


Рисунок 2. Распределение выделенных кластеров на карте России

кластере значительно ниже, чем в первом), но и средний балл ЕГЭ при поступлении на бюджетной и внебюджетной основе;

- в четвертом кластере, где наблюдаются весьма низкие пока-

затели поступления и финансов, фактором, оказывающим наибольшее влияние на выпуск бакалавров, магистров и специалистов, оказался средний проходной балл ЕГЭ при поступлении. Также зна-

чительное влияние на результативный признак имеет число организаций ВО.

Исходя из значения множественных коэффициентов детерминации можно сделать вывод, что

Таблица 5

Регрессионные модели численности выпускников вузов по кластерам

Кластеры	Средние значения	Уравнения регрессии и их достоверность
Вся выборка без 3-го кластера	$\bar{Y} = 8,7$ $\bar{X}_1 = 14,8$ $\bar{X}_2 = 238,1$ $\bar{X}_7 = 65,0$	$Y = -5,314 + 0,491X_1 + 0,028X_2$ $R^2 = 0,797$
1-й кластер	$\bar{Y} = 5,5$ $\bar{X}_1 = 13,8$ $\bar{X}_2 = 161,9$ $\bar{X}_7 = 65,8$	$Y = -3,922 + 0,27X_1 + 0,035X_2$ $R^2 = 0,936$
2-й кластер	$\bar{Y} = 9,9$ $\bar{X}_1 = 15,4$ $\bar{X}_2 = 259,9$ $\bar{X}_7 = 65,9$	$Y = 22,964 + 0,704X_1 + 0,025X_2 - 0,462X_7$ $R^2 = 0,962$
4-й кластер	$\bar{Y} = 8,3$ $\bar{X}_1 = 14,1$ $\bar{X}_2 = 214,0$ $\bar{X}_7 = 62,8$	$Y = -64,726 + 0,251X_1 + 1,106X_7$ $R^2 = 0,806$

модели, полученные внутри 1-го и 2-го кластеров, лучше описывают взаимосвязь между результирующим признаком и факторными, однако для описания данной взаимосвязи в регионах, относящихся в 4-му кластеру, лучше использовать не типологическую регрессию, а модель, построенную по всем регионам сразу.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что для дальнейшего совершенствования системы ВО, как на уровне страны, так и на уровне отдельных регионов, особое внимание следует уделить аспектам, связанным с поступлением (X_1 , X_5 и X_7). Кроме того, в регионах, отнесенных к разным кластерам, наиболее эффективные меры для увеличения численности выпускников будут различаться (см. Рисунок 3).

В первом кластере, где число организаций ВО в регионах является наименьшим в стране и в среднем составляет 13 вузов на регион, наибольший положительный эффект даст увеличение числа образовательных организаций. Однако он будет не таким значительным как во втором кластере.

В регионах из второго кластера средние значения по всем значимым переменным оказались самыми высокими. Именно в этой группе регионов выгоднее всего открывать новые организации ВО. Кроме того, средний балл ЕГЭ в регионах второго кластера оказался несколько выше, чем по стране в целом. В первую очередь это может быть связано с «натаскиванием» школьников на сдачу ЕГЭ по выбранным предметам, что не является показателем реальных знаний абитуриента. Исходя из вышесказанного, в регионах, вошедших во второй кластер, вузам имеет смысл устанавливать в качестве проходных более высокие баллы ЕГЭ.

В четвертом кластере, в котором находятся регионы со средним баллом ЕГЭ ниже, чем по России в целом, наибольшее увеличение численности выпускников даст рост проходного балла. То есть именно в этих регионах активная подготовка школьников к сдаче ЕГЭ приведет к наибольшему изменению.

Таким образом, построенные модели позволили выявить ха-

рактер взаимосвязи численности выпускников вузов и выбранных факторов. Они показали, что в целом по России наибольшее выраженное положительное влияние на выпуск оказывают количество вузов в регионе и численность студентов, в то время как рост заработной платы преподавателей, доли расходов на образование в бюджете населения и среднего балла ЕГЭ, наоборот, сокращают значение результирующего показателя. Помимо этого, при помощи методов кластерного анализа регионы страны были разделены на четыре кластера в соответствии с их уровнем развития по рассматриваемым показателям. Построенные в рамках кластеров модели показали, что в различных группах регионов факторы, оказывающие значимое влияние на выпуск бакалавров, специалистов и магистров несколько отличаются, что подтверждает тот факт, что дальнейшее совершенствование системы ВО зависит от финансовой региональной политики и особенностей социально-экономического развития региона.

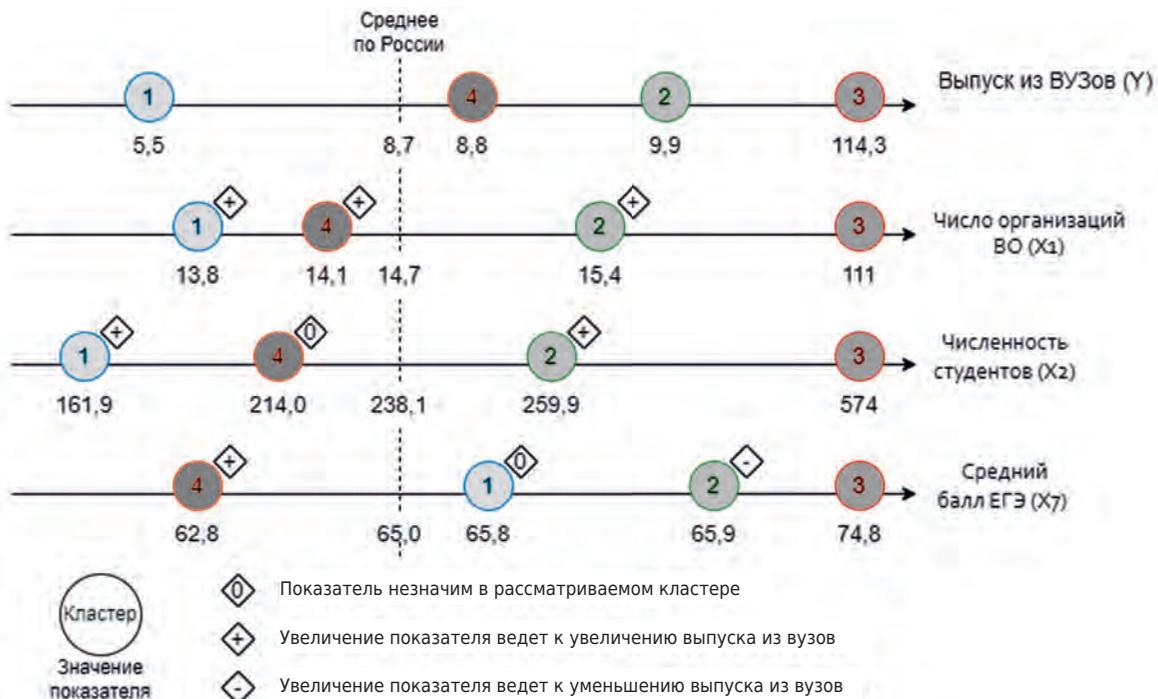


Рисунок 3. Средние величины и коэффициенты регрессии по кластерам

ЛИТЕРАТУРА

1. Качество приема в российские вузы: 2021. Мониторинг ВШЭ. URL: <https://www.hse.ru/ege2021/> (дата обращения: 03.06.2022).
2. Образование в России – 2021. Статистический бюллетень. М.: МИРЭА – Российский технологический университет, 2021.
3. Образование в цифрах: 2021: краткий статистический сборник / Л.М. Гохберг, О.К. Озерова, Е.В. Саутина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: НИУ ВШЭ, 2021.
4. Победа РФ. Российское информационное агентство. URL: <https://pobedarf.ru/2021/06/17/obrazovannyh-rossiyan-stalo-bolshe/> (дата обращения: 15.06.2022).
5. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2021: Р32 Статистический сборник. Росстат. М., 2021.

REFERENCES

1. Kachestvo priema v rossiyskie vuzy: 2021. Monitoring VShE. [Quality of admission to Russian universities: 2021. HSE monitoring]. Available at: <https://www.hse.ru/ege2021/> (date of the Application: 03.06.2022). (in Russian).
2. Obrazovanie v Rossii – 2021. Statisticheskiy byulleten' [Education in Russia – 2021. Statistical Bulletin]. Moscow: MIREA – Rossiyskiy tekhnologicheskiy universitet, 2021. (in Russian).
3. Obrazovanie v tsifrah: 2021: kratkiy statisticheskiy sbornik; Gokhberg L.M., Ozerova O.K., Sautina E.V. [Education by the Numbers: 2021: A Brief Statistical Compilation]; Nats. issled. un-t "Vysshaya shkola ekonomiki". Moscow: NIU VShE, 2021. (in Russian).
4. Pobeda RF. Rossiyskoe informatsionnoe agentstvo [Victory of the Russian Federation. Russian news agency]. Available at: <https://pobedarf.ru/2021/06/17/obrazovannyh-rossiyan-stalo-bolshe/> (date of the Application: 15.06.2022). (in Russian).
5. Regiony Rossii. Sotsial'no-ekonomicheskie pokazateli [Regions of Russia. Socio-economic indicators]. R32 Statisticheskij sbornik. Rosstat. Moscow, 2021. (in Russian).

*Смирнова Г.И., Турецких С.О.,
Поволжский государственный технологический университет*

Высшее профессиональное образование в период COVID-19: опыт и рекомендации по улучшению качества дистанционного формата обучения

Одним из приоритетных направлений цифровизации высшего образования является внедрение дистанционного обучения (далее – ДО) [8]. Его использование при пандемии COVID-19 вывело проблему обеспечения качества обучения и формирования личности при переходе на ДО. Ее существование актуализирует задачи анализа результатов внедрения данного формата в практику высшего образования и разработки подходов к его эффективному применению.

Цель статьи: исследовать опыт применения ДО в условиях пандемии, выявить преимущества, недостатки и проблемы его использования в высшем профессиональном образовании, разработать рекомендации по улучшению его качества.

Анализ зарубежной педагогической литературы о применении ДО в условиях пандемии COVID-19. Широкомасштабное исследование мнений студентов вузов, изучающих социальные, прикладные и естественные науки, в первую волну коронавируса в начале 2020 года показало, что онлайн-обучение требует большой самодисциплины и мотивации обучающихся. По мнению 30383 респондентов из 62 стран Европы, Азии, Северной и Южной Америки, Африки, Океании, его эффек-



Поволжский государственный технологический университет

тивность зависит от качества учебного материала, взаимодействия «лектор-студент» и «студент-студент», степени участия преподавателя в коммуникации в онлайн-среде, возможности студентов задавать вопросы и получать своевременные ответы. Этим определяется необходимость тщательной проработки вопросов сочетания онлайн-обучения и самообучения при планировании образовательного процесса [11].

Британские исследователи (Т. Зия, Ф. Куреши, С. Хаваджа

и др.) отмечают, что основными достоинствами ДО являются легкость и удобство, экономия времени на поездки и затрат на онлайн-обучение, свободный режим обучения и автономия. К недостаткам они отнесли: нестабильное Интернет-соединение из-за перегрузки сети, использование устаревшей компьютерной техники, низкий уровень цифровых компетенций преподавателей, отсутствие технической поддержки и указаний по устранению возникающих проблем [13].



СМИРНОВА ГАЛИНА ИВАНОВНА

Российская Федерация, город Йошкар-Ола

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры радиотехнических и медико-биологических систем, Поволжский государственный технологический университет. Сфера научных интересов: компетентностный подход, модульное и электронное обучение. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: smirnovagi@volgatech.net

GALINA I. SMIRNOVA

Yoshkar-Ola, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Radio Engineering and Biomedical Systems, Volga State University of Technology. Research interests: competence approach, modular and e-learning. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: smirnovagi@volgatech.net



ТУРЕЦКИХ СВЕТЛАНА ОЛЕГОВНА

Российская Федерация, город Йошкар-Ола

преподаватель кафедры начертательной геометрии и инженерной графики, Поволжский государственный технологический университет. Сфера научных интересов: электронное обучение, судоподъемники, транспортируемые суда. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: TuretskihSO@volgatech.net

SVETLANA O. TURETSKIH

Yoshkar-Ola, Russian Federation

Lecturer at the Department of Descriptive Geometry and Engineering Graphics, Volga State University of Technology. Research interests: e-learning; ship lifts, transported vessels. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: TuretskihSO@volgatech.net

Аннотация. Приведен обзор зарубежного и отечественного педагогического опыта применения дистанционного обучения в высшем профессиональном образовании в условиях пандемии COVID-19, результаты крупномасштабных исследований стран Европы, Азии, Южной и Северной Америки, Африки, Океании. Выявлены достоинства и недостатки (технические, организационные, дидактические и воспитательные) данной формы обучения, обозначенные студентами и преподавателями. Предложены подходы для устранения каждой группы недостатков. Показаны трудности при обучении, испытываемые обучающимися и преподавателями, основные проблемы, их причины, положительный опыт их решения на электронных курсах. Предложены инструменты LMS MOODLE и разработаны рекомендации для решения проблем самоорганизации, самообучения и мотивации обучающихся.

Ключевые слова: дистанционное обучение, профессиональное образование, технический вуз, мотивация, самоорганизация обучающихся.

Abstract. An overview of foreign and domestic pedagogical experience in the use of distance learning in higher professional education in the context of the COVID-19 pandemic, the results of large-scale studies in Europe, Asia, South and North America, Africa, and Oceania are given. The advantages and disadvantages (technical, organizational, didactic and educational) of this form of education, indicated by students and teachers, are revealed. Approaches are proposed to eliminate each group of shortcomings. The learning difficulties experienced by students and teachers, the main problems, their causes, the positive experience of their solution in electronic courses are shown. LMS MOODLE tools are proposed and recommendations are developed to solve the problems of self-organization, self-learning and motivation of students.

Keywords: distance learning, vocational education, technical university, motivation, self-organization of students.

Греческие педагоги (С. Kaltsidis, К. Kedraka и др.), исследуя трудности, возникшие в медицинских вузах, выявили, что самым проблемным является вопрос о способе и качестве проведения лабораторных работ и экзаменов в онлайн формате. Несмотря на то, что были использованы современные телекоммуникационные технологии на базе 3D-моделирования и технологии дополненной реальности, проблемы остались [12].

Исследования, посвященные работе университетов Германии и России, показали: наибольшее опасение вызывает то, что «политическая повестка правительства и университетов рассматривает наскоро подготовленные образовательные курсы не как временное решение, требующее дальнейшей доработки, а как готовый продукт, который можно использовать в организации учебного процесса». Отмечается, что «не следует забывать и о различных подходах к оценке результата: для преподавателей важны сформированные компетенции студентов, для студентов – интерес, мотивация и вовлеченность в процесс обучения, для администраций – сокращение издержек. Именно поэтому лоббирование только одного из подходов к оценке результата введения таких образовательных курсов может усилить риски существенного перекоса и даже подмены ценностей образования. В связи с этим необходимо помнить о том, что получение образования с использованием

преподавателей важны сформированные компетенции студентов, для студентов – интерес, мотивация и вовлеченность в процесс обучения, для администраций – сокращение издержек. Именно поэтому лоббирование только одного из подходов к оценке результата введения таких образовательных курсов может усилить риски существенного перекоса и даже подмены ценностей образования. В связи с этим необходимо помнить о том, что получение образования с использованием

цифровых устройств без реального применения инновационных технологий не делает дистанционное образование цифровым в прямом смысле этого слова» [7, с. 204].

Анализ отечественного опыта. Нами были проанализированы исследования по проблемам организации ДО, проведенные российскими педагогами и психологами, выделены мнения студентов и преподавателей. Систематизированные мнения студентов на основе работ на основе работ О.А. Воскресенко, Н.С. Мендовой, И.Р. Гафурова, Г.И. Ибрагимов, А.М. Калимуллина, Т.Б. Алишева, Г.Р. Еремеевой, Ф.Л. Ратнер, Р.Р. Бикбулатова, О.В. Михайлова, Я.В. Денисовой, Е.И. Чарушиной и А.Ю. Тимонина [3–6; 9] представлены в Таблице.

Мнение преподавателей вузов, представленное в исследованиях И.Р. Гафурова, Г.Р. Еремеевой, О.В. Михайлова, Л.Б. Шнейдер и др. [4–6; 10], преимущественно совпадает со взглядами студентов, но добавлены следующие достоинства: возможность применения

средств мультимедиа, аудио- и видеоматериала в сочетании с текстовым графическим учебным материалом; создание условий для развития современной информационной культуры обучающихся. Среди недостатков были выделены:

- трудность организации и администрирования учебного процесса (при изучении новой дисциплины появляются не встречавшиеся ранее термины, объекты и учебные действия. При очном проведении занятий преподаватель видит качество восприятия учебного материала студентами и понимания ими учебных задач, и, в случае необходимости, дополнительно объясняет. При удаленной форме обучения этот процесс затягивается из-за продолжительной переписки, при работе над ошибками, при выполнении заданий);
- неразвитые навыки разработки электронных курсов и недостаток времени для этой работы;
- не налаженная система поощрения преподавателей за дополнительную работу, выражающуюся

в создании контрольных и обучающих элементов электронных курсов (тесты, кейсы, видеоматериалы, примеры решения задач и др.);

- дефицит готовых учебных материалов для ДО.

Серьезным недостатком онлайн-обучения является ограничение возможности реализации *развивающей и воспитательной функций* образования. «Современные технологии помогают обучающемуся оперативно найти необходимую информацию, избавляя его от напряженной умственной работы и формируя привычку к поиску быстрых ответов в сети» [4, с.104]. Это, как справедливо отмечает А.А. Вербицкий, «может привести к деградации функций памяти человека, восприятия, воображения» [2, с. 7]. А если обучающийся не будет рассуждать, проводить анализ и синтез имеющейся информации, то это может привести к неизбежному ослаблению мыслительной деятельности [5].

Воспитательную функцию ДО тоже не обеспечивает, так как «вос-

Таблица

Достоинства и недостатки ДО глазами студентов

№ п/п	Компоненты образовательного процесса	Преимущества	Недостатки
1	Организационные	Мобильность; индивидуализация обучения, возможность совмещать с работой	Низкая компьютерная грамотность студентов; проблемы самоорганизации; академическое мошенничество (списывание, сдача зачетов и экзаменов другими людьми)
2	Технические	Быстрый поиск информации; системность и модульность учебного материала	Технические неполадки образовательных платформ, нестабильность Интернета, устаревшие персональные компьютеры
3	Распределение и управление ресурсами	Самостоятельное управление своим временем и экономия ресурсов на дорогу	Уменьшение времени на обучение вследствие снижения мотивации к обучению студентов
4	Информационные	Возможность повторных просмотров, быстрого поиска информации	Разный уровень владения информационно-коммуникационными технологиями (далее – ИКТ) у обучающихся разного возраста и социального положения, информационная перегрузка, отсутствие грамотно выстроенной базы (шаблона) для создания электронных курсов
5	Физиологические	Саморазвитие	Обострение хронических заболеваний
6	Социальные	Возможность инклюзивного обучения	Отсутствие живого контакта и ощущения атмосферы университета
7	Субъективные	Обучение в комфортных домашних условиях	Снижение мотивации из-за отсутствия духа конкуренции, рассеивание внимания, отвлечение от учебного процесса

питание в процессе обучения, как развитие направленности личности, предполагает эмоционально-ценностное отношение к ситуациям нравственного выбора, проживание и переживание обучающимися этих ситуаций на основе знания принятых в обществе моральных норм» [4, с. 104] и не сводится к усвоению информации о том, что такое «хорошо», а что такое «плохо». Нравственность, как качество личности, формируется эмоционально-ценностным отношением между людьми и проявляется в виде опыта их чувственного переживания. «Источником таких переживаний и отношений, носителем морали и нравственности может быть только человек – родитель, педагог, любой представитель социума, но не как угодно мощное цифровое устройство» [2, с. 5].

Таким образом, пандемия коронавируса COVID-19 стала причиной проведения масштабного стихийного педагогического эксперимента по внедрению бесконтактного (удаленного) обучения. Было выявлено, что ДО – это удобный, мобильный, гибкий и экономичный формат обучения, но он имеет ряд значительных недостатков, которые могут привести к серьезным негативным последствиям, вплоть до профанации обучения.

Проведенный нами анализ рассмотренных недостатков ДО позволил объединить их в четыре группы:

- технические;
- организационные (в том числе, информационные);
- дидактические;
- воспитательные (социальные).

Рекомендации по устранению организационных и технических недостатков ДО. На основе личного опыта преподавания в формате ДО, анализа бесед со студентами и преподавателями были определены следующие пути устранения выявленных недостатков:

- комплексная работа вуза по техническому обеспечению образовательного процесса;

- сочетание аудиторных занятий с онлайн-обучением, разделение потоков обучающихся на подгруппы с чередованием их в расписании для минимизации контактов;
- использование «экономии данных» – систематизированной информации по курсам в цифровом формате;
- повышение ИКТ-компетентности профессорско-преподавательского состава, использование шаблонов электронных курсов с понятным и удобным дизайном;
- при отсутствии необходимых учебных материалов можно использовать ссылки на готовые ресурсы других платформ (Coursera, Яндекс Практикум, Универсарium, Открытое образование и др.) и интернет-сервисов, находящиеся в открытом доступе;
- обеспечение живого общения преподавателей и обучающихся путем использования заданий, предполагающих их совместную работу на онлайн лекциях и вебинарах;
- стимулирование студентов к соблюдению гигиены зрения, режима труда и отдыха.

Таким образом, технические и организационные недостатки можно устранить вложением временных и финансовых затрат. Сложнее обстоит дело с воспитательными и дидактическими проблемами ДО.

Воспитательные и дидактические проблемы ДО. Проблемы *воспитательного взаимодействия* в условиях пандемии связаны с отсутствием непосредственного контакта обучающихся и преподавателя, их изолированностью от воспитательной системы образовательного учреждения. Использование самых совершенных интерактивных средств не может в полной мере заменить живое очное общение с преподавателем. Поэтому применение интернет-платформ в образовании нельзя рассматривать как полноценную качественную среду для воспитания.

Дидактические проблемы ДО. Как видно из Таблицы, преимущества

ми ДО для обучающихся являются самостоятельное управление своим временем и саморазвитие. К недостаткам отнесены проблемы самоорганизации обучающихся; постепенное снижение мотивации к обучению, рассеивание внимания, отвлечение. Отсюда следует, что теоретически выявленные преимущества «не работают» в таком формате обучения. Данный вывод подтвердило анкетирование, в котором приняло участие 35 ведущих преподавателей ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет» (далее – ПГТУ). Саморазвитие обучающихся, как достоинство ДО, отметило 69 % преподавателей, а в качестве основных трудностей данного формата выделены: слабая самоорганизация (90 %) и низкая мотивация к учению (78 %) у студентов. Поэтому необходимо предварительно научить студента самостоятельно организовывать свое время, чтобы он был «заточен на самообучение».

Мы полагаем, что низкая мотивация к осуществлению образовательной деятельности связана с угасанием интереса к обучению вследствие того, что обучающиеся не видят практических результатов своей работы (это также отметили 65 % преподавателей). 70 % обучающихся испытывают сложности при выполнении в электронном виде лабораторных и практических работ, и, следовательно, необходимо предусмотреть дополнительное время для преподавателя на переработку заданий и их адаптацию под онлайн-формат. На наш взгляд, еще одной причиной снижения мотивации является сложность изучаемых физических процессов, явлений, закономерностей и способов деятельности.

60 % опрошенных преподавателей, отметили, что не налажена система идентификации личности обучающихся при проведении контрольно-оценочных мероприятий. Поэтому приходится прикладывать значительные усилия для

обеспечения достоверности результатов контроля и качественного выполнения обучающимися заданий. С другой стороны, как бы хорошо не были организованы электронные курсы, если студент не хочет и не умеет учиться, он найдет возможность сдать предмет в условиях ДО, не имея каких-либо знаний.

Еще одна задача проведенного исследования – выявление лучших электронных курсов и изучение положительного опыта разрешения указанных выше дидактических проблем. Для ее решения проведены опрос и анкетирование обучающихся, в которых приняли участие 40 студентов 1 и 2 курсов радиотехнического факультета ПГТУ, регулярно посещавших электронные курсы. Наиболее хорошо подготовленными респонденты признали электронные курсы по дисциплинам «Начертательная геометрия и инженерная графика» (92 %), «Английский язык» (78 %). В них обучающиеся отметили: содержательный контент, качественно подготовленные вопросы для контроля знаний, доступность изложения материала, достаточное личное взаимодействие студентов с преподавателями. Были высказаны пожелания: улучшение технических характеристик программ, обеспечивающих проведение видеоконференций, и использование более мощных серверов, наличие экра-

нов выполненных работ и обеспечение удобного визуального дизайна на электронных курсах.

При анализе ответов на вопрос «Насколько хорошо, по вашему мнению, вы освоили курс?» были получены результаты, представленные на Рисунке 1. Успешность освоения была обеспечена использованием виртуальных симуляторов электронных схем и технических устройств, позволяющих моделировать процессы и сигналы, а также исследовать электрические схемы в программе Multisim Live Online Circuit Simulator.

Как видно из представленной диаграммы, 70 % обучающихся в целом освоили изучаемые дисциплины и только 5 % – не освоили. Достоверность результатов опроса подтверждается высокой степенью их корреляции с оценками преподавателей.

На основе определения характеристик лучших электронных курсов и личного опыта преподавания в онлайн режиме нами были разработаны следующие *рекомендации по устранению дидактических недостатков ДО*.

1. В связи с тем, что *самоорганизация* обучающихся формируется четкой регламентацией работы за короткий промежуток времени, в течение недели должно быть обеспечены:

- изучение теоретического материала (в формате видеолекций по

15–20 минут, сопровождающихся использованием мультимедийной презентации) и проверка его освоения;

- выполнение разноуровневых практических заданий на применение знаний, снабженных методическими рекомендациями и алгоритмами действий;

- обсуждение выполнения заданий на форуме, где студенты фиксируют свои инсайды, проблемы и успехи; это определяет темы онлайн-консультаций, проводимых в формате вебинара, на котором проводится анализ ответов, ошибок и трудностей.

Для обеспечения удобства дизайна электронных курсов, содержащих большое количество элементов, необходимо сгруппировать их по блокам и представить в виде плиток, как показано на Рисунке 2. Это призвано облегчить навигацию по курсу.

2. *Развитие самообучения* осуществляется при выполнении следующих условий:

- наличие ориентировочной основы действий для типовых заданий;
- тренинг навыков;
- видение ошибок и работа над ними;
- видение успехов;
- задания должны быть проблемными, разноуровневыми, либо представлены в виде кейсов [1].

Практически реализовать перечисленные условия при создании

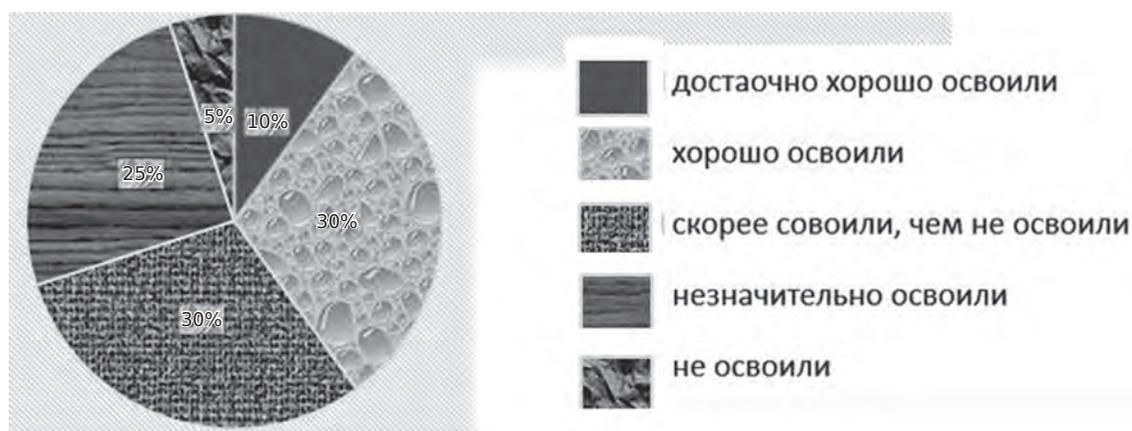


Рисунок 1. Успешность освоения дисциплин



Рисунок 2. Дизайн электронных курсов

электронных курсов можно путем разработки тестов с самообучением. Эти тесты подразумевают многократное прохождение, и после каждой попытки раскрываются правильные ответы, что позволяет студентам увидеть свои успехи и ошибки, проанализировать их и поработать над ними, а самое главное, запомнить ориентировочную основу действий для выполнения заданий путем многократного тренинга. Такие тесты формируют компетенции, так как мотивируют студента повысить оценку и обеспечивают прочность освоения знаний и навыков. Кроме того, например, в LMS Moodle есть элемент «семинар», позволяющий пройти тренинг навыков посредством взаимной оценки работ одногруппников.

Важно отметить, что развитие самообучения, как любое развитие, происходит только в процессе «трансформации себя». Его успех

зависит от самоопределения исходного уровня, цели и способа развития, поэтому необходимо использовать тест на рефлексивность, включающий вопросы: «Что нового освоили? Было легко (трудно, полезно)?». Это позволит обучающемуся определить свои сильные и слабые стороны, послужит основой для мотивации к дальнейшему обучению [1].

3. *Повышение мотивации к обучению* может быть достигнуто следующими путями:

- использование системы баллов за выполнение заданий и штрафов за просрочку их сдачи, чтобы все студенты были готовы к обсуждению определенной темы на вебинаре, работали ритмично, следовали единому плану обучения;
- электронные курсы необходимо настроить так, чтобы в личном кабинете студента отражались баллы и сроки выполнения заданий;

- задания должны быть построены на основе реальных профессиональных задач.

Заключение. Таким образом, ДО в вузах преимущественно обеспечивает комфортность, доступность обучения, саморазвитие и легче реализуется в гуманитарном, дополнительном образовании, труднее – в инженерном и медицинском.

Среди выявленных недостатков данного формата обучения технические и организационные легко устранимы, а реализация воспитательных функций – затруднительна. Выделенные нами дидактические проблемы (слабая самоорганизация обучающихся, неспособность к самообучению и низкая мотивация к обучению) могут отчасти быть решены на основе представленных выше рекомендаций и инструментов в среде LMS Moodle.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика. Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 608 с.
2. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1. URL: http://journal.homocyperus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 12.03.2022).
3. Воскресенко О.А., Мендова Н.С. Использование дистанционного обучения в высшей школе: преимущества и недостатки // Современные наукоемкие технологии. 2020. № 9. С. 111-115.
4. Гафуров И.Р., Ибрагимов Г.И., Калимуллин А.М., Алишев Т.Б. Трансформация обучения в высшей школе во время пандемии: болевые точки // Высшее образование в России. 2020. Т. 29, № 10. С. 101-112.
5. Еремеева Г.Р., Ратнер Ф.Л., Бикбулатов Р.Р. Цифровизация образовательного процесса – вынужденная, но неизбежная реальность сегодняшнего дня // Казанская наука. Казань: Рашин Сайнс. 2021. С. 51-55.
6. Михайлов О.В., Денисова Я.В. Дистанционное обучение в российских университетах: «шаг вперед, два шага назад»? // Высшее образование в России. 2020. № 10. С. 65-77.
7. Неборский Е.В., Богуславский М.В., Наумова Т.А., Ладыжец Н.С. Цифровое образование: переход университетов Германии в онлайн в условиях пандемии COVID-19 // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 4. С. 156-167.
8. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования / Минобр РФ – официальный сайт. URL: [dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwujw.pdf](https://www.minedu.gov.ru/verbitskiy_AA_1_2019) (дата обращения: 09.06.2022).
9. Чарушина Е.И., Тимонин А.Ю. Дистанционное обучение – возможности или ограничения? // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 1(54). С. 390-399.
10. Шнейдер Л.Б. Реальности дистанционного обучения в контексте пандемии // Высшее образование сегодня. 2020. № 7. С. 18-23.
11. Aristovnik A., Keržič D., Ravšelj D., Tomažević N., Umek L. Impacts of the COVID-19 Pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*. 2020, 12. URL: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438> (дата обращения: 20.05.2021).

12. Kedraka K., Kaltsidis C. Effects of the COVID-19 pandemic on university pedagogy: students, experiences and considerations. *European Journal of Education Studies*. 2020. No. 7. URL: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3176/5812> (дата обращения: 21.05.2021).
13. Qureshi F., Khawaja S., Zia T. Mature undergraduate student's satisfaction with teaching during the COVID-19. *European Journal of Education Studies*. 2020. No. 7. URL: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/index> (дата обращения: 25.05.2021).

REFERENCES

1. Andreev V.I. Pedagogika [Pedagogy]. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologij, 2012. 608 p. (in Russian).
2. Verbitskij A.A. Tsifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy [Digital Learning: Problems, Risks and Prospects]. *Electronic journal "Homo Gyberus"*. 2019. No. 1. Available at: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (date of the Application: 12.03.2022). (in Russian).
3. Voskresenko O.A., Mendova N.S. Ispol'zovanie distantsionnogo obucheniya v vysshej shkole: preimushchestva i nedostatki [Use of distance learning in higher education: advantages and disadvantages]. *Modern knowledge-intensive technologies*. 2020. No. 9. P. 111-115. (in Russian).
4. Gafurov I.R., Ibragimov G.I., Kalimullin A.M., Alishev T.B. Transformatsiya obucheniya v vysshej shkole vo vremya pandemii: bolevye tochki [Transformation Higher Education During the Pandemic: Pain Points]. *Higher education in Russia*. 2020. Vol. 29, No. 10. P. 101-112. (in Russian).
5. Eremeeva G.R., Ratner F.L., Bikbulatov R.R. Tsifrovizatsiya obrazovatel'nogo protsessa – vyznuzhdennaya, no neizbezhnaya real'nost' segodnyashnego dnya [Digitalization of the educational process is a forced but inevitable reality of today]. *Kazan science. Kazan. Russian Science*, 2021. P. 51-55. (in Russian).
6. Mikhajlov O.V., Denisova Ya.V. Distantsionnoe obuchenie v rossijskikh universitetakh: "shag vperyod, dva shaga nazad"? [Distance learning at Russian universities: "one step forward, two steps back"?]. *Higher education in Russia*. 2020. No. 10. P. 65-77. (in Russian).
7. Neborskij E.V., Boguslavskij M.V., Naumova T.A., Ladyzhets N.S. Tsifrovoe obrazovanie: perekhod universitetov Germanii v onlajn v usloviyakh pandemii COVID-19 [Digital Education: German Universities Going Online During the COVID-19 Pandemic]. *Society: sociology, psychology, pedagogy*. 2020. No. 4. P. 156-167. (in Russian).
8. Strategiya tsifrovoj transformatsii otrasli nauki i vysshego obrazovaniya [Strategy for digital transformation of science and higher education]. *Official website of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation*. Available at: [dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf](https://www.moskva.gov.ru/mediaserver/attachement/data/file/dv6edzmr0og5dm57dtm0wyllr6uwtujw.pdf) (date of the Application: 09.06.2022). (in Russian).
9. Charushina E.I., Timonin A.Yu. Distantsionnoe obuchenie – vozmozhnosti ili ogranicheniya? [Distance learning – opportunities or limitations?]. *Business. Education. Law*. 2020. No. 1(54). P. 390-399. (in Russian).
10. Shnejder L.B. Real'nosti distantsionnogo obucheniya v kontekste pandemii [The realities of distance learning in the context of the pandemic]. *Higher Education today*. 2020. No. 7. P. 18-23 (in Russian).
11. Aristovnik A, Keržič D., Ravšelj D., Tomažević N., Umek L. Impacts of the COVID-19 Pandemic on life of higher education students: a global perspective. *Sustainability*. 2020. 12. Available at: <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/20/8438> (date of the Application: 20.05.2021).
12. Kedraka K., Kaltsidis C. Effects of the COVID-19 pandemic on university pedagogy: students, experiences and considerations. *European Journal of Education Studies*. 2020. 7. Available at: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3176/5812> (date of the Application: 21.05.2021).
13. Qureshi F., Khawaja S., Zia T. Mature undergraduate student's satisfaction with teaching during the COVID-19. *European Journal of Education Studies*. 2020. 7. Available at: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/index> (date of the Application: 25.05.2021).

*Феоктистова С.В.,
Российский новый университет*

*Шнейдер Л.Б.,
Московский педагогический государственный университет*

*Васильева Н.Н.,
Институт проблем передачи информации имени А.А. Харкевича РАН*

Профессиональная компетентность педагогов в области комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в контексте тенденций развития педагогического образования в XXI веке*



Процессы, связанные с инновационным развитием образования, в настоящее время приобретают огромное значение, и важная роль в них отводится педагогиче-

скому образованию. Необходимость реализации мероприятий национального проекта «Образование» [11], Концепции развития образования обучающихся с ин-

валидностью и ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) до 2030 года [9], Плана мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года [13] и других целевых программ актуализирует потребность в решении таких стратегических задач как развитие целостной системы непрерывного педагогического образования, междисциплинарная и межуровневая интеграция, активный поиск новых моделей и путей совершенствования профессиональной подготовки учителей, повышение профессионального мастерства педагогических работников, а также модернизация системы подготовки кадров для психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью.

Е.В. Астапенко и Ю.В. Латощенко, анализируя тенденции развития образования в XXI веке, обозначили характерные черты современного этапа развития системы

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00654а.

**ФЕОКТИСТОВА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА****Российская Федерация, Москва**

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, специального дефектологического образования, Российский новый университет. Сфера научных интересов: психология личности, труда, педагогическая психология, педагогика, специальная педагогика и психология. Автор более 200 опубликованных научных работ. Электронная почта: svfeoktistova@mail.ru

SVETLANA V. FEOKTISTOVA**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor at the Departments of General Psychology and Labor Psychology, of Special Defectology Education, Russian New University. Research interests: personality psychology, psychology of professional activity, education psychology, pedagogy, special pedagogy and psychology. Author of more than 200 published scientific works. E-mail address: svfeoktistova@mail.ru

**ШНЕЙДЕР ЛИДИЯ БЕРНГАРДОВНА****Российская Федерация, Москва**

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологической антропологии Института детства, Московский педагогический государственный университет. Сфера научных интересов: психология развития, девиантного поведения детей и подростков, семейных отношений, профессиональной деятельности, профессиональная идентичность, психологическое консультирование, школьно-семейное консультирование. Автор более 300 опубликованных научных работ. Электронная почта: lshnejder@yandex.ru

LIDIYA B. SHNEYDER**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Psychological Anthropology of Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University. Research interests: psychology of deviant behavior in children and adolescents, of family relations, developmental psychology, psychology of professional activity, professional identity, psychological counseling, school and family counseling. Author of more than 300 published scientific works. E-mail address: lshnejder@yandex.ru

**ВАСИЛЬЕВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА****Российская Федерация, Москва**

доктор биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории 11 «Зрительные системы», Институт проблем передачи информации имени А.А. Харкевича РАН. Сфера научных интересов: физиология зрения, специальная педагогика и психология. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: nn_vasilyeva@mail.ru

NADEZHDA N. VASILYEVA**Moscow, Russian Federation**

Doctor of Biological Sciences, Docent, leading researcher at the "Vision Systems" laboratory, Institute for information transmission problems (Kharkevich Institute), Russian Academy of Sciences. Research interests: physiology of vision, special pedagogy and psychology. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: nn_vasilyeva@mail.ru

Аннотация. Обсуждаются теоретико-методологические и организационные аспекты проблемы профессионализации педагогов в области комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья. С учетом тенденций инновационного развития российского образования проведен анализ ключевых проблем и задач профессионального педагогического образования. Рассмотрены сущность и структура педагогической категории «профессиональная компетентность педагогов в области комплексного сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья». Представлена методология развития и совершенствования профессиональной компетентности педагогов. На основе структурно-функционального анализа законодательных актов, регулирующих сферу образования, тематических исследований и собственных эмпирических данных выделены детерминанты современного состояния проблемы профессионализации педагогов в данной сфере. Определены социальные, образовательные, профессионально-педагогические и личностные детерминанты векторов развития и совершенствования профессиональной компетентности педагогов в вопросах психолого-педагогического сопровождения детей рассматриваемой категории.

Ключевые слова: педагог, педагогическая деятельность, профессиональная компетентность, профессиональное развитие, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. The article discusses theoretical, methodological and organizational aspects of teachers' professional qualifications in counseling children with disabilities. Taking into account innovative trends in Russian education, we carry out a special analysis of the key problems and tasks of professional teacher education. The essence and structure of the educational category "teachers' qualification in comprehensive counseling for children with disabilities" is considered. We also present the methodology for developing and improving qualification of teachers in this area. Based on the structural and functional analysis of legislative acts regulating the field of education, case studies and our own empirical data, the basic aspects of the current state of the problem are identified. We single out the social, educational, professional-pedagogical and personal determinants of how teachers can develop and improve their skills and competence with respect to psychological and educational support of children with disabilities.

Keywords: teacher, pedagogical activity, qualification, professional development, children with disabilities, psychological and pedagogical counseling.

образования в нашей стране: обучение на протяжении всей жизни, разработка конкурентоспособных инновационных образовательных программ, интеграция российской системы образования в мировое образовательное пространство с учетом отечественного опыта и традиций, индивидуализация, прагматизация, информатизация [3, с. 164]. Среди топ-10 востребованных компетенций современных специалистов выделяются: способность к комплексному решению проблем, критическое мышление и креативность, взаимодействие с людьми и эмоциональный интеллект. Обозначенные тенденции изменения и совершенствования образовательных стратегий, с одной стороны, приводят к повышению требований к профессиональной подготовке педагогов, с другой – выступают ориентиром при построении современной модели становления и развития педагога-профессионала.

Анализ состояния теории и практики педагогического образования в России привел ученых к выводу о том, что цель педагогического образования в ее современной интерпретации – формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих эффективное выполнение различных содержательно-целевых видов педагогической деятельности [10, с. 34]. В структуре современно понимаемой цели авторы особо выделяют формирование у учителя профессиональной мобильности – готовности работать в меняющейся профессиональной среде, сохранять надежность и целесообразность действий при всех изменениях содержательного и технологического базиса образования. По мнению А.Г. Асмолова, ключевыми для XXI века являются вызовы сложности, неопределенности и разнообразия. Сложность и неопределенность заключаются в том, что не только ученики, но и учителя не знают, что будет дальше,

а разнообразие требует овладения технологией вариативности. При этом эпоха сложности, неопределенности и разнообразия может рассматриваться как эпоха возможностей [2, с. 16].

В свете сказанного перед учеными и практиками встают задачи осмысления и обобщения передового опыта, обновления профессиональных образовательных программ и программ повышения квалификации педагогов в соответствии со стратегическими ориентирами научно-технического развития страны, с опорой на принципы фундаментальности, комплексности, междисциплинарности, культурно-педагогические традиции и реалии современности.

При решении задач инновационного развития современного образования ключевой проблемой и одновременно ключевым ресурсом его обновления выступает профессиональная компетентность педагогов. Это требует выявления механизмов ее совершенствования.

Вопросы развития профессионального мастерства педагогов, психолого-педагогического сопровождения их инновационности, определения сущности понятия «профессиональная педагогическая компетентность», перечня базовых компетенций педагогов и их структурных компонентов, формирования компетентности педагогов на разных ступенях образовательного процесса и при решении разнообразных задач обучения, воспитания и развития детей, в сфере взаимодействия с семьей и внутри педагогического коллектива являются предметом пристального внимания и обсуждения в педагогических и психологических исследованиях (Н.А. Аминов, О.С. Бобина, Г.А. Бутко, Н.Н. Васильева, Т.В. Волкова, Л.А. Григорович, М.В. Гришечкина, И.Л. Дульчаева, З.З. Жамбева, Л.В. Коновалова, С.А. Мансурова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Л. Никитина, И.И. Осадчева,

В.Г. Паршуков, Н.Л. Селиванова, Ф.С. Сейтасанов, В.А. Толочек, С.В. Феоктистова, И.А. Филатова, В.Д. Шадриков, Л.Б. Шнейдер, Е.Г. Шубникова, Л.Ф. Эннанова, Г.В. Юстус и др.).

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)» базируется на компетентностном подходе и определяет перечень трудовых действий, необходимых знаний и умений при выполнении конкретной трудовой функции, а также четкие требования к квалификации педагога и опыту его практической работы [14]. Профессиональная педагогическая деятельность представлена широким спектром педагогических и психолого-педагогических специальностей сферы образования. В связи с этим, многообразие конкретных видов трудовых функций закономерно инициирует выделение и изучение совокупности базовых и вариативных, общих и специфических компонентов педагогических компетенций и предопределяет разнообразие взглядов на их содержательное наполнение:

- учебно-познавательная компетентность (И.Л. Дульчаева);
- психологическая компетентность (Л.А. Григорович, М.В. Гришечкина, С.Ю. Каргапольцева);
- информационная компетентность (О.Л. Осадчук);
- этнокультурная компетентность (Л.В. Коновалова);
- ИКТ-компетенции (Б.Е. Стариченко);
- деонтологическая компетентность (И.А. Филатова);
- аутопсихологическая компетентность (И.Г. Самохвалова) и др.

Закономерной и устойчивой стратегией модернизации системы образования в России является внедрение инклюзивного образования, как одного из возможных вариантов совместного обучения детей с ОВЗ со сверстниками без

ограничений возможностей здоровья. Дефиниции «специальное образование», «интегрированное обучение», «совместное обучение», «инклюзивное обучение», «инклюзивное образовательное пространство», «особые образовательные потребности ребенка с ОВЗ» прочно вошли в круг основных понятий, характеризующих современное образование, и получили достаточно широкое распространение в научной педагогической литературе. В Концепции развития образования детей с инвалидностью и ОВЗ на 2020–2030 гг. обоснована общая логика совершенствования системы специального и инклюзивного образования в Российской Федерации с опорой на современное понимание психического развития ребенка, различий в развитии и особых образовательных потребностях детей с ОВЗ; представлено многообразие форм их социальной и образовательной интеграции [9].

В соответствии с положениями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования для обучающихся с ОВЗ [15] и требованиями Профессионального стандарта «Педагог» [14] педагог должен:

- выполнять такие трудовые действия, как освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных) для адресной работы с различным контингентом обучающихся, освоение и адекватное применение специальных технологий и методов, позволяющих проводить коррекционно-развивающую работу;
- знать основные закономерности возрастного развития, стадии и кризисы развития, социализации личности, индикаторы индивидуальных особенностей траекторий жизни и их возможные девиации;
- уметь использовать и апробировать специальные подходы к обучению в целях включения в образовательный процесс всех обучающихся, в том числе обучающихся

с ОВЗ; осуществлять (совместно с психологом и другими специалистами) психолого-педагогическое сопровождение основных общеобразовательных программ; понимать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов).

Очевидно, что реализация педагогом трудовых функций, выявление особых образовательных потребностей обучающихся, разработка вариативных форм педагогического сопровождения субъектов образовательного процесса с целью осуществления индивидуально ориентированной и комплексной помощи детям с ОВЗ будет проблематичной без развития специальной психолого-педагогической компетентности в данной сфере.

Таким образом, в контексте изучения профессиональной готовности педагогов к эффективному выполнению различных содержательно-целевых видов педагогической деятельности одним из востребованных направлений научных изысканий выступает исследование структуры и механизмов совершенствования профессиональной компетентности педагогов в вопросах психолого-педагогической поддержки обучающихся с ОВЗ. Различные научные, методологические, психолого-педагогические подходы к решению обозначенных вопросов нашли отражение в работах Е.Л. Агафоновой, М.Н. Алексеевой, С.В. Алексиной, Г.А. Бутко, Н.Н. Васильевой, Т.В. Гудиной, Л.А. Гутерман, О.А. Денисовой, Т.Ф. Краснопевцевой, О.Л. Лехановой, Н.Н. Малофеева, Н.А. Палиевой, В.Н. Поникаровой, Е.В. Самсоновой, С.Н. Сорокоумовой, Н.В. Старовойт, В.В. Хитрюк, С.В. Феоктистовой, И.А. Филатовой, А.Ю. Шеманова, Л.Б. Шнейдер и др.

Для понимания сущности педагогической категории «профессиональная компетентность педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ» и на-

хождения «ключей» к новым конструктивным решениям задач по ее совершенствованию, систематизируем методологически важные положения [4–6; 10; 18]:

- профессиональная педагогическая компетентность – это системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности;
- профессиональная педагогическая компетентность – это многофакторное явление, объединяющее систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры;
- профессиональные компетенции в сфере комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и инвалидностью должны рассматриваться как интегральные профессионально значимые образования, включающие совокупность профессионально-личностных качеств, знаний в сфере психофизиологических закономерностей развития детей с ОВЗ, основ коррекционно-педагогической работы, методических умений и навыков, проявляющихся в способности и готовности решать разнообразные профессиональные задачи;
- понимание механизмов развития и совершенствования профессиональных компетенций в сфере комплексного сопровождения детей с ОВЗ может быть осуществлено с позиций деятельностного и системогенетического подходов, позволяющих не только выделить и описать содержательное наполнение и иерархию отдельных конструктов, составляющих квалификационный профиль педагога в данной области, но и представить их интеграцию, взаимосвязь, взаимовлияние в составе функциональной системы деятельности. Результат деятельности, претер-

пекая трансформацию в процессе профессионализации, выступает системообразующим фактором, влияет на состав и структуру функциональной системы и определяет личностный смысл педагогической деятельности в данной области.

В научных публикациях представлены разные взгляды на состав и структуру профессиональных компетенций в сфере комплексного психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Так, С.В. Алехина и соавторы в структуре готовности педагогов к инклюзивному образованию выделяют профессиональную и психологическую составляющие. Профессиональная включает знания об особых образовательных потребностях обучающихся с ОВЗ, владение методиками и технологиями образования и взаимодействия, умение моделировать образовательный процесс и использовать вариативность в обучении. Психологическая готовность – эмоциональное принятие особых детей, вовлечение их в деятельность и удовлетворенность собственной педагогической деятельностью [1, с. 85].

В.В. Хитрюк и М.Г. Сергеева в структуре подготовки педагога к работе в условиях инклюзивного образования выделяют содержательный и организационный аспекты. К содержательному авторы относят комплекс компетенций, отражающий психологическую готовность педагога к принятию ребенка с особыми образовательными потребностями как полноправного субъекта, методическую компетентность и компетентность полисубъектного взаимодействия. К организационному аспекту – оптимальное сочетание форм организации образовательного процесса, обеспечивающего условия формирования профессиональных компетенций [17, с. 204].

Исследователи отмечают, что педагоги имеют возможность повышать свою квалификацию в течение

всего периода практической профессиональной деятельности, но серьезные претензии предъявляются как к качеству предметной компетенции учителей, так и к их психолого-педагогической подготовке. Например, анкетирование более 5 тысяч педагогов из 10 регионов России, проведенное сотрудниками Института возрастной физиологии РАО, направленное на анализ их знаний в области возрастной и педагогической физиологии, физиолого-гигиенических основ эффективной организации образовательного процесса, а также оценку их готовности к здоровьесозидающей профессиональной деятельности, показало, что только 50–60 % опрошенных учителей обладают необходимыми компетенциями. Знания многих педагогов по физиолого-гигиеническим основам эффективной организации образовательного процесса входят в «зоны риска» в их профкомпетенциях [8].

Изучение структурно-содержательных аспектов отношения педагогов к работе с обучающимися с ОВЗ показывает, что всем (100 %) опрошенных нравится их работа. С работой они связывают возможность постоянно развиваться профессионально и лично, работать и с ребенком, и с его окружением, исследовать безграничную сферу – особое детство. Для педагогов значимо само коммуникативное и игровое взаимодействие с детьми, возможность научить их самостоятельности, стать другом и наставником человеку с особым восприятием этого мира. Не менее ценной является возможность транслировать информацию о людях с особенностями, ментальной инвалидностью другим. Привлекает педагогов работа в команде, общение с коллегами, учениками и их родителями. При этом педагоги отмечают, что дистанционная работа, которая была введена в условиях пандемии коронавирусной инфекции, неуместна для обучающихся с тя-

желыми и множественными нарушениями развития.

Несмотря на фиксацию объективных трудностей и субъективных сложностей в работе, педагоги свой профессиональный выбор оценивают позитивно. Большинство опрошенных специалистов (91 %) отметили, что непременно стали бы педагогами (работали бы по своей специальности), если бы открылась возможность начать жизнь заново. Осознание смысла своей деятельности способствует позитивному настрою педагогов на выполнение работы, в которой они не только встречаются с претензиями, но и получают поддержку со стороны семей, воспитывающих детей с особенностями развития. Главное в работе с особыми детьми они видят в любви, уважении, ответственности, искреннем доброжелательном отношении к ним, желании всячески содействовать их развитию и адаптации к социуму. Педагоги самоориентированы на умение радоваться маленьким достижениям детей и поддерживать каждый их успешный шаг, признают важность ФГОС обучающихся с ОВЗ [19].

Таким образом, знания и умения педагогов в рассматриваемой области нуждаются в совершенствовании и обновлении, что нацеливает на разработку дополнительных профессиональных программ для повышения их квалификации, проведение семинаров и конференций, посвященных данным проблемам. Это создаст возможности для интеграции профессиональных знаний и личностного развития, формирования собственного стиля профессиональной деятельности специалистов. Исследовательское поле данной проблемы может быть расширено разработкой моделей и механизмов постдипломного сопровождения выпускников педагогических программ, программ обеспечения учителей качественной научно-методической литературой, созданием цен-

тров профессиональной поддержки и развитием института наставничества [4; 6; 10; 12].

Вопросы формирования компетентности педагогов, повышения качества и эффективности образовательного процесса не могут рассматриваться в отрыве от проблемы развития их личностных ресурсов, поддержки их эмоционального и физического благополучия. Профессиональная деятельность специалистов в области медико-психолого-педагогического содействия развитию детей с ОВЗ вкпе с высокими требованиями к уровню профессионального мастерства, способности результативно работать в междисциплинарной команде могут приводить к высокому психическому напряжению и психосоматическим расстройствам. Изучение профиля устойчивых характеристик фрустрационных реакций и эмоционального реагирования педагогов в ситуациях напряжения профессиональной деятельности показало, что эти структурно-динамические образования во многом определяются индивидуально-личностными особенностями человека, поведенческими стереотипами, жизненным опытом [16]. В этой связи развитие профессиональных компетенций педагогов также должно быть направлено на их обучение управлению сложными непредвиденными ситуациями, применению психопрофилактических мероприятий, способствующих уменьшению симптомов эмоционального выгорания и случаев дезадаптированности в профессии.

Структурно-функциональный анализ законодательных актов, тематических исследований и собственных эмпирических данных позволяет выделить детерминанты современного состояния проблемы профессионализации педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ:

- высокая потребность в специалистах с базовым дефектологическим и педагогическим образо-

ванием или прошедших профессиональную переподготовку для эффективной реализации задач, стоящих перед современной системой специального и инклюзивного образования;

- недостаточная сформированность у педагогов общеобразовательных организаций профессиональных компетенций в вопросах выполнения различных содержательно-целевых видов педагогической деятельности, реализации инклюзивных практик и организации конструктивного педагогического взаимодействия между всеми субъектами образовательного пространства;

- недостаточная сформированность у педагогов методических компетенций по проектированию индивидуальных образовательных маршрутов и адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ и инвалидностью;

- необходимость перехода от констатации социально-психологических и педагогических эффектов к поиску и описанию механизмов повышения профессиональной компетентности в сфере комплексного сопровождения детей с ОВЗ;
- потребность в создании программ сопровождения педагога и поддержания его профессиональной эффективности на каждом этапе профессиональной социализации; персонализированном обновлении и повышении уровня профессиональной компетентности педагогов в условиях цифровой трансформации образования.

Выявленные проблемы порождают вопрос о том, каковы механизмы согласования принципов и содержания обновленных федеральных государственных образовательных стандартов, требований к психолого-педагогическим условиям реализации образовательных программ, наблюдающихся процессов усложнения профессиональных педагогических задач в условиях трансформации ценностно-смыслового поля образования и перехода российской си-

стемы образования на новую содержательную и технологическую модель.

С.В. Иванова и О.Б. Иванов в решении насущных задач современности и трансформации образования особое значение придают науке, которой необходимо на основе уже признанных задач формирования компетенций XXI века и необходимости образования на протяжении всей жизни выработать актуальные направления реализации поставленных целей, разработать комплексную стратегию и соответствующие механизмы, опираясь на междисциплинарные исследования (философские, педагогические, социологические, психологические, физиологические) [7].

Таким образом, теоретико-методологические и организационные вопросы профессионализации педагогов остаются ключевыми в условиях трансформации образования в XXI веке. Социальными, образовательными, профессионально-педагогическими и личностными детерминантами векторов развития и совершенствования профессиональной компетентности педагогов в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ являются:

- возможность непрерывной профессионализации педагогов, осуществления творческой и исследовательской деятельности, проектирования информационно-образовательного пространства;

- осознание в педагогической среде значимости работы междисциплинарной команды специалистов, обеспечивающей углубленный дифференцированный образовательный процесс, продуктивное взаимодействие субъектов образовательного пространства, направленное на со-организацию, со-творчество и сотрудничество в области комплексного сопровождения детей с ОВЗ;

- трансляция достижений современной специальной психологии в понимании закономерностей отклоняющегося и нормативно-

го развития, опыта коррекционной педагогики в разработке эффективных подходов, программ, методов, «обходных путей» при решении задач обучения, развития и воспитания разных категорий детей с ОВЗ;

- применение теоретических и методических разработок содержания комплексной медико-психолого-педагогической помощи детям с ОВЗ; концепций обучения, воспитания и развития детей в разном

возрасте; информационных технологий, показавших свою эффективность в специальном образовании как базиса современной системы образования детей с ОВЗ, профилактики и коррекции нарушений их психического развития;

- интеграция и координация современных научных знаний из разных областей науки (философии, физиологии, психологии, педагогики), внедрение достижений науки в практику комплексного со-

провождения детей с ОВЗ и инвалидностью;

- поддержка авторитета педагога, развитие его инновационности, реализация персонифицированного подхода, профилактика рисков эмоционального выгорания и профессионального стресса, развитие личностных эмоциональных ресурсов педагога, саногенного потенциала, психологической устойчивости к фрустрационным ситуациям.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алехина С.В., Алексеева М.Н., Агафонова Е.Л.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании // Психологическая наука и образование. 2011. Т. 16, № 1. С. 83–92.
2. *Асмолов А.Г.* Сложный человек как вызов педагогике возможностей // Поволжский педагогический поиск. 2018. № 1(23). С. 13–19.
3. *Астапенко Е.В., Латощенко Ю.В.* Тенденции развития образования в XXI веке // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2022. № 1(58). С. 158–165.
4. *Борисенков В.П., Гукаленко О.В., Розов Н.Х.* Подготовка педагогических кадров: международный опыт и отечественные реалии // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 3–16.
5. *Григорович Л.А., Гришечкина М.В.* Психологическая компетентность педагога как составляющая его профессионально-педагогической деятельности // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2016. № 1(41). С. 103–109.
6. *Гукаленко О.В., Китикарь О.В., Колоколова И.В.* Персонифицированный подход в системе подготовки кадров // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2, № 3 (73). С. 11–21.
7. *Иванова С.В., Иванов О.Б.* Основные тенденции развития образования в условиях современных вызовов // ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика. 2021. № 5. С. 38–51.
8. *Макарова Л.В., Параничева Т.М., Лукьянец Г.Н., Безруких М.М., Тюрина Е.В., Орлов К.В.* Знание педагогами школ физиолого-гигиенических основ эффективной организации образовательной деятельности // Альманах «Новые исследования». 2020. № 4(64). С. 23–45.
9. *Малофеев Н.Н.* Концепция развития образования детей с ОВЗ: основные положения // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. № 36(1). С. 1–16. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>.
10. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография; научный редактор Ю.П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 612 с.
11. План развития национального проекта «Образование» / Официальный сайт Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/plan/>.
12. *Подчалимова Г.Н., Белова С.Н.* Персонализированная методика дополнительного профессионального образования современного учителя // Педагогическое образование и наука. 2021. № 1. С. 103–108.
13. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 N 30550) / Официальный сайт КонсультантПлюс. URL: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>.
14. Программа «Десятилетие детства на период до 2027 года» / Официальный сайт Минпросвещения России. URL: <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXalGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf>.
15. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (Приказ Минобрнауки от 19.12.2014 № 1598). URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598/>.
16. *Феоктистова С.В., Васильева Н.Н., Приходько Е.В.* Фрустрация педагогов как фактор психологической готовности к оптимальному поведению в условиях модернизации образовательной среды // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2020. № 2(58). С. 140–147.
17. *Хитрюк В.В., Сергеева М.Г.* Развитие системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов к инклюзивному образованию: целевые ориентиры, векторы, задачи // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 64-2. С. 203–206.
18. *Шадриков В.Д., Кузнецова И.В., Дикова М.Д.* О профессиональной компетентности современного педагога // Образовательная панорама. 2016. № 1(5). С. 9–17.
19. *Шнейдер Л.Б.* Отношение педагогов к работе с особенным ребенком // Современные подходы к проблеме профессиональной компетентности педагогов в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции; под. ред. д-ра психол. наук, проф. С.В. Феоктистовой. М.: Изд-во РосНОУ, 2021. С. 224–230.

REFERENCES

1. Alekhina S.V., Alekseeva M.N., Agafonova E.L. Gotovnost' pedagogov kak osnovnoy faktor uspehnosti inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [Readiness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process in education]. *Psychological Science and Education*. 2011. Vol. 16, No. 1. P. 83–92. (in Russian).
2. Asmolov A.G. Slozhnyy chelovek kak vyzov pedagogike vozmozhnostey [The complex person as a challenge to the pedagogy of possibilities]. *Volga Region Pedagogical Search*. 2018. No. 1(23). P. 13–19. (in Russian).
3. Astapenko E.V., Latoshchenko Yu.V. Tendentsii razvitiya obrazovaniya v XXI veke [Trends in education development in the xxi century]. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2022. No. 1(58). P. 158–165. (in Russian).
4. Borisenkov V.P., Gukalenko O.V., Rozov N.Kh. Podgotovka pedagogicheskikh kadrov: mezhduнародnyy opyt i otechestvennyye realii [Training of teaching staff: international experience and domestic realities]. *The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*. 2018. No. 3. P. 3–16. (in Russian).
5. Grigorovich L.A., Grishchikina M.V. Psikhologicheskaya kompetentnost' pedagoga kak sostavlyayushchaya ego professional'no-pedagogicheskoy deyatelnosti [Psychological competence of the teacher as a component of his professional and pedagogical activity]. *Innovation in psychological and pedagogical studies*. 2016. No. 1(41). P. 103–109. (in Russian).
6. Gukalenko O.V., Kitikar' O.V., Kolokolova I.V. Personifitsirovannyy podkhod v sisteme podgotovki kadrov [Personalized approach in the personnel training system]. *Domestic and foreign pedagogy*. 2020. Vol. 2, No. 3 (73). P. 11–21. (in Russian).
7. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Osnovnye tendentsii razvitiya obrazovaniya v usloviyakh sovremennykh vyzovov [The main trends in the development of education in the face of modern challenges]. *ETAP: Economic Theory, Analysis, and Practice*. 2021. No. 5. P. 38–51. (in Russian).
8. Makarova L.V., Paranicheva T.M., Luk'yanets G.N., Bezrukikh M.M., Tyurina E.V., Orlov K.V. Znanie pedagogami shkol fiziologicheskikh osnov effektivnoy organizatsii obrazovatel'noy deyatelnosti [Knowledge by school teachers of the physiological and hygienic foundations of the effective organization of educational activities]. *New Research*. 2020. No. 4 (64). P. 23–45. (in Russian).
9. Malofeev N.N. Kontseptsiya razvitiya obrazovaniya detey s OVZ: osnovnye polozheniya [Conception of development of educational system for children with special needs: main theses]. *Almanac of the Institute of Special Education*. 2019. No. 36(1). P. 1–16. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-36/the-concept-of-development-of-education-of-children-with-disabilities>. (in Russian).
10. Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoy Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya [Pedagogical education in modern Russia: strategic guidelines for development]; scientific editor Yu.P. Zinchenko. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo Yuzhnogo federal'nogo universiteta, 2020. 612 p. (in Russian).
11. Plan razvitiya natsional'nogo proekta "Obrazovanie" [Plan for the development of the national project "Education"]. Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/plan/>. (in Russian).
12. Podchalimova G.N., Belova S.N. Personalizirovannaya metodika dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya sovremen-nogo uchitelya [Personalized methodology of additional professional education of a modern teacher]. *Pedagogical education and science*. 2021. No. 1. P. 103–108. (in Russian).
13. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatelnost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 06.12.2013 N 30550). (in Russian).
14. Programma "Desyatiletie detstva na period do 2027 goda" [Program "Decade of childhood for the period up to 2027"]. Available at: <http://static.government.ru/media/files/3WkqE4GAwQXaIGxpAipFLmqCYZ361Kj0.pdf>. (in Russian).
15. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Federal state educational standard of primary general education for students with disabilities]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-1598>. (in Russian).
16. Feoktistova S.V., Vasil'eva N.N., Prikhod'ko E.V. Frustratsiya pedagogov kak faktor psikhologicheskoy gotovnosti k optimal'nomu povedeniyu v usloviyakh modernizatsii obrazovatel'noy sredy [Frustration of Teachers as a Factor of Psychological Readiness for Optimal Behavior in the Conditions of Modernization of the Educational Environment]. *Innovation in psychological and pedagogical studies*. 2020. No. 2 (58). P. 140–147. (in Russian).
17. Khitryuk V.V., Sergeeva M.G. Razvitie sistemy podgotovki, perepodgotovki i povysheniya kvalifikatsii pedagogov k inklyuzivnomu obrazovaniyu: tselevye orientiry, vektory, zadachi [Development of the system of training, retraining and advanced training of teachers for inclusive education: targets, vectors, tasks]. *Problems of modern teacher education*. 2019. No. 64-2. P. 203–206. (in Russian).
18. Shadrikov V.D., Kuznetsova I.V., Dikova M.D. O professional'noy kompetentnosti sovremennogo pedagoga [On the professional competence of a modern teacher]. *Educational prospect*. 2016. No. 1(5). P. 9–17. (in Russian).
19. Shneyder L.B. Otnoshenie pedagogov k rabote s osobennym rebenkom [The attitude of teachers to work with a special child]. *Sovremennye podkhody k probleme professional'noy kompetentnosti pedagogov v oblasti psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey s OVZ: sbornik trudov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii; pod. red. d-ra psikhol. nauk, prof. S.V. Feoktistovoy* [Modern approaches to the problem of professional competence of teachers in the field of psychological and pedagogical support for children with disabilities]. Moscow: RosNOU, 2021. P. 224–230. (in Russian).

Гусарова М.Н.,

Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт»

Савка О.Г.,

МИРЭА – Российский технологический университет

Формирование цифровых компетенций у студентов при реализации программ высшего образования



Новым глобальным трендом мирового развития последнего десятилетия, несомненно, является цифровизация. В ее основе лежит цифровое представление информации, обеспечивающее повышение эффективности экономики, качества экономической и социальной жизни граждан в масштабах отдельных стран и всего мира. Принципиально, что переход к цифровой экономике оказывает трансформирующее воздействие на рынок труда, повышая спрос на высококвалифицированные кадры, с развитыми цифровыми навыками, позволяющими их носителям не только решать сложные проектные и бизнес-задачи, применяя соответствующий инстру-

ментарий и контент, но также эффективно коммуницировать в общественной жизни.

Полагаем, что уже в ближайшем будущем кардинальной трансформацией будут затронуты не только требования к квалификации и навыкам специалистов, но также различные аспекты их профессиональной деятельности. Многие трудовые функции работников, которые не подверглись воздействию прежних волн цифровизации, в той или иной степени будут ею охвачены (в частности, автоматизированы). К востребованным в современном мире относятся, например, отсутствовавшие ранее компетенции профессионального взаимодействия с использованием

инструментов и средств, интегрирующих достижения информационного (цифрового) мира и промышленной сферы.

Современной, теперь уже, очевидно, что цифровой, экономике, требуются трудовые кадры, которые не просто ориентируются в цифровой среде, но способны сами проектировать и создавать ее, активно применять все ее ресурсы и инструментарий в профессиональной деятельности. Первостепенное значение приобретает не количество получаемой индивидом информации, а знания и умения в области ее эффективного применения и управления ею, в том числе с использованием цифровых устройств, коммуникационных приложений и сетей. Базовые теоретические знания на сегодняшний день скорее вторичны, ведь на первый план выходят надпрофессиональные навыки, благодаря которым специалист не только взаимодействует с цифровыми продуктами и решениями, но буквально ощущает себя «внутри» виртуального контента, моделируя и развивая его [1–3].

Очевидно, что значимость цифровых навыков для профессиональной деятельности, личностного роста и социальной интеграции будет постоянно расти, ведь спрос на них формируют и бизнес, и государство. Между тем, социологи-



ГУСАРОВА МАРИЯ НИКОЛАЕВНА
Российская Федерация, Москва

доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры философии политологии, социологии имени Г.С. Арефьевой, Национальный исследовательский университет «Московский энергетический институт». Сфера научных интересов: формирование научно-технической интеллигенции, государственная политика в области науки и высшего образования, трансформационные процессы в высшем образовании в контексте цифровизации. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: GusarovaMN@mpei.ru

MARIA N. GUSAROVA
Moscow, Russian Federation

Doctor of Historical Sciences, Docent, Professor at the Department of Philosophy, Political Science and Sociology, National Research University "Moscow Power Engineering Institute". Research interests: formation of scientific and technical intelligentsia, state policy in the field of science and higher education, transformational processes in higher education in the context of digitalization. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: GusarovaMN@mpei.ru



САВКА ОЛЬГА ГЕННАДЬЕВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой документоведения, истории государства и права, МИРЭА – Российский технологический университет. Сфера научных интересов: история Великой Отечественной войны, государственная политика в области науки и высшего образования, трансформационные процессы в высшем образовании в контексте цифровизации. Автор более 40 опубликованных научных работ. Электронная почта: olga-savka@mail.ru

OLGA G. SAVKA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Historical Sciences, Docent, Head of the Chair of Documentary Studies, History of State and Law Institute of Management Technologies, MIREA – Russian Technological University. Research interests: history of the Great Patriotic War, state policy in the field of science and higher education; transformational processes in higher education in the context of digitalization. Author of more than 40 published scientific works. E-mail address: olga-savka@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются организационно-методические аспекты формирования цифровых компетенций при реализации программ высшего образования. Анализируются возможности различных моделей цифровых компетенций, выявлены общие подходы к определению их структуры. Разработаны предложения по созданию модели формирования и оценки цифровых компетенций обучающихся при реализации программ высшего образования.

Ключевые слова: высшее образование, модель цифровых компетенций, личностные и профессиональные компетенции, модель формирования и оценки цифровых компетенций.

Abstract. The organizational and methodological aspects of the formation of digital competencies in the implementation of higher education programs are considered. The possibilities of various models of digital competencies are analyzed, common approaches to determining their structure are identified. Proposals have been developed to create a model for the formation and assessment of digital competencies of students in the implementation of higher education programs.

Keywords: higher education, model of digital competencies, personal and professional competencies, model of formation and assessment of digital competencies.

ческие исследования фиксируют наличие значительного разрыва в уровнях цифровых компетенций российских граждан, обусловленного как образованием, возрастом, материальным благосостоянием, принадлежностью к определенной социально-профессиональной группе, так и частотой использования Интернета, и регионом проживания. В то время, когда отдельные группы граждан ничего не знают о современных цифровых технологиях, другие активно применяют их в своей профессиональной деятельности [8].

Безусловно, готовность населения к использованию цифровых сервисов и технологий во многом зависит от уровня владения цифровыми компетенциями. Цифровое будущее и его успешность в большей степени зависят от развития цифровых навыков, обеспечения основных человеческих потребностей (в том числе доверия), формирования благоприятной для возникновения и развития стартапов социокультурной, экономической и общественно-политической среды, а также ряда других факторов. Именно люди, их вза-

имодействие в цифровой среде (цифровых экосистеме, культуре, этике), владение цифровыми инструментами и приложениями, навыками, участие в создании цифровой инфраструктуры выступают главными агентами цифровой готовности [4; 5].

Исследователи И.А. Волкова и В.С. Петрова полагают, что цифровые компетенции являются тем ключом, который позволит развиваться цифровой экономике не только как IT-площадке, но и как цифровому продукту. По их мнению, можно условно выделить сле-

дующие этапы цифровизации общества: 1) цифровое включение; 2) цифровое право; 3) школы; 4) дальнейшее образование; 5) высшее образование; 6) цифровое ученичество. В границах каждого из перечисленных этапов выделяются соответствующие подэтапы становления и развития цифровой компетентности: 1) цифровая финансовая грамотность; 2) цифровая информационная грамотность; 3) цифровая коммуникация; 4) дистанционное (виртуальное) взаимодействие; 5) бизнес-данные и системная интеграция [1].

На наш взгляд, под *цифровыми компетенциями* индивида следует понимать его способность уверенно, эффективно и безопасно выбирать и применять в различных жизненных практиках инфокоммуникационные технологии, включая поиск и критическое осмысление информации, использование цифровых устройств, функционала социальных сетей, осуществление в онлайн пространстве финансовых и торговых операций, производство цифрового контента. В основе этой способности лежат полученные в процессе освоения различных образовательных траекторий (среднее, высшее, послевузовское образование, дополнительное профессиональное образование) соответствующие знания, умения и навыки в сфере цифрового развития. Соответственно, формирование и оценка цифровых компетенций у студентов, обучающихся в учреждениях системы высшего образования, требует от вуза создания модели цифровых компетенций и модели их формирования и оценки (со стороны независимого экспертного сообщества) [6; 9–11].

Проведенный анализ привлеченных к исследованию материалов позволяет нам утверждать, что не сформировался единый подход к разграничению понятий цифровые навыки и цифровые компетенции. Зачастую исследователи рассматривают и анализируют

эти понятия в неразрывной связи. На наш взгляд, целесообразно применительно к студентам, обучающимся по направлениям подготовки, не относящимся к ИТ-сфере, говорить о нацеленности образовательного процесса на формирование продвинутых цифровых навыков (базовых цифровых компетенций), к числу которых, например, относятся анализ данных, облачные вычисления, использование социальных сетей, цифровой маркетинг и разработка сетевых решений и приложений. По сути, это необходимый набор навыков в цифровом предпринимательстве, который объединяет традиционное предпринимательство с новыми цифровыми технологиями.

Продвинутое цифровые навыки необходимы во всех без исключения областях общественной жизни. Цифровые компетенции (продвинутое цифровые компетенции), в свою очередь, должны быть сформированы у тех, кто обучался по программам высшего образования, ориентированным на ИТ-сегмент, поскольку они определяют способность применять информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) в различных сферах жизнедеятельности, а именно: создавать и распространять цифровой контент; решать сложные задачи в цифровой среде (например, проектные и бизнес-задачи); применять компьютерное программирование; разрабатывать и внедрять цифровые и сквозные технологии; проектировать экосистемы [11].

Анализ отечественных моделей цифровых компетенций позволяет утверждать, что их разработчики чаще всего выделяют профессиональные и личностные компетенции, дополняя их вариациями базовых компетенций и цифровой культуры (цифровой этики). Так, модель, разработанная в Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федера-

ции (далее – РАНХиГС) включает в себя четыре связанных между собой блока:

- базовые цифровые компетенции (базовый уровень знаний и умений использования ИКТ в повседневной и профессиональной деятельности);
- личностные компетенции, отвечающие за индивидуальные особенности личности, позволяющие успешно участвовать в реализации стратегии цифровой трансформации и проектах цифрового развития (нацеленность на результат, креативность, критичность, клиентоцентричность, коммуникативность, эмоциональный интеллект);
- профессиональные компетенции – функциональное использование методов и инструментов управления процессами, проектами, продуктами цифровой трансформации и регулярным решением сложных профессиональных задач в цифровой среде (управление цифровым развитием, развитие организационной культуры, инструменты управления, управление и использование данных, применение цифровых технологий, развитие ИТ-инфраструктуры).
- цифровая культура – система ценностей, установок, норм и правил поведения, поддерживаемая и транслируемая командой цифровой трансформации [7].

Реализация модели предполагает овладение обучающимися личностными и профессиональными компетенциями в сфере цифрового развития. В частности, приобретение знаний, умений и навыков в сфере управления непосредственно цифровым развитием (методы и подходы стратегического менеджмента в управлении цифровым развитием); развития организационной культуры (применение инструментов и методов формирования); реализации проектного подхода в управлении; управления и использования данных (культура и этика принятия решений на основе данных, обеспечение их безопасности и др.); применения

цифровых технологий (новые производственные технологии; нейротехнологии и искусственный интеллект; технологии беспроводной связи и др.); развития ИТ-инфраструктуры [7].

Заслуживает также внимания модель компетенций, предложенная Аналитическим центром Национального агентства финансовых исследований (далее – НАФИ), в которой выделены следующие компетенции:

- информационная грамотность – поиск информации на разных ресурсах, оценка ее полезности и вреда;
- компьютерная грамотность – легкость использования любых цифровых устройств;
- медиаграмотность – поиск и фильтрация новостей из разных источников;
- коммуникативная грамотность – использование цифровой коммуникации (социальные сети и мессенджеры);
- отношение к технологическим инновациям – готовность быстро адаптироваться к новым технологиям, приложениям [8].

Анализ вышеназванных и других моделей позволяет нам констатировать, что их авторы придерживались общих подходов к разработке. Прежде всего, выделим:

- масштабируемость модели – для формирования цифровой команды каждая организация сможет корректировать набор компетенций с учетом корпоративных особенностей и отраслевой направленности;
- наличие блочной структуры – основные блоки: базовые цифровые компетенции – *digital skills*, профессиональные компетенции – *hard skills*, личностные компетенции в сфере цифрового развития – *soft skills*;
- возможность создавать на основе модели отдельные продукты, например: профили ролей команды цифровой трансформации; инструменты оценки; индивидуальные траектории профессионально-

го развития в вопросах цифровой трансформации; индивидуальные цифровые профили участников цифровой трансформации.

Приверженность такому подходу при разработке модели цифровых компетенций позволяет актуализировать ее в дальнейшем не только в целях выстраивания образовательной и цифровой экосистемы вуза, но и для самой широкой аудитории: сотрудников цифровых команд, их руководителей, кадровых и иных подразделений, управленческого сектора в любом сегменте экономики и общественной сферы; государственных и коммерческих организаций.

В числе основных принципов оценки реализации модели цифровых компетенций чаще других фигурируют принципы: интеграции требований профессиональных стандартов и федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования; комплексности и объективности оценки цифровых компетенций; технологичности и открытости содержания процедур их оценки.

Формирование и оценка цифровых компетенций у студентов, обучающихся в вузах, предусмотрены соответствующими федеральными государственными образовательными стандартами и должны быть отражены в содержании программ высшего образования. В частности, приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26.11.2020 № 1456 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования» предусматривает включение или корректировку общепрофессиональных компетенций в направлении приобретения обучающимися знаний, навыков, умений и воспитания ответственности в сфере использования ИКТ. В учебных планах вузов, рабочих программах дисциплин, фонде оценочных средств должны быть отражены четкие критерии определения уровня сформированности

цифровых компетенций. В составе образовательной программы формируется комплект соответствующих оценочных материалов, в который должны входить вопросы, направленные на проверку теоретических знаний, связанных с использованием цифровых технологий, и задания (кейсы), ориентированные на применение теоретических знаний для решения практических задач профессиональной деятельности, требующих использования цифровых компетенций.

Требуется также оценка сформированности цифровых компетенций со стороны потенциальных работодателей, их широкая вовлеченность в разработку оценочных материалов, образовательных программ в части формирования цифровых компетенций в профессиональной области, в расширение базы практики, проведение промежуточной и итоговой аттестации и др. [11].

Полагаем, что российским вузам следует взять за основу уже разработанные отечественными флагманами высшего образования (НИУ ВШЭ, РАНХиГС и др.) и крупнейшими аналитическими центрами (НАФИ и др.) модели, в которых в достаточной мере представлен набор актуальных цифровых компетенций (личностных и профессиональных), позволяющих освоившим их выпускникам вузов в дальнейшем уверенно чувствовать себя в цифровой среде, быть востребованными профессионалами своего дела. В числе данных компетенций можно назвать способности:

- использовать цифровые инструменты для идентификации, анализа, оценки и синтеза цифровых ресурсов, доступа к ним, управления ими;
- продуктивно, критически и безопасно выбирать, и применять ИКТ в разных сферах жизнедеятельности, в том числе, в работе с контентом, коммуникации, потреблении, техносфере;

- работать в цифровой среде;
- программировать, используя различные IT-решения, управлять сложными автоматизированными комплексами;
- применять и совершенствовать технологии виртуальной и дополненной реальности, распределенного реестра;
- использовать, создавать и совершенствовать информационные сети;
- осваивать и применять сквозные цифровые технологии, в том числе, нейротехнологии и технологии искусственного интеллекта, системы распределенного реестра, квантовые технологии промышленного интернета, робототехники и сенсорики.

Важно отметить, что локализация любой из существующих моделей цифровых компетенций предполагает ее корректирование с учетом отраслевых, региональных специфик вуза, а также особенностей направлений подготовки [7].

Преимущественной образовательной парадигмой вуза является создание базовой (общей) модели формирования и оценки цифровых компетенций обучающихся при реализации программ высше-

го образования. Это поэтапный процесс, интегрированный в образовательные траектории вуза. В частности, такая модель, ориентированная на подготовку специалистов, не относящихся непосредственно к IT-сфере, но чья деятельность напрямую будет связана с применением уже готовых цифровых продуктов, разработана в «МИРЭА – Российский технологический университет» (далее – РТУ МИРЭА) и находится в стадии реализации. Она включает четыре ступени:

- мониторинг рынка труда и создание цифровой экосистемы;
- входной ассесмент, определяющий базовый уровень знаний обучающихся, необходимый для выстраивания соответствующей образовательной траектории;
- обучение студентов и трансляцию цифровой культуры;
- контроль и оценку сформированности цифровых компетенций.

Таким образом, цифровизация образования – важнейшая парадигма его развития в настоящем и ближайшем будущем. Ее глобальная ориентированность на формирование у обучающихся цифровых компетенций принципиально нового типа, новых наборов soft- и hard-

компетенций обусловлена новыми трендами в развитии экономики и общества, возникающими под влиянием стремительного распространения цифровых платформ, инструментов, экосистем и сквозных технологий. Выпускники должны получить навыки, знания и умения, обеспечивающие не только реализацию цифровых проектов, но адаптацию к запросам рынка и работодателей, легкость социализации в обществе. По нашему мнению, у них должна сформироваться новая картина мира, в основе которой будет лежать осознание ценности таких понятий как «цифровой мир», «дополненный мир», «виртуальный мир». Обеспечить задачу формирования базовых и продвинутых цифровых компетенций призваны федеральные программы и государственные стратегии в сфере образования, которые определяют соответствующие требования к созданию оптимальной модели цифровых компетенций. К ее формированию должен быть привлечен широкий круг экспертов от научно-педагогического сообщества, работодателей, представителей различных общественных, государственных и муниципальных организаций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова И.А., Петрова В.С. Формирование цифровых компетенций в профессиональном образовании // Вестник НВГУ. 2019. № 1. С. 22–26.
2. Гайсина С.В. Технологии оценки и повышения цифровой компетентности обучающихся ПОУ. URL: https://spbappo.ru/wp-content/uploads/2019/0/Гайсина_ПОУ_ЦГ-1.pdf.
3. Гусев А.А. Цифровизация трудовых отношений и ее влияние на производительность труда и стоимость компаний // Экономика. Налоги. Право. 2019. № 4. С. 18–23. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-trudovyh-otnosheniy-i-ee-vliyanie-a-roizvoditelnost-truda-i-stoimost-kompaniy>.
4. Дмитриева Я.В., Алябин И.А., Бровко Е.И., Двинаина С.Ю., Демьянова О.В. Развитие цифровых навыков у студентов вузов: де-юре vs де-факто // Университетское управление: практика и анализ. 2021. № 25(2). С. 59–79.
5. Качество образования в российских университетах: что мы поняли в пандемию: аналитический доклад / науч. ред. Е.А. Суханова, И.Д. Фрумин. Томск: Издательство Томского государственного университета, 2021. 46 с.
6. Методические рекомендации по использованию цифровых инструментов подтверждения результатов оценки компетенций цифровой экономики. URL: https://old.digitalskills.center/upload/iblock/e0d/e0dd8b36038dee3fc37eceddb9bec13e.pdf?_ga=2.111898692.1115568595.1639414150-1681117855.1639414150.
7. Модель компетенций команды цифровой трансформации в системе государственного управления; под ред. М.С. Шклярчук, Н.С. Гаркуши. М.: РАНХиГС, 2020.
8. Оценка цифровой готовности населения. Доклад НИУ ВШЭ. М.: ИД Высшей школы экономики, 2021. С. 67–73.
9. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. Модели цифровой компетентности и деятельность российских подростков онлайн // Национальный психологический журнал. 2016. № 2(22). С. 50–60. URL: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=6622>.
10. Сорокин Д. Участие субъектов РФ в реализации мероприятий федерального проекта «Кадры для цифровой экономики». URL: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/09/sorokin.pdf>.
11. Формирование цифровой грамотности обучающихся: методические рекомендации для работников образования в рамках реализации Федерального проекта «Цифровая образовательная среда» / Авт.-сост. М.В. Кузьмина и др. Киров: ИРО Кировской области, 2019. 47 с.

REFERENCES

1. Volkova I.A., Petrova V.S. Formirovanie cifrovoy kompetenciy v professional'nom obrazovanii [Formation of digital competencies in vocational education]. *Bulletin of NVGU*. 2019. No. 1. P. 22–26. (in Russian).
2. Gajgina S.V. Tekhnologii ocenki i povysheniya cifrovoy kompetentnosti obuchayushchihsya POU [Technologies for assessing and improving the digital competence of students of POE]. Available at: https://spbappo.ru/wpcontent/uploads/2019/0Gajgina_POU_TsG-1.pdf. (in Russian).
3. Gusev A.A. Cifrovizatsiya trudovykh otnoshenij i ee vliyanie na proizvoditel'nost' truda i stoimost' kompanij [Digitalization of labor relations and its impact on labor productivity and the cost of companies]. *Economics. Taxes. Law*. 2019. No. 4. P. 18–23. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-trudovykh-otnosheniy-i-ee-vliyanie-a-roizvoditelnost-truda-i-stoimost-kompaniy>. (in Russian).
4. Dmitrieva YA.V., Alyabin I.A., Brovko E.I., Dvinina S.YU., Dem'yanova O.V. Razvitie cifrovyyh navykov u studentov vuzov: de-yure vs de-fakto [Development of digital skills among university students: de jure vs de facto]. *University Management: Practice and Analysis*. 2021. No. 25(2). P. 59–79. (in Russian).
5. Kachestvo obrazovaniya v rossijskikh universitetah: chto my ponyali v pandemiyu: analiticheskij doklad; nauch. red. E.A. Suhanova, I.D. Frumin [The quality of education in Russian universities: what we understood during the pandemic: Analytical report; scientific. ed. E. A. Sukhanova, I. D. Frumin]. Tomsk: Tomsk State University Publishing House, 2021. 46 p. (in Russian).
6. Metodicheskie rekomendatsii po ispol'zovaniyu cifrovyyh instrumentov podtverzhdeniya rezul'tatov ocenki kompetenciy cifrovoy ekonomiki [Guidelines for the use of digital tools for confirming the results of assessing the competencies of the digital economy]. Available at: https://old.digitalskills.center/upload/iblock/e0d/e0dd8b36038dee3fc37eceddb9bec13e.pdf?_ga=2.111898692.1115568595.1639414150-1681117855.1639414150. (in Russian).
7. Model' kompetenciy komandy cifrovoy transformatsii v sisteme gosudarstvennogo upravleniya; pod red. M.S. Shklyaruk, N.S. Garkushi [The competency model of the digital transformation team in the system of public administration; ed. M.S. Shklyaruk, N.S. Garkushi]. Moscow: RANEPa, 2020. (in Russian).
8. Ocenka cifrovoy gotovnosti naseleniya. Doklad NIU VSHE [Assessment of digital readiness of the population. Report of the National Research University Higher School of Economics]. Moscow: Publishing House of the Higher School of Economics, 2021. P. 67–73. (in Russian).
9. Soldatova G.U., Rasskazova E.I. Modeli cifrovoy kompetentnosti i deyatel'nost' rossijskikh podrostkov onlajn [Models of digital competence and online activities of Russian teenagers]. *National Psychological Journal*. 2016. No. 2(22). P. 50–60. Available at: <http://npsyj.ru/articles/detail.php?article=6622>. (in Russian).
10. Sorokin D. Uchastie sub"ektov RF v realizatsii meropriyatij federal'nogo proekta "Kadry dlya cifrovoy ekonomiki" [Participation of the subjects of the Russian Federation in the implementation of the activities of the federal project "Personnel for the Digital Economy"]. Available at: <https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2019/09/sorokin.pdf>. (in Russian).
11. Formirovanie cifrovoy gramotnosti obuchayushchihsya: Metodicheskie rekomendatsii dlya rabotnikov obrazovaniya v ramkah realizatsii Federal'nogo proekta "Cifrovaya obrazovatel'naya sreda"; avt.-sost. M.V. Kuz'mina i dr. [Formation of digital literacy of students: Methodological recommendations for educators in the framework of the implementation of the Federal project "Digital educational environment"]. Kirov: IRO of the Kirov region, 2019. 47 p. (in Russian).

Забудряева Ю.А.,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова,
Московский энергетический институт

Инфографика как средство визуализации в условиях дистанционного обучения русскому языку как иностранному в вузе



Наглядность – один из основных принципов обучения. Использование различных средств наглядности занимает важнейшее место в методике преподавания русского языка как иностранного (далее – РКИ). Наглядность в обучении языку определяется как «специально организованный показ языкового материала, предметов и явлений окружающего мира с целью облегчения его понимания, усвоения и использования в речевой деятельности» [1, с. 182]. На начальном этапе овладения иностранным язы-

ком наглядность в различных формах (зрительной, слуховой, смешанной) сопровождает процесс обучения: средства наглядности широко применяются в вводно-фонетическом курсе, при развитии грамматических и лексических навыков обучающихся, в освоении лингвострановедческого аспекта языка.

В современной методике преподавания РКИ реализация принципа наглядности связана с развитием электронно-информационных технологий. Информационная среда создает условия для оптимиза-

ции образовательного процесса, обогащения наглядных дидактических средств и возникновения новых форм взаимодействия студентов с учебным материалом. Для его визуализации преподавателями используются схемы, таблицы, иллюстрации, мультимедиа и другие доступные в информационной среде средства.

К средствам наглядности также относится *инфографика* – графический способ подачи данных, целью использования которого является быстрое и доступное преподнесение сложной информации, большого массива данных [4]. Инфографика представляет собой презентацию информации в удобном графическом виде. В методике обучения РКИ инфографика используется в комплексе коммуникативно-речевых заданий, обеспечивая возможность представить большой объем данных в компактном, легко воспринимаемом обучающимися виде. О.В. Толмачева отмечает, что при использовании инфографики на занятиях на первый план выходит ее коммуникативная составляющая, что позволяет «привлекать ее в качестве опоры при обучении разным видам речевой деятельности, стимула, который помогает управлять высказываниями обучающегося» [5, с. 625].

Инфографику, применяемую в образовании, на наш взгляд,



ЗАБУДРЯЕВА ЮЛИЯ АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, ассистент кафедры рекламы, связей с общественностью и лингвистики, Московский энергетический институт. Сфера научных интересов: преподавание русского языка как иностранного, дистанционное обучение, коммуникативная методика обучения. Автор 6 опубликованных научных работ. Электронная почта: zbudryaeva96@mail.ru

YULIA A. ZABUDRYAEVA
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Moscow State University, Assistant at the Department of Advertising, Public Relations and Linguistic, Moscow Power Engineering Institute. Research interests: teaching Russian as a foreign language, distance learning, communicative methodic of teaching. Author of 6 published scientific works. E-mail address: zbudryaeva96@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены возможности применения инфографики на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному. На примере инфографики, посвященной теме «Глаголы движения», представлен комплекс упражнений, включающий презентацию и проработку нового лексико-грамматического материала. Описаны типы заданий, их функции и структура, что позволяет представить работу с инфографикой с точки зрения различных аспектов обучения русскому языку как иностранному.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, инфографика, наглядность, базовый уровень обучения.

Abstract. The opportunities of use infographics on initial stage of learning Russian as a foreign language are considered in the article. On the example of infographics devoted to the verb of moving the complex of exercises was offered. The exercises include presentation and practice of new vocabulary and grammar. The types of exercises, their functions and structure allow to use infographics in different language aspects are described.

Keywords: Russian as a foreign language, infographics, visibility, basic level.

целесообразно относить к средствам визуализации учебной информации. Как отмечает Г.В. Лаврентьев, технология визуализации включает в себя комплекс учебных знаний, набор психологических приемов развития визуального (образного) мышления, наглядные визуальные средства обучения и способы их предъявления [2]. Использование наглядных средств обусловлено важностью роли визуального восприятия в образовательном процессе.

На сегодняшний день существуют технические возможности для создания и использования в образовательной деятельности различных типов инфографики. В обучении иностранному языку наиболее часто применяется статичная инфографика, представленная в учебных пособиях или в виде раздаточного материала. Но при объяснении сложных грамматических тем, например, таких как тема «Глаголы движения», целесообразно использование динамичной инфографики, способной более точно передать сущность некоторых языко-

вых явлений и тем самым помочь обучающимся избежать ошибочного толкования представляемого материала.

Ценность инфографики в процессе обучения иностранному языку также заключается в возможности использовать на занятиях по РКИ аутентичные материалы, находящиеся в открытом доступе на электронных ресурсах. Наиболее известными из них являются сайты Adme.ru, Pinterest, блог rki.today. Инфографика, посвященная социальным опросам или включающая актуальную информацию о политической или экономической ситуации в России, встречается на сайтах новостных изданий («РИА Новости», «Аргументы и факты» и др.) и Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ).

Многие Интернет-ресурсы предоставляют пользователям возможность создать собственную инфографику, ориентированную на интересы определенной аудитории. На практике это можно осуществить с помощью графических

онлайн-редакторов (Canva, Crello, Pictochart, Easelly), предназначенных для разработки инфографики любого типа – от самой простой до сложной, состоящей из нескольких информационных блоков.

Инфографика может применяться на любом уровне обучения иностранному языку (от А2 до С2) с целью визуализации материала и актуализации полученных ранее знаний. На начальном этапе обучения РКИ продуктивным будет применение инфографики с целью объяснения сложного лексического и грамматического материала, а также для повторения простых грамматических конструкций. Начиная с уровня А2, обучающиеся могут вести диалог с опорой на инфографику различной тематической направленности в рамках данного уровня («Отдых», «Хобби и интересы», «Учеба», «Семья», «Праздники» и др.), поскольку они уже хорошо знакомы со многими темами повседневной и социально-культурной сфер общения. Инфографика, применяемая на занятиях РКИ, также является материалом

для отработки навыков рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, для вывода лексики и грамматики [3].

Целью нашей статьи является рассмотрение возможности использования инфографики в качестве дополнительного учебного средства на уровне А2, исследование ее функционального аспекта.

Мы предлагаем выделить следующие функции инфографики:

- *иллюстративно-пояснительная* – использование инфографики при объяснении нового лексико-грамматического материала;
- *актуализации знаний* – применение инфографики при формировании лексических и грамматических навыков учащихся, для развития их речевой деятельности;
- *развивающая* – развитие логического мышления, творчества;
- *лингвострановедческая* – инфографика используется как аутентичный лингвострановедческий материал, знакомящий учащихся с социально-культурными реалиями жизни носителей русского языка.

Как было отмечено выше, применение инфографики возможно, начиная с уровня А2, когда обучающиеся могут свободно обсуждать бытовые темы. Инфографика на раннем этапе обучения выполняет две основные функции – иллюстративно-пояснительную при объяснении материала и функцию актуализации знаний при повторении лексики и грамматики изучаемого языка. Рассмотрим данные функции на примере авторских разработок наглядных материалов, посвященных одной из самых объемных тем в изучении РКИ – «Глаголы движения».

Комплексное введение новой лексики, объединенной в группу по тематическому признаку, может осуществляться посредством инфографики. Ознакомительная инфографика по теме «Транспорт» позволяет наглядно показать различные виды транспорта, помочь обучающимся, визуализируя образы отдельных слов, групп отдель-

ных понятий (общественный или личный транспорт; воздушный, водный и наземный транспорт), обеспечить понимание различий между ними. Пример инфографики, знакомящей с лексикой по теме «Транспорт», представлен на Рисунке 1.

Большинство представленных на картинке слов входит в лексический минимум элементарного уровня: студенты знакомятся с наземным транспортом при отработке глаголов движения ехать, ездить, поехать, приехать. На уровне А2 обучающиеся осваивают некоторые глаголы движения с приставками, а также глаголы летать/лететь (на чём?) и плавать/плыть (на чём?). Воздушный и водный транспорт частично присутствуют в активном словарном запасе на уровне А2, отдельные лексические единицы появляются в учебных текстах.

В изучении грамматического аспекта языка инфографика также может быть хорошим подспорьем при освоении трудных для иностранцев тем. Элементы инфографики содержат графические компоненты и представляют новый материал схематически при изучении однонаправленных и разнонаправленных глаголов движения, показывают разницу в употреблении грамматических конструкций с глаголами движения. В качестве примера ниже приведена инфографика, описывающая различия в употреблении винительного и предложного падежей с глаголами идти/ехать – ходить/ездить и глаголом быть (см. Рисунок 2). Такая инфографика помогает запомнить грамматическую сочетаемость глаголов с падежными формами имен существительных.

В приводимом выше примере темы «Глаголы движения» инфографика может быть представлена в качестве материала для отработки новых лексико-грамматических конструкций. Для обеспечения запоминания студентами грамматических моделей с разнонаправлен-



Рисунок 1. Пример инфографики по теме «Транспорт»

ными глаголами движения можно использовать статическую инфографику. Обучающиеся повторяют модели «ходить / ездить, пойти / поехать + В.п. (куда?)», «быть + П.п. (где?)», «ехать / ездить + П.п. (на чём?)».

Работу с инфографикой на уровне А2 можно разделить на несколько этапов:

- повторение грамматических моделей;
- анализ данных инфографики;
- обсуждение данных.

На примере нескольких моделей рассмотрим все этапы работы с инфографикой.

Первый этап. Инфографика на Рисунке 3 дает обучающимся общее представление о транспорте в городе, процентном соотношении

пассажиров, пользующихся различными его видами. На данном этапе инфографика помогает вспомнить и повторить слова по теме «Транспорт» и употребление слов в предложном падеже (на чем?).

На втором этапе учащиеся работают непосредственно с представленными показателями и повторяют числительные. Примерные вопросы, которые помогут учащимся: «Скажите, какой транспорт самый важный в Москве? На чём редко ездят москвичи? Какая у этого транспорта оценка в рейтинге? Сколько процентов москвичей ездят на метро (на машине, на такси, на других видах транспорта)?»

На третьем этапе можно предложить обучающимся подумать, почему метро в Москве самый удобный и востребованный вид транспорта, а такси – самый невостребованный. Узнать, согласны ли они с данными утверждениями. Обучающиеся могут дать оценку проблеме общественного транспорта в их родной стране или в их родном городе (какой вид транспорта наиболее и наименее важный, какой рейтинг составили бы они по транспортной ситуации в своем городе).

Инфографику можно связать с темой «Праздники». Ниже представлен пример инфографического текста «Куда хотят поехать рос-

сияне в новогодние праздники?» (см. Рисунок 4). Работу с данной инфографикой также можно разделить на три этапа. На первом этапе студенты работают с грамматикой: *пойти/ поехать + В.п. (куда?)*. На втором этапе они анализируют количественные данные: «Сколько процентов россиян хочет поехать домой? Сколько процентов россиян хочет поехать на дачу? Как россияне планируют провести праздники в городе? Куда они хотят пойти?». Студенты обсуждают числовые данные. Такая работа

эффективна, так как обучающиеся повторяют формы существительных в винительном падеже и числительные.

Третий этап связан с развивающей функцией инфографики: можно предложить обучающимся высказать мнение о том, почему большинство россиян хочет поехать домой или остаться дома, с чем это связано; спросить, почему часть россиян хочет уехать за границу (на море, в горы), что можно делать там в это время года; почему большинство россиян хочет пой-



Рисунок 2. Пример ознакомительной инфографики по теме «Глаголы движения»



Рисунок 3. Пример инфографики для повторения грамматических моделей

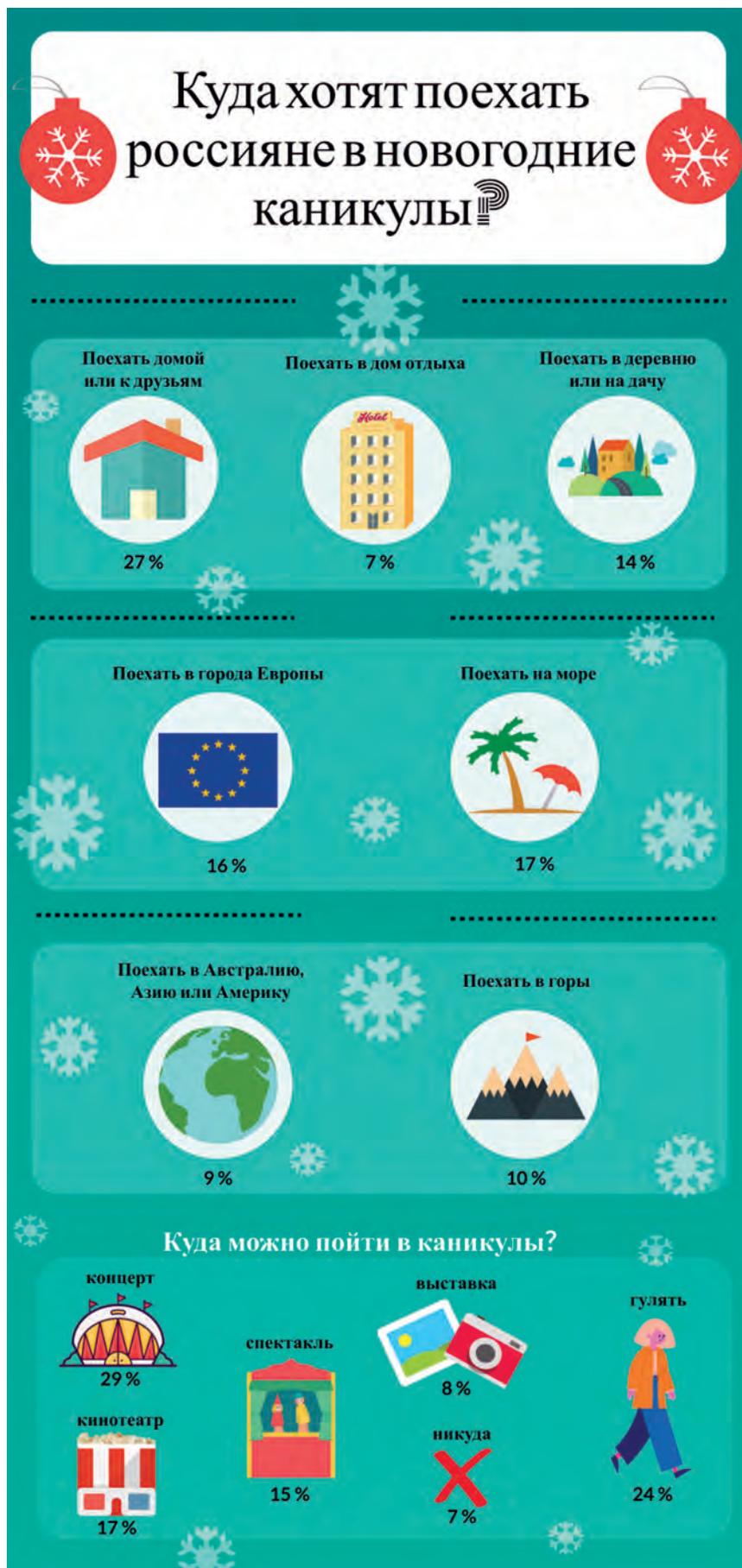


Рисунок 4. Пример инфографики для отработки грамматических моделей

ти на концерт, а не в театр, почему многие хотят гулять по городу, с чем это связано.

Лингвострановедческая функция инфографики не является основной, однако инфографические тексты могут оказаться весьма полезными при изучении соответствующего аспекта освоения РКИ. Такие средства обучения наглядно представляют образы культурных реалий, с которыми учащиеся знакомы лишь частично или незнакомы вообще в силу отсутствия подобных явлений в культуре их страны: факты о социальной и культурной жизни носителей изучаемого языка (например, праздники и их главные атрибуты), презентация культурно-исторического наследия или традиции изучаемой культуры.

Инфографика «Что китайские туристы посещают в России?» (см. Рисунок 5) [6] содержит названия регионов нашей страны и достопримечательностей Москвы, большая часть которых является для студентов новыми языковыми единицами, поскольку не все они включены в текстотек учебников по РКИ.

Инфографика, содержащая безэквивалентную лексику, способствует приобретению обучающимися фоновых знаний, расширяет пассивный лексический запас. Помимо повторения лексико-грамматических тем (глаголы движения, падежные формы имен существительных, числительные), студенты знакомятся с лингвострановедческой информацией. Рекомендуется использовать карту России и одновременно с инфографикой показывать области на карте, фотографии достопримечательностей.

На базовом уровне владения русским языком наиболее распространенный вариант заданий, в которых содержатся инфографические тексты, связан с презентацией новой или повторением ранее изученной лексики и грамматических конструкций, развитием навыков говорения путем обсуждения инфографики.



Рисунок 5. Пример инфографики, содержащей лингвострановедческий материал

Материалы по теме «Глаголы движения» были апробированы нами на дистанционных занятиях по русскому языку, посвященных теме «Глаголы движения», в группе студентов с уровнем владения языком А2 подготовительного факультета и на одной из встреч языкового клуба Центра РКИ Московского энергетического института. В рамках методических занятий и встречи языкового клуба были использованы авторские разработки по инфографике. В ходе опытно-экспериментальной работы по изучению возможностей средств наглядности, разработанных в цифровом формате, проводилась апробация учебного материала. Была поставлена цель: определить эффективность применения инфографики как средства наглядности на начальном этапе обучения РКИ в соответствии с предложенными

функциями: актуализации знаний, иллюстративно-пояснительной, развивающей и лингвострановедческой. Материалами послужили примеры разработок, представленные на Рисунках 3–5.

Работа с инфографикой проводилась в три этапа. Первые два этапа были основаны на механическом повторении грамматических конструкций и числительных и воспринимались студентами как языковые упражнения. Третий этап включал обсуждение инфографики, в процессе которого обучающиеся высказывали предположения относительно тех или иных числовых показателей, составляли рейтинги важности различных видов транспорта в их городе (см. Рисунок 3) и мест отдыха (см. Рисунок 4), пользующихся наибольшим спросом у их соотечественников, сравнивали их с данными по своей родной стране. Экспе-

римент с инфографикой был построен по принципу «от простого к сложному» и включил в себя языковые, собственно речевые и коммуникативно-речевые упражнения в рамках предложенной студентам темы.

На наш взгляд, применение инфографики на базовом уровне владения русским языком эффективно при работе в три этапа, включающих повторение языковых единиц и упражнения на развитие навыков говорения. Преимуществом использования однотипных графических средств наглядности является возможность формирования лексико-грамматических навыков, без которых немислимо обучение говорению на иностранном языке. Задействование простых инфографических текстов на занятиях помогает обучающимся адаптироваться к условиям разговорного использования языка.

Несмотря на то, что в упражнениях с инфографикой включены элементы традиционных языковых и речевых заданий (постановка слова в правильную форму, задания в виде «вопрос – ответ» и др.), существует ряд особенностей, не встречающихся в текстовых заданиях учебников. Существенное преимущество инфографики – подача большого объема текстовой

информации в удобной наглядной форме. Инфографика также может содержать значительное количество числовых данных, облегчая задачи их сопоставления или сравнения. Та же информация может быть представлена в формате текста, однако эффективность и качество ее восприятия будут заметно отличаться от результатов работы с визуальными средствами.

Инфографика учит анализировать и выявлять закономерные связи между ее составляющими, оперировать различными видами информации. Такая нестандартная работа на занятиях по русскому языку на уровне А2 способствует развитию логического и творческого мышления обучающихся, повышает уровень мотивации и интерес к дальнейшему изучению иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. Теория и практика обучения языкам. М.: Русский язык. Курсы, 2018. 496 с.
2. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Г.В., Неудахина Н.А. Инновационные технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2004. 232 с.
3. Неминущая Е.А. Использование инфографики и языковых подкастов на занятиях по русскому языку как иностранному // Мир образования – образование в мире. 2018. № 3(71). С. 287–297.
4. Пустовалова В.В. Инфографика как дидактическая единица содержания образования, или Просто о сложном: монография. М.: Перо, 2017. 172 с.
5. Толмачева О.В. Преимущества использования инфографики при обучении говорению на занятиях по русскому языку как иностранному // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2018. № 12(90). С. 624–627.
6. Что китайские туристы посещают в России? / Сайт «Туристическая ассоциация «Мир без границ»». URL: <https://visit-russia.ru/ru/> (дата обращения: 10.12.2021).

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij. Teoriya i praktika obucheniya yazykam [New dictionary of methodical terms and concepts. Theory and practice of language learning]. Moscow: Russkiy yazyk. Kursy, 2018. 496 p. (in Russian).
2. Lavrent'ev G.V., Lavrent'eva G.V., Neudakhina N.A. Innovatsionnye tekhnologii v professional'noy podgotovke spetsialistov [Innovation technologies in professional education of specialists]. Barnaul: Izd-vo Altaiscogo gos. un-ta, 2004. 232 p. (in Russian).
3. Neminushchaya E.A. Ispol'zovanie infografiki i yazykovykh podkastov na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu [Use of infographics and language podcasts on Russian as a foreign language lessons]. *World of education - Education in the world*. 2018. No. 3. P. 287–297. (in Russian).
4. Pustovalova V.V. Infografika kak didakticheskaya edinita sodержaniya obrazovaniya, ili Prosto o slozhnom: monografiya [Infographics as a didactic unit of education content or simply about the complex]. Moscow: Pero, 2017. 172 p. (in Russian).
5. Tolmacheva O.V. Preimushchestva ispol'zovaniya infografiki pri obuchenii govoreniyu na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu [Advantages of using infographics for speaking skills on Russian as a foreign language lessons]. *Philological Sciences. Theory and practice*. 2018. No. 12(90). P. 624–627. (in Russian).
6. Chto kitayskie turisty poseshchayut v Rossii? [6. What do Chinese tourists visit in Russia?]. Website "Tourist Association "World without phrames"". Available at: <https://visit-russia.ru/ru/> (date of the Application: 10.12.2021). (in Russian).

Мао Юйпэн,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Формирование представлений о порядке слов на начальном этапе обучения русскому языку у китайских учащихся

Под порядком слов обычно понимают взаимное расположение членов предложения. Вопрос о порядке слов любого языка – неотъемлемый структурный элемент синтаксиса этого языка, ибо «это «каркас» наименьшей коммуникативной единицы – предложения, в который вкладываются «кирпичики» – слова. Как не может быть предложения без слов, так не может быть предложения без определенного, свойственного данному языку словоупорядка» [12, с. 35]. Порядок слов передает развитие мысли, все слова в предложении находятся во взаимосвязи друг с другом, их перестановка создает коммуникативные варианты одного и того же предложения. Формирование у учащихся представлений о специфике порядка слов в изучаемом языке поможет им правильно понимать высказывания, реагировать на различную актуальную информацию и адекватно выражать свои мысли.

Исследование порядка слов в русском языке привлекает внимание множества лингвистов (П. Адамец, М.В. Всеволодова, А.Л. Горбачик, И.И. Ковтунова, О.А. Крылова, Н.А. Лобанова, Ф.И. Панков, О.Б. Сиротина, И.П. Слесарева, С.А. Хавронина, Т.Е. Янко и др.). В их работах показано, что порядок слов в русском предложении подвижный, функциональный. Он является средством реализации коммуникативной установки и мо-



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

жет сильно варьироваться. Например: «Папа сварил кашу – Кашу папа сварил – Сварил папа кашу» и так далее. Эти предложения, конечно, не синонимичны. Каждое из них отвечает определенной коммуникативной установке, которая выражается в вариантах порядка слов. Например, в предложении «Кашу папа сварил» сообщается, что кашу папа именно сварил. Оно строится в соответствии с латентным вопросом: «Что сделал папа с кашей?». Фокус темы – кашу – отмечается небольшим повышением тона, а фокус ремы – сварил – главным фразовым ударением. Как показывает практика, именно это варьирование в коммуникативных

целях представляет значительную трудность для понимания китайскими учащимися.

Трудности в овладении темой «Порядок слов в русском языке» китайскими студентами, с нашей точки зрения, вызваны в первую очередь значительными отличиями изучаемого языка от родного. Русский язык по своей грамматической структуре далек от китайского, который относится к языкам изолирующего типа: в нем отсутствует развитое морфологическое словоизменение, каждый член предложения, в основном, имеет закрепленное место. Соответственно, в китайском языке меньше возможностей для комму-



МАО ЮЙПЭН
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного филологического факультета, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: преподавание русского языка как иностранного (в том числе для говорящих на китайском языке), функционально-коммуникативный синтаксис современного русского языка. Автор 7 опубликованных научных работ. Электронная почта: maoning26@mail.ru

YUPENG MAO
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Didactic Linguistics and Theory of Teaching Russian as a Foreign Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University. Research interests: teaching Russian as a foreign language (including for Chinese speakers), functional-communicative syntax of modern Russian. Author of 7 published scientific works. E-mail address: maoning26@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена методика ознакомления китайских студентов со спецификой порядка слова в русском языке. Проанализированы характерные особенности порядка слов в русском и китайском языках, показаны сходства и различия в принципах словорасположения. Выявлены причины затруднений китайских учащихся в изучении данной темы. На основе проведенного анализа предлагаются методические разработки по формированию правильных представлений о порядке слов в русском языке у китайских учащихся на начальном этапе обучения. Результаты могут быть использованы в практике преподавания русского языка как иностранного.

Ключевые слова: порядок слов в русском и китайском языках, коммуникативная установка, методика обучения русскому языку как иностранному.

Abstract. The article considers the methodology of familiarization of Chinese students with the specifics of the word order in the Russian language. The characteristic features of the word order in the Russian and Chinese languages are analyzed, similarities and differences in the principles of word arrangement are shown. The reasons for the difficulties of Chinese students in studying this topic are revealed. Based on the analysis, methodological developments are proposed for the formation of a correct understanding of the order of words in the Russian language among Chinese students at the initial stage of training. The results can be used in the practice of teaching Russian as a foreign language.

Keywords: word order in Russian and Chinese, communicative attitude, methods of teaching Russian as a foreign language.

никативного варьирования членов предложения, чем в русском. Коммуникативная установка говорящего в китайском языке выражается в основном интонацией и синтаксическими конструкциями.

Типичной конструкцией китайского языка следует считать «прямой порядок расположения слов в простом предложении с глагольным сказуемым (подлежащее – сказуемое – дополнение)» [3, с. 97]. Например: 我喜欢那个小孩子 <Wo xihuan nage xiaohaizi> (букв. перевод: Я люблю того ребенка); 那个小孩子喜欢我 <Nage xiaohaizi xihuan wo> (букв. перевод: Этот ребенок любит меня). Изменение позиции слов 我 (wo) и 那个小孩子 (nage xiaohaizi) в предложении приводит к изменению синтаксической функции единиц и семантики предложения.

Трудность в освоении рассматриваемой темы кроется также и в том, что в настоящее время в китайских вузах при обучении

русскому языку как иностранному (далее – РКИ) не уделяется достаточного внимания формированию и закреплению на практике речевых навыков и умений. В ущерб этому «больше обращается внимания на заучивание теоретических грамматических правил вне связи грамматики с развитием речи на практических примерах с учетом всей богатой палитры возможностей передачи мысли» [2, с. 164]. Также чаще всего предложение, как объект изучения, на занятиях рассматривается изолированно, в отрыве от его основной функции – реализации коммуникативной установки.

В существующих учебниках и учебных пособиях по русскому языку, даже по синтаксису русского языка, эта тема либо не находит достаточного освещения, либо не представлена соответствующими отдельными упражнениями. Исключение составляет «Учебник русского языка для иностранных

студентов-филологов – систематизирующий курс (четвертый – пятый годы обучения)» Н.А. Лобановой и И.П. Слесаревой, в котором в определенной системе представлены все языковые явления, связанные с порядком слов. Отдельным вопросам обучения иностранных учащихся закономерностям словорасположения посвящен ряд работ: «Порядок слов в русском языке (Практическое пособие для работы с иностранцами)» Н.А. Лобановой и А.Л. Горбачик; «Порядок слов в русском языке» О.А. Крыловой и С.А. Хаврониной; «Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект» О.А. Крыловой и С.А. Хаврониной. Однако эти работы ориентированы на широкий круг лиц, изучающих РКИ, без учета специфических особенностей родного языка учащихся. Они предназначены в первую очередь для преподавателей русского языка, работающих в иностранной аудитории, и для учащихся-

иностранцев, имеющих некоторую подготовку по русскому языку.

Учебник, предназначенный для начального этапа обучения РКИ в китайской аудитории, представляет 1 и 2 части учебного комплекса «Русский язык (Восток)», изданный Пекинским университетом иностранных языков. Он используется в большинстве китайских вузов. Порядок слов в языковом и речевом материале учебника весьма разнообразен, но соответствующие объяснения обсуждаемого явления отсутствуют. Сравним несколько предложений с аналогичным лексико-синтаксическим составом, в которых обстоятельственный компонент располагается по-разному:

• *Он учится хорошо* (урок 6 первой части) – *Он хорошо говорит по-русски* (урок 9 первой части): обстоятельство образа действия располагается до или после сказуемого.

• *В аудитории сидят студенты* (урок 11 первой части) – *Мой брат работает в банке* (урок 13 первой части): обстоятельство места помещается в начале или конце предложения.

• *Дедушка любит умываться холодной водой* (урок 18 первой части) – *Дети с большим интересом слушали рассказ дедушки* (урок 18 первой части): обстоятельство образа действия ставится как перед сказуемым, так и после него.

• *В прошлом году Николай приехал в Китай учиться* (урок 1 второй части) – *Мы начинаем изучать литературу в следующем году* (урок 1 второй части) – *Виктор заканчивает в этом году седьмой класс* (урок 2 второй части): обстоятельство времени занимает позицию в начале, середине или конце предложения.

В учебнике не объясняются принципы расположения обстоятельственных компонентов. В результате создается впечатление, что их позиция в предложениях русского языка абсолютно свободная. Эту ситуацию можно обнаружить также во взаимном расположении подлежащего и сказуемого. Например, в приводимых ниже предложени-

ях позиция подлежащего и сказуемого заметно меняется:

• *Этот мальчик быстро бегает* (урок 6 второй части) – *Хорошо играют аспиранты* (урок 6 второй части).

• *Пел он все печальные старые русские песни* (урок 2 второй части) – *Александр показывает свою квартиру* (урок 5 второй части).

• *Голова болит* (урок 11 второй части) – *Болит горло* (урок 11 второй части).

В учебнике также встречаются предложения, в которых согласованное определение занимает разные позиции относительно определяемого имени: *Какая красивая юбка!* (урок 7 первой части) – *Какой зал красивый!* (урок 7 первой части).

В первой части дан такой некорректный речевой образец:

1. *Кто у окна?* – **Анна и Антон у окна.* (Урок 2).

2. *Кто читал эту статью?* – **Нина читала.* (Урок 9).

Несмотря на наличие ошибок в образцах, приведенных в учебнике, и отсутствие примечаний о том, по каким правилам строится предложение в русском языке, в уроке 9 дано упражнение, направленное на то, чтобы учащиеся ответили на вопросы и обратили внимание на порядок слов.

Упражнение 18. Ответьте на следующие вопросы. Обратите внимание на порядок слов.

1. Где вы были вчера?
2. Где был Антон вчера вечером?
3. Кто вчера был в библиотеке?
4. Когда вы были в буфете?
5. Ваш друг был в России?
6. Наташа была в Кремле?

Во второй части урока 1 представлено упражнение, содержащее шесть предложений. Задание формулируется так: «Задайте вопросы ко всем членам предложения».

Образец: *Вчера Федор Васильевич рассказал нам о своей семье.*

Кто вчера рассказал вам о своей семье? Что сделал вчера Федор Васильевич? Кому и о чем рассказал вчера Федор Васильевич? О чьей семье рассказал вче-

ра Федор Васильевич? Когда Федор Васильевич рассказал вам о своей семье?

Как видим, без соответствующих объяснений того, в каком случае члены предложения помещаются в начале, в какой ситуации – в конце или в середине, учащиеся могут оказаться не в силах понять принципы расстановки слов в предложении. Прежде всего это взаимное расположение подлежащего и сказуемого, позиция обстоятельственных компонентов, прилагательного по отношению к существительному и др. При рассмотренном подходе усвоение норм словорасположения при изучении РКИ китайскими учащимися часто носит интуитивный характер, и у них создается ошибочное представление о том, что порядок слов в русском языке является свободным, а значит никаким правилам не подчиняется. Такое представление формируется уже в самом начале обучения, в дальнейшем оно закрепляется, что мешает китайским студентам правильно составлять предложения как в письменной, так и в устной речи. Особо отметим, что переучиваться им будет сложнее, чем правильно научиться сразу.

На самом деле нормы словорасположения в русском языке достаточно сложны и многообразны, связаны с действием множества факторов: «коммуникативной целеустановкой высказывания, его стилистическими особенностями, грамматическим статусом (частеречной характеристикой) слов, их семантикой, коммуникативной ролью и др.» [11, с. 482]. Поэтому, чтобы заложить прочный фундамент для освоения рассматриваемой темы, важно сформировать правильное представление о порядке слов в русском языке у учащихся уже на начальном этапе обучения РКИ.

Нами разработана методика, направленная на формирование у китайских учащихся правильных представлений о порядке слов в русском языке. Рассмотрим основные этапы ее реализации.

Прежде всего, нужно сформировать такие понятия, как «предложение», «высказывание» и «коммуникативная установка». Это будет способствовать лучшему осознанию факта вариативности порядка слов в русском языке. Предложение – это образованная по грамматическому образцу единица, передающая определенное содержание, а высказывание – «единица реального речепорождения и речевосприятия» [5, с. 14], «появившаяся в определенной конституции и несущая авторские акценты» [1, с. 295]. При этом следует обратить внимание обучающихся на то, что «высказывание неотделимо от коммуникативной установки (цели, задачи, намерения)», которая является основной движущей силой речевого акта» [4, с. 47]. «Приступая к речевому акту, говорящий решает, хочет ли он сделать сообщение, задать вопрос или обратиться с просьбой. Говорящий распределяет кванты информации по предложениям и коммуникативным компонентам предложений» [13, с. 13]. Соответственно, каждое высказывание отвечает определенной коммуникативной установке.

Затем нужно показать, что в зависимости от коммуникативной установки, которой следует говорящий, главные (подлежащее и сказуемое), а также второстепенные (дополнение и обстоятельство) члены предложения могут занимать разные позиции. При изучении иностранного языка неизбежно возникает интерференция на всех языковых уровнях, при этом наиболее часто это явление затрагивает порядок слов в предложении, поскольку учащимся трудно преодолеть автоматизм своих навыков расположения слов по правилам родного языка. Соответственно, при работе над рассматриваемой темой необходимо учитывать особенности родного языка. Для этого используются пары предложений на китайском языке, различающиеся только коммуникативной установкой и порядком слов.

(а) 我吃了苹果 <Wo chile pingguo> (букв. перевод: Я съел яблоко).

(б) 苹果我吃了 <Pingguo wo chile> (букв. перевод: Яблоко я съел).

Из приведенных примеров учащиеся могут увидеть, что в изолированном китайском языке имеется возможность для коммуникативного варьирования местоположения членов предложения: высказывание (а) является примером типичной китайской конструкции, коммуникативной установкой которой является сообщение о действии известного лица. В предложении (б) дополнение – имя объекта (яблоко) – перемещается в начало, становится начальной точкой высказывания, а подлежащее я и глагол съел помещаются в конец высказывания. Коммуникативная установка говорящего заключается в следующем: назвать действие, которое известно лицу производит с известным объектом.

После этого используются приведенные выше пары предложений на русском языке, чтобы учащиеся сравнили их с парами предложений на китайском языке: Я съел яблоко – Яблоко я съел – Яблоко съел я – Я яблоко съел. Следует объяснить, что, как и в китайском языке, разные коммуникативные установки требуют использования разного порядка слов, но в русском языке больше коммуникативных вариантов предложения, чем в китайском. В дальнейшем необходимо найти варианты предложений, которые не встречаются в китайском языке, и объяснить смысловую разницу каждого варианта расположения слов. Например: высказывание «Яблоко съел я» имеет целью сообщение о том, кто именно съел яблоко. Ему в китайском языке соответствует: 是我吃了苹果 <Shi wo chile pingguo> (букв. перевод: Именно я съел яблоко). В высказывании «Я яблоко съел», говорящий сообщает о том, что сделал «я» с яблоком. Аналог в китайском языке – предложение с предлогом 把 ba, который чаще всего употребляется в том случае, когда внимание го-

ворящего сосредоточено на объекте действия: 我把苹果吃了 <Wo ba pingguo chile> (букв. перевод: Я ba яблоко съел).

В русском языке расположение обстоятельства коммуникативно обусловлено, что также вызывает трудности у китайских учащихся. Поэтому следует показать им такие пары предложений, в которых обстоятельство располагается в разных позициях: «Днем я занимаюсь – Я занимаюсь днем». Преподаватель может задавать вопросы, чтобы учащиеся выбрали правильный вариант предложения: «Что ты делаешь днем? Когда ты занимаешься?»

На следующем этапе обучения необходимо развивать первичный навык определения двух частей высказывания – исходного пункта (темы) и сообщаемого (ремы). Для этого нужно обратить внимание учащихся на то, что «сущность предложения, его назначение и функция состоят в сообщении чего-то о чем-то» [5, с. 13]. Таким образом, «в каждом предложении есть указание на предмет речи и на то, что об этом предмете говорится, устанавливается связь между этими двумя компонентами высказывания» [5, с. 13]. Именно соотношение двух данных компонентов и их последовательность определяют порядок слов в предложении на русском языке. Нормой для русского языка является препозиция исходного пункта и постпозиция сообщаемого. Этот принцип «отражает естественный ход целенаправленного развертывания мысли» [5, с. 32], которая развивается от начальной точки высказывания, принимаемой как данное, к конечной его точке, – сообщаемому, где сосредоточивается новая информация [7, с. 43].

Учащиеся должны осознать, что «в русском языке связи между синтаксической и коммуникативной структурой достаточно свободные» [10], поскольку в состав темы и ремы могут входить разные члены предложения. Это можно показать на следующих примерах: тема

может состоять из подлежащего, а рема – из сказуемого (в примерах граница членения двух частей обозначена «//»): *Дети // разговаривают. Студенты // учатся.* Или наоборот: *Разговаривают // дети. Учатся // студенты.*

В теме или реме может быть сразу несколько членов предложения. Например, в реме могут быть:

- подлежащее и сказуемое: *Ученики пишут слова // в тетради. Родители купили // молоко;*
- обстоятельство времени или места и подлежащее: *Сейчас я // иду в школу. В письмах он // писал о погоде;*
- подлежащее и дополнение: *Салат они // съели. О жизни в университете мы // говорили;*
- дополнение и сказуемое: *Эту песню исполнила // Полина. О прошлом вспомнила // бабушка.*

В реме могут быть: сказуемое и подлежащее: *На столе // стоит компьютер. Там // живу я и мой муж.*

Для отработки соответствующих речевых умений необходимо дать учащимся различные высказыва-

ния с одинаковым лексико-грамматическим составом, различающиеся коммуникативной организацией, и предложить им выделить сообщаемую часть в каждом варианте предложения.

В дальнейшем необходимо научить учащихся располагать словоформу, передающую новое сообщение, в конце высказывания. Для этого используются отдельные словоформы, чтобы учащиеся расположили их по принципу «от данного – к сообщаемому» в соответствии с коммуникативной установкой. Например: *у окна, Антон, сейчас, стоит.* Коммуникативных установок может быть несколько:

- 1) *Что сейчас делает Антон?*
- 2) *Где сейчас стоит Антон?*
- 3) *Кто сейчас стоит у окна?*
- 4) *Когда Антон стоял у окна?*

При ответе на вопросы преподаватель может попросить учащихся дать неполный ответ, а затем добавить другие компоненты предложения. Кроме того, можно обратить внимание учащихся на вопросительные слова. Информация,

которая является ответом на вопросительные слова, новая, поэтому ее следует поместить в конец предложения.

На начальном этапе обучения РКИ невозможно представить более глубокую интерпретацию расположения слов в предложении и все теоретические сведения о нормах словопорядка из-за ограниченности словарного запаса и грамматических знаний учащихся. Но уже на этом этапе преподаватель может знакомить их с некоторыми актуальными понятиями и явлениями, связанными с порядком слов, с опорой на опыт изучения родного языка. Это поможет учащимся не только в понимании смысловых (коммуникативных) различий, обусловленных разным порядком слов, но и в правильном построении собственных высказываний. Таким образом, предложенная нами методика является эффективным средством преодоления затруднений, возникающих у китайских учащихся при освоении темы «Порядок слов в предложении».

ЛИТЕРАТУРА

1. *Всеволодова М.В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка. М.: УРСС, 2017. 656 с.
2. *Гао Синь.* Порядок слов в русском языке в зеркале китайского языка: дис. ... канд. филол. наук. М., 2007. 233 с.
3. *Горелов В.И.* Теоретическая грамматика китайского языка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. Иностраный язык. М.: Просвещение, 1989. 318 с.
4. *Дементьева О.Ю., Мао Юйпэн.* Коммуникативная установка как фактор формирования порядка слов в русском высказывании // Русский язык за рубежом. 2021. № 1. С. 46-51.
5. *Крылова О.А., Хавронина С.А.* Порядок слов в русском языке: лингводидактический аспект. М.: Русский язык, 2015. 168 с.
6. *Крылова О.А., Хавронина С.А.* Порядок слов в русском языке. 3-е изд. М.: Русский язык, 1986. 241 с.
7. *Крючкова Л.С.* Закономерности порядка слов в русском языке // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2011. № 2. С. 41-45.
8. *Лобанова Н.А., Горбачик А.Л.* Порядок слов в русском языке (Практическое пособие для работы с иностранцами). М.: Издательство Московского университета, 1976. 143 с.
9. *Лобанова Н.А., Слесарева И.П.* Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. Систематизирующий курс (четвертый-пятый годы обучения). Под ред. д-ра филол. наук В.Г. Гака. 2-е изд., испр. и доп. М.: Русский язык, 1984. 214 с.
10. *Падучева Е.В.* Коммуникативная структура предложения. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. М.: 2015. URL: http://rusgram.ru/Коммуникативная_структура_предложения (дата обращения: 20.05.2022).
11. *Панков Ф.И.* Порядок слов // Книга о русской грамматике: русский язык как иностранный. М.: Издательство Московского университета, 2009. С. 482-508.
12. *Шевякова В.Е.* Современный английский язык. (Порядок слов, актуальное членение, интонация). М.: Наука, 1980. 380 с.
13. *Янко Т.Е.* Коммуникативные стратегии русской речи. М.: Языки Славянской Культуры, 2001. 382 с.

REFERENCES

1. Vsevolodova M.V. Teorija funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa: Fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoj) modeli jazyka [Theory of functional-communicative syntax: a fragment of the fundamental applied (pedagogical) model of Language]. Moscow: URSS, 2017. 656 p. (in Russian).
2. Gao Sin'. Porjadok slov v russskom jazyke v zerkale kitajskogo jazyka: dis. ... kand. filol. nauk [Word order in Russian in the mirror of the Chinese language. Ph.D. of Philological Sciences Thesis]. Moscow, 2007. 233 p. (in Russian).
3. Gorelov V.I. Teoreticheskaja grammatika kitajskogo jazyka [Theoretical grammar of Chinese]. Moscow: Prosveshhenie, 1989. 318 p. (in Russian).
4. Dement'eva O.Ju., Mao Jujpen. Kommunikativnaja ustanovka kak faktor formirovanija porjadka slov v russskom vyskazyvanii [Communicative intention as a factor of word order in the utterance]. *Russian language abroad*. 2021. No. 1. P. 46–51. (in Russian).
5. Krylova O.A., Havronina S.A. Porjadok slov v russskom jazyke: lingvodidakticheskij aspekt [Word order in Russian: a linguodidactic aspect]. Moscow: Russian yazyk, 2015. 168 p. (in Russian).
6. Krylova O.A., Havronina S.A. Porjadok slov v russskom jazyke [Word order in Russian]. Moscow: Russian yazyk, 1986. 241 p. (in Russian).
7. Krjuchkova L.S. Zakonomernosti porjadka slov v russskom jazyke [Regularities of word order in Russian]. *Mezhdunarodnyj aspirantskij vestnik. Russkij jazyk za rubezhom*. 2011. No. 2. P. 41–45. (in Russian).
8. Lobanova N.A., Gorbachik A.L. Porjadok slov v russskom jazyke (Prakticheskoe posobie dlja raboty s inostrancami) [Word order in the Russian language. (A practical study guide for working with foreigners)]. Moscow, Moscow University Press, 1976. 143 p. (in Russian).
9. Lobanova N.A., Slesareva I.P. Uchebnik russskogo jazyka dlja inostrannyh studentov-filologov. Sistematizirujushhij kurs (chetvertyj-pjatyj gody obuchenija) [Study guide of the Russian language for foreign students of philology. Systematizing course (fourth-fifth years of study)]. Moscow: Russian yazyk, 1984. 214 p. (in Russian).
10. Paducheva E.V. Kommunikativnaja struktura predlozhenija. Materialy dlja proekta korpusnogo opisanija russskoj grammatiki [Communicative structure of the sentence. Materials for the corpus description project of Russian grammar]. Moscow, 2015. Available at: http://rusgram.ru/Коммуникативная_структура_предложения (date of the Application: 20.05.2022). (in Russian).
11. Pankov F.I. Porjadok slov [Word Order]. A book about Russian grammar: Russian as a foreign language. Moscow, Moscow University Press, 2009. P. 482–508. (in Russian).
12. Shevjakova V.E. Sovremennyj anglijskij jazyk. (Porjadok slov, aktual'noe chlenenie, intonacija) [Modern English. (Word order, actual division, intonation)]. Moscow: Nauka, 1980. 380 p. (in Russian).
13. Janko T.E. Kommunikativnye strategii russskoj rechi [Communicative strategies of Russian speech]. Moscow: Languages of Slavic Cultures Publishing House, 2001. 382 p. (in Russian).

*Свистунова Е.Л., Корецкий М.Г.,
Московский государственный областной университет*

Изучение технологий конструирования и проектирования в процессе профессиональной подготовки и переподготовки учителя технологии

Использование систем автоматизированного проектирования (далее – САПР) сегодня является необходимой составляющей большинства современных разработок, реализуемых в промышленном производстве, строительстве, архитектуре, дизайне, моделировании одежды, индустрии развлечений, рекламе и др. Применение специального программного обеспечения для создания трехмерных моделей и подготовки сопутствующей технической документации освобождает разработчиков от рутинных операций, позволяет быстро вносить необходимые изменения, уменьшает количество ошибок при построениях, способствует ускорению проведения проектно-конструкторских работ и снижению уровня затрат на них.

Трехмерные модели, чертежи и инженерные расчеты, выполненные в САПР, лежат в основе технологий 3D-прототипирования и процессов автоматизации обработки конструкционных материалов на станках с числовым программным управлением. Эти технологии используются в разных сферах жизнедеятельности современного общества и активно развиваются в настоящее время. Эффективность их применения во многом зависит от уровня профессиональной квалификации задействованных в рабо-



Московский государственный областной университет

те с ними кадров, их технической грамотности, способности гибко применять аппарат САПР для решения новых, не всегда тривиальных задач.

Первичное знакомство с технологиями САПР необходимо начинать со школьной скамьи. Современные «компьютерные» дети, с детства знакомые с трехмерными картинками, играми, роликами, в состоянии легко освоить базовые принципы 3D-построений,

а затем использовать их для создания различных трехмерных объектов. Это будет способствовать развитию у них (в зависимости от склонности) технического или художественного склада ума, формированию пространственного и образного мышления, которые могут пригодиться в будущей профессиональной деятельности.

При обращении к 3D-моделированию в более старшем возрасте профессиональное становление

**СВИСТУНОВА ЕЛЕНА ЛЕОНИДОВНА**

Российская Федерация, Москва

кандидат технических наук, доцент, доцент кафедры современных промышленных технологий, робототехники и компьютерной графики, Московский государственный областной университет. Сфера научных интересов: информационные технологии, компьютерная графика, 3D-моделирование, металловедение, физика металлов. Автор более 80 опубликованных научных работ. Электронная почта: elen_svis@list.ru

ELENA L. SVISTUNOVA

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Engineering Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Modern Industrial Technologies, Robotics and Computer Graphics, Moscow State Regional University. Research interests: information technology, computer graphics, 3D modeling, metal science, metal physics. Author of more than 80 published scientific works. E-mail address: elen_svis@list.ru

**КОРЕЦКИЙ МАКСИМ ГРИГОРЬЕВИЧ**

Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой современных промышленных технологий, робототехники и компьютерной графики экономического факультета, Московский государственный областной университет. Сфера научных интересов: современные обрабатывающие технологии, робототехника, программирование, компьютерная графика, 3D-моделирование, материаловедение, образовательные технологии. Автор более 80 опубликованных научных работ. Электронная почта: mg.koreckij@mgou.ru

MAXIM G. KORETSKY

Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Head of the Department of Modern Industrial Technologies, Robotics and Computer Graphics, Faculty of Economics, Moscow State Regional University. Research interests: modern processing technologies, robotics, programming, computer graphics, 3D modeling, materials science, educational technologies. Author of more than 80 published scientific and methodological works. E-mail address: mg.koreckij@mgou.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности преподавания технологий конструирования и проектирования на примере использования программ Autodesk AutoCAD и АСКОН КОМПАС-3D в процессе профессиональной подготовки и переподготовки учителей технологии в Московском государственном областном университете. Выполнено сравнение эффективности указанных программ при решении однотипных проектно-конструкторских задач. Проведен анализ целесообразности их применения в учебном процессе.

Ключевые слова: подготовка студентов; 3D-моделирование; конструирование и проектирование; переподготовка учителей технологии.

Abstract. The features of teaching design and engineering technologies are considered on the example of the use of Autodesk AutoCAD and ASCON KOMPAS-3D programs in the process of professional training and retraining of technology teachers at the Moscow State Regional University. A comparison of the effectiveness of these programs in solving the same type of design problems is made. The analysis of expediency of their application in the educational process is carried out.

Keywords: student preparation, 3D modeling, construction and design, retraining of technology teachers.

в этой области для многих протекает труднее. Поэтому важно заинтересовать школьников, приобщить их к увлекательному миру трехмерных построений на компьютере. Хорошим стимулом для этого является возможность не только реализовать возникшую идею с помощью программы, но и получить ее реальное воплощение, например, на 3D-принтере. В настоящее время многие школы активно приобретают подобное оборудование и заинтересованы в приобщении к 3D-технологиям своих учеников, в том числе и для последующего их участия в олимпиадном движении и различных

конкурсах. Обучением в данной области до последнего времени занимались учителя-энтузиасты, чаще всего учителя технологии или информатики в рамках внеклассных занятий, так как направление 3D-технологий отсутствовало в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (далее – ФГОС ООО).

С 01.09.2022 года технологии 3D-моделирования и прототипирования включены в школьный образовательный процесс в качестве отдельного модуля предмета «Технология». В связи с этим современному учителю техноло-

гии требуется получить необходимую профессиональную подготовку (или повысить квалификацию) в этой области. Этим определяется актуальность проведенного нами исследования.

В ходе подготовки учителей технологии в Московском государственном областном университете (далее – МГОУ) на протяжении ряда лет уделяется внимание технологиям САПР, включая технологии создания виртуальных трехмерных моделей. На их основе с помощью современного оборудования могут быть получены физические копии (прототипы) разрабатываемых моделей. Эти технологии из-

учаются студентами в рамках ряда дисциплин на разных уровнях обучения в соответствии с выбранной специализацией и программой подготовки. Так, в учебные планы студентов бакалавриата (направление подготовки 44.03.05 – «Педагогическое образование», профиль «Технологическое и экономическое образование») включены следующие спецкурсы: «Основы компьютерной графики. 3D-моделирование и 3D-прототипирование», «Информационные технологии в техническом проектировании. 3D-моделирование», «Информационные технологии в художественном проектировании. 3D-моделирование».

В ходе изучения дисциплины «Основы компьютерной графики. 3D-моделирование и 3D-прототипирование» бакалавры знакомятся с базовыми принципами, лежащими в основе работы с компьютерной графикой (растровый и векторный подход), в том числе и трехмерной. У них формируются общие представления о 3D-прототипировании (3D-печати). На этом этапе обучающиеся получают первичную информацию о программном обеспечении трехмерного моделирования, о технологиях и оборудовании для 3D-печати.

Следующий этап обучения посвящен решению проектно-конструкторских задач средствами САПР. К этому моменту студенты уже определяются со специализацией своего дальнейшего обучения: «Техника, технологии и техническое творчество» или «Культура дома, дизайн и технологии». САПР-проектирование с технической или дизайнерской спецификой они изучают, соответственно, в рамках дисциплин «Информационные технологии в техническом проектировании. 3D-моделирование» или «Информационные технологии в художественном проектировании. 3D-моделирование». Основу этих курсов составляет работа в американской (Autodesk AutoCAD) и российской (АСКОН КОМПАС-3D) САПР.

Обе системы представляют собой комплекс программных средств и используются профессионалами в области проектно-конструкторских разработок. В стандартной комплектации (используется в МГОУ) по своим функциональным возможностям их принято относить к разным уровням: базовому (AutoCAD) и среднему (КОМПАС-3D). Поэтому на примере первой программы студенты знакомятся с основными принципами САПР-проектирования, а при изучении второй – с некоторыми возможностями следующего уровня. Учитывая различия концепций, заложенных в основу данных программ, представляется целесообразным провести их сравнение по ходу освоения обучающимися на примере решения однотипных задач.

При изучении обозначенных выше дисциплин в ходе проведения лекций преподаватель использует как презентации, так и пространства самих САПР. Последнее необходимо для ознакомления студентов с их интерфейсом, настройками, панелями, инструментами, общей организацией работы.

Большое значение придается практическим занятиям студентов о работе на компьютерах. Основные этапы освоения технологий проектирования и конструирования в ходе практической работы с программами AutoCAD и КОМПАС-3D представлены следующими разделами:

- интерфейс среды разработки;
- инструменты создания и редактирования 2D-объектов;
- операции формирования и настройки простейших 3D-моделей;
- 3D-модели строго заданных размеров;
- средства создания легко редактируемых (гибких) моделей;
- построение ассоциативных чертежей;
- творческий поиск в создании 3D-моделей.

На основе КОМПАС-3D студенты также изучают особенности рабо-

ты с технической документацией и сборками – специальными средствами программы, позволяющими объединить отдельные модели в единое целое и установить правила их взаимного расположения друг относительно друга.

3D-моделирование является одной из ключевых составляющих САПР-проектирования. Так как в основе любой трехмерной модели лежат двумерные объекты, студентам необходимо освоить технику их построения. Также значение имеет тот факт, что резка и гравировка на лазерно-гравировальных станках предполагает построение именно двумерной плоской модели. Поэтому обучающиеся должны получить навыки создания и редактирования таких плоских моделей (фигур). Программы AutoCAD и КОМПАС-3D располагают значительным количеством инструментов, предназначенных для этого. Большинство из них схожи по своим функциям и интуитивно понятны пользователю, знакомому с основами компьютерной графики. Заметные различия двух программ проявляются в особенностях настройки инструментов и их применения в конкретной ситуации. Например, в AutoCAD в ходе построения 2D-фигур для указания точного их местоположения часто приходится обращаться к прямому вводу координат или использовать опорные линии привязки. В КОМПАС-3D те же задачи могут быть эффективно решены с применением набора специальных вспомогательных инструментов.

Формирование 3D-моделей на основе двумерных объектов производится с помощью базовых операций: «Выдавливание», «Вращение», «Сдвиг» («Кинематическая» – название той же операции в КОМПАС-3D), «Лофт» («По сечению» – название операции в КОМПАС-3D). Суть операций заключается в многократном повторении и одновременном перемещении 2D-объектов в пространстве, осуществляемом для каждой

операции по-своему. На практических занятиях обучающимся необходимо получить первичный опыт и попрактиковаться в создании и редактировании 3D-моделей с использованием как базовых, так и других часто используемых операций. В изучаемых программах трехмерные построения, так же, как и двумерные, имеют общие черты и существенные различия. Например, в AutoCAD в отличие от КОМПАС-3D имеются специальные инструменты для построения 3D-примитивов, что делает процесс их создания в первой системе более рациональным. Противоположная ситуация возникает при построении сквозных и глухих отверстий в КОМПАС-3D, располагающем в отличие от AutoCAD специальными операциями для изъятия части объема из имеющегося 3D-объекта («Вырезать выдавливанием», «Вырезать вращением», «Вырезать кинематически» и «Вырезать по сечениям»).

Следующим этапом освоения каждой из программ обучающимися является создание моделей строго заданных форм и размеров по образцам, в качестве которых поначалу используется подборка хорошо знакомых нашим студентам эскизов, чертежей, построением которых они занимались на занятиях черчения. Этот курс дается обычно перед изучением описываемых дисциплин [2]. Сформированные в его рамках классические графические компетенции необходимы обучающимся для эффективного освоения САПР, способствующего, в свою очередь, закреплению и развитию данных компетенций на новом уровне.

Модели для построений выбираются по принципу от простых к более сложным. В качестве примера на Рисунке 1 приведены эскиз и результат построения 3D-модели в AutoCAD. В задании требуется точно воспроизвести в модели указанные в эскизе размеры. Для этого необходимо научиться гибко использовать имею-

щиеся в программе инструменты «Привязки». Создание сквозных отверстий круглой и прямоугольной формы в приведенном примере связано с необходимостью построения на месте будущих отверстий цилиндра и прямоугольной призмы и последующего их вычитания из основы (булева операция «Тело-Вычитание»). Ребро жесткости в AutoCAD может быть построено разными способами. Наиболее удобен в данном случае инструмент «Клин» (в КОМПАС-3D для аналогичных построений применяется обычно специальный инструмент – «Ребро жесткости»).

Расширение спектра создаваемых обучающимися моделей способствует закреплению полученных ими компетенций. Для продвижения вперед в круг решаемых задач необходимо постепенно вводить новые, требующие применения незнакомых ранее инструментов и приемов работы. Например, для создания гибких, легко перестраиваемых моделей, полезно изучить возможности инструментов группы «Параметризация», освоить технику работы с зеркальным

отражением и массивами. В качестве иллюстрации этого положения на Рисунке 2 показаны этапы построения модели «Ролик», основанной на плоском параметрическом объекте (см. Рисунок 2а), состоящем из ряда отрезков, и дуги в среде AutoCAD. Изначально объект был построен ориентировочно, без указания конкретных размеров. Установление между его составляющими параметрических связей (совпадение точек) и ограничений (равенство, горизонтальность, вертикальность, касание) позволяет свободно переопределять его размеры без нарушения сплошности и искажений контура.

Преобразование плоского параметрического объекта в трехмерный твердотельный реализуется с помощью операции «Вращение» (см. Рисунок 2б). Рельеф на любой боковой грани ролика может быть быстро построен на основе одной из его ячеек (см. Рисунок 2в) с использованием операций «Круговой массив», «Выдавливание» и «Тело-Вычитание» (см. Рисунок 2г). Дублирование рельефа на вторую грань осуществ-

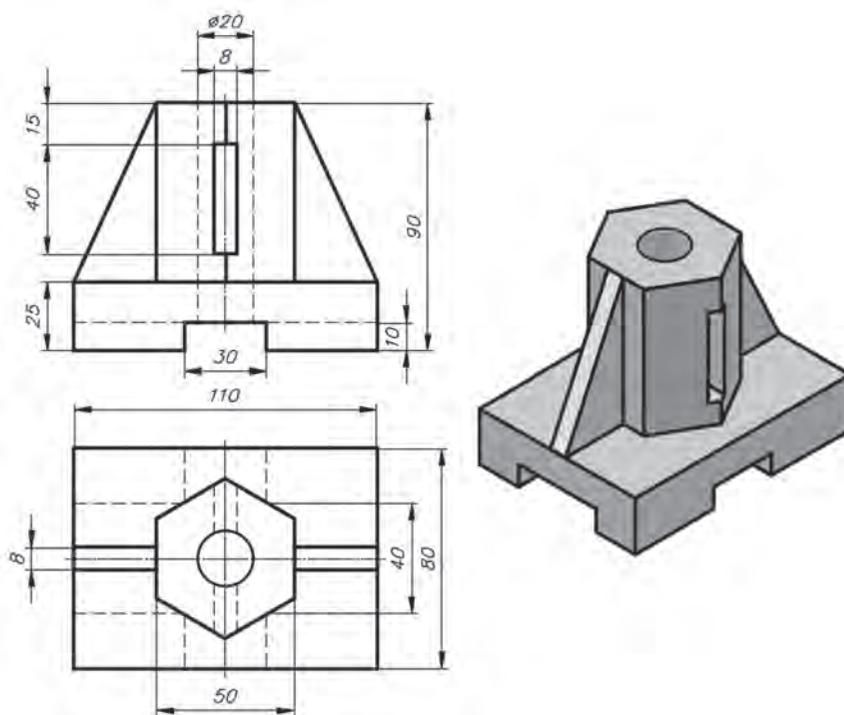


Рисунок 1. Эскиз и 3D-модель, построенные в системе AutoCAD

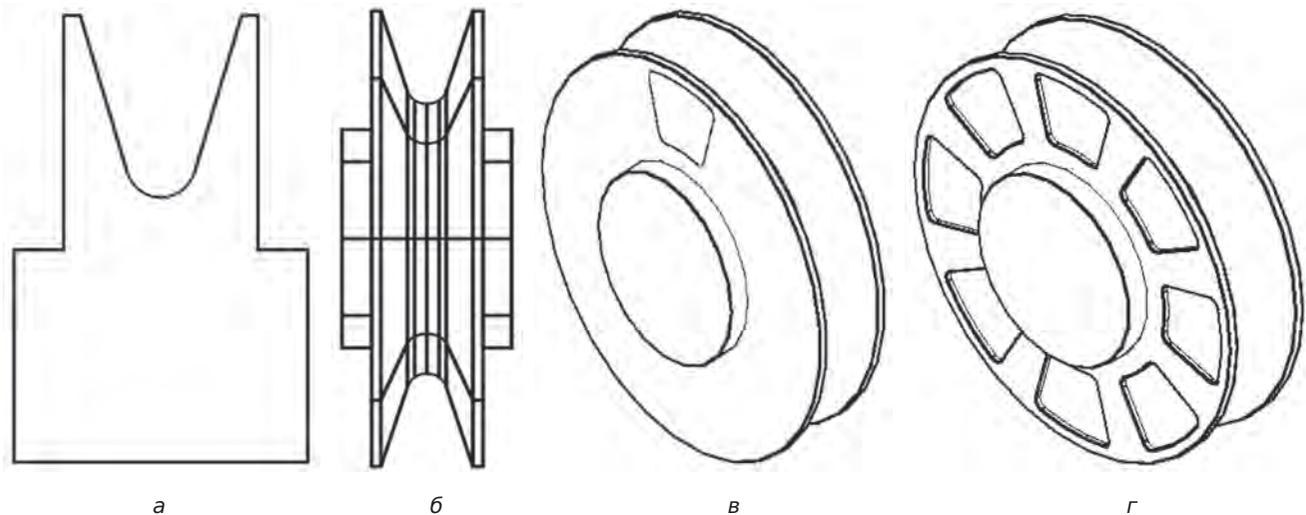


Рисунок 2. Этапы построения модели «Ролик», в среде AutoCAD*

* использование плоского параметрического объекта (а) и операции «Вращение» (б); нанесение плоского объекта на боковую грань (в); применение операций «Круговой массив», «Выдавливание» и «Тело-Вычитание» (г)

вляется с помощью инструмента «3D-зеркало» (в КОМПАС-3D применяется инструмент «Зеркальный массив»).

Трехмерные модели являются мощным визуальным средством представления любого изделия до того, как оно будет изготовлено в реальности. На экране монитора на модели можно посмотреть под любым углом и даже заглянуть внутрь. Кроме этого, большое внимание в САПР-проектировании уделяется проведению чертежно-графических работ. Стандартные виды чертежей могут быть построены как «вручную» с использованием инструментов создания плоских объектов и обозначений, так и на основе 3D-модели, выполненной ранее. Последний вариант является в настоящее время наиболее популярным, так как чертеж в этом случае создается программой автоматически и ассоциативно связывается с 3D-моделью. В ходе построений требуется дополнительно указать виды, которые нужно включить в чертеж, добавить осевые и размерные линии, а при необходимости воспользоваться инструментами для создания разрезов и (или) выносных элементов.

На Рисунке 3 показан пример полностью оформленного ассоциативного чертежа, созданного по модели «Плита» в программе КОМПАС-3D. Кроме стандартного вида сверху имеются два дополнительных с разрезами А-А и Б-Б. В качестве элементов оформления чертежа использованы размеры, осевые линии, обозначения шероховатости, базовой поверхности, допуска формы и расположения, указаны технические требования. В КОМПАС-3D ассоциативный чертеж автоматически помещается в стандартную рамку. Также добавляется частично заполненная основная надпись с указанием названия модели, обозначениями, материала для изготовления и др. Это возможно только в том случае, если перечисленные характеристики были отмечены в свойствах модели на стадии ее построения. В AutoCAD для решения аналогичных задач имеется набор шаблонов и встроенных стилей оформления. При необходимости могут быть созданы и пользовательские варианты последних.

Кроме обязательных упражнений, разбираемых на практических занятиях, студентам рекомендуется попробовать свои силы

в построении произвольных моделей, взятых «извне». Пользователю, имеющему базовую подготовку, вполне по силам найти интересующую его 3D-модель и разобраться с особенностями ее построения с помощью различных доступных тематических изданий (пособий, справочников, монографий), в том числе относящихся к электронным образовательным ресурсам. В состав самих САПР тоже входят справочные материалы, с которыми удобно работать самостоятельно. Например, в пакет КОМПАС-3D включена «Азбука КОМПАС-3D», содержащая комплекс упражнений с пошаговым описанием хода построения серии 3D-моделей. Эти материалы подготовлены профессионалами в области САПР и охватывают все основные возможности программы.

По мере формирования у студентов компетенций в области САПР-проектирования активизируются их самостоятельность и творческий подход в выборе и построении моделей. На этом этапе им обычно интересно создавать что-то, подмеченное в окружающей их жизни или придуманное самими. В зависимости от области увлечений обучающихся возможны

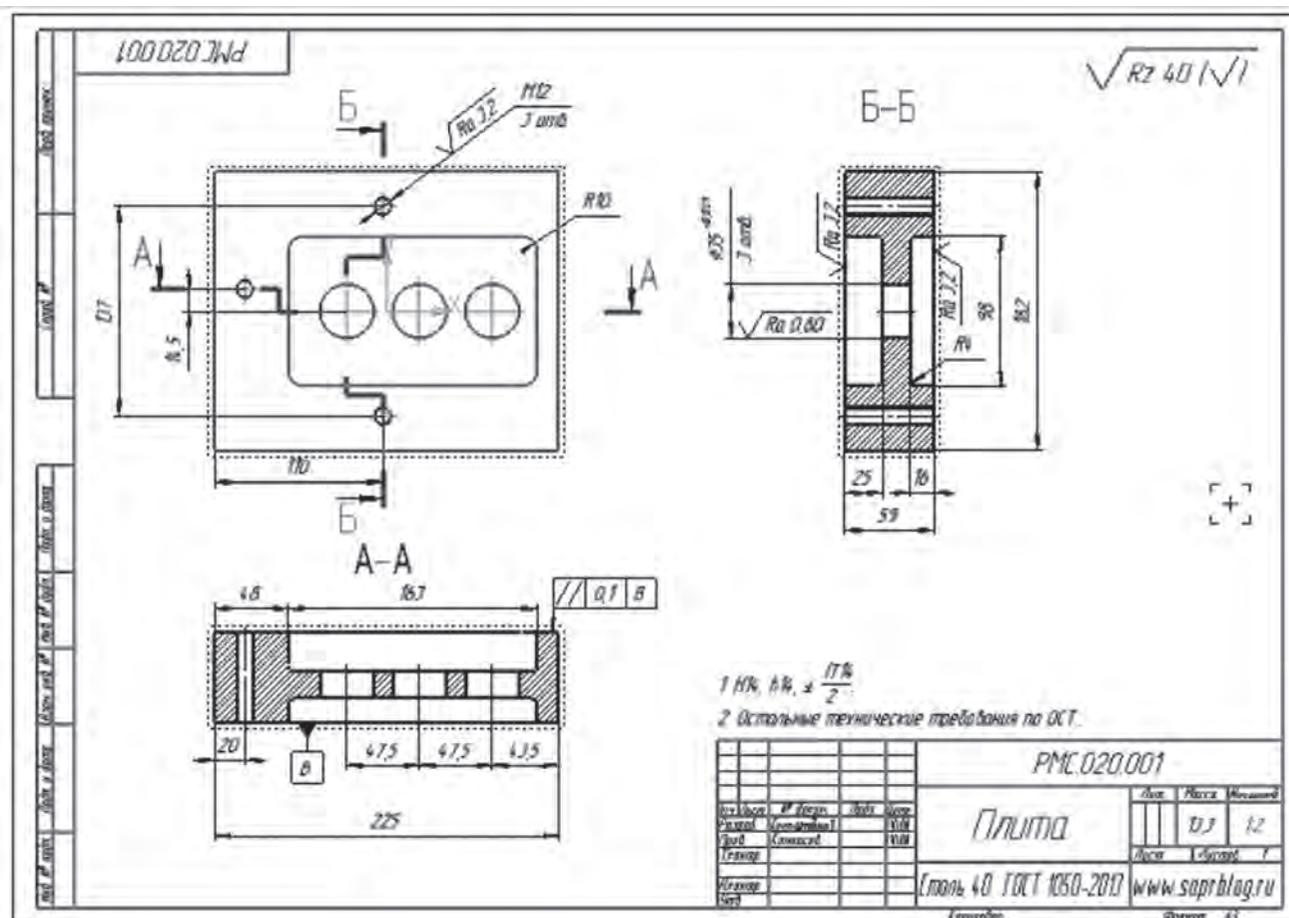


Рисунок 3. Ассоциативный чертеж, построенный в системе КОМПАС-3D

самые разные варианты: игрушки, шахматные фигуры, элементы декора, посуда, мебель, объекты ручного труда, бытовые приспособления и др. Идеи обучающихся становятся более ориентированными на выбранную специализацию обучения (технично-технологическую или декоративно-художественную), а процесс работы постепенно приобретает черты инженерного или художественного моделирования. Такие разработки способствуют развитию у студентов компетенций, связанных с другими дисциплинами факультета [3; 4].

На Рисунке 4 представлены модели, созданные студентами в программе КОМПАС-3D, в рамках раздела «Творческий поиск в создании моделей» на практических занятиях по дисциплине «Информационные технологии в художественном проектировании». В задании требовалось построить несложные,

но функциональные модели, которые впоследствии могут быть распечатаны на 3D-принтере. Модель подвесной подставки для телефона (см. Рисунок 4а) разрабатывалась с учетом ее использования в будущем для зарядки гаджетов разных конструкций. Для этого важно было грамотно подобрать соотношение размеров подставки, угла между ее гранями и диаметра подвесного отверстия. Главная идея декоративной вазы (см. Рисунок 4б) – ребристость снаружи и внутри. Добиться нужного эффекта удалось благодаря применению операций «По сечениям», с одной стороны, и «Оболочка», с другой. Особенностью модели подвески (см. Рисунок 4в) является наличие оригинальных «карманчиков», которые в ее физическом воплощении предполагалось заполнить мелкими стразами, укрепив их с помощью клея.

Одной из важных составляющих САПР-проектирования является создание трехмерных моделей сборок, которые объединяют отдельные 3D-объекты (компоненты сборки) в единое целое. В этом случае модели компонентов находятся в отдельных файлах, а в файле самой сборочной единицы хранятся ссылки на них. Особенности работы со сборочными моделями студенты изучают на базе программы КОМПАС-3D, так как она в отличие от AutoCAD имеет специальные возможности, позволяющие создавать и редактировать документы этого типа. В ходе построения сборки необходимо определить характер взаимного расположения ее компонентов, при этом один из компонентов определяется как базовый, относительно которого задается местоположение других. Количество компонентов

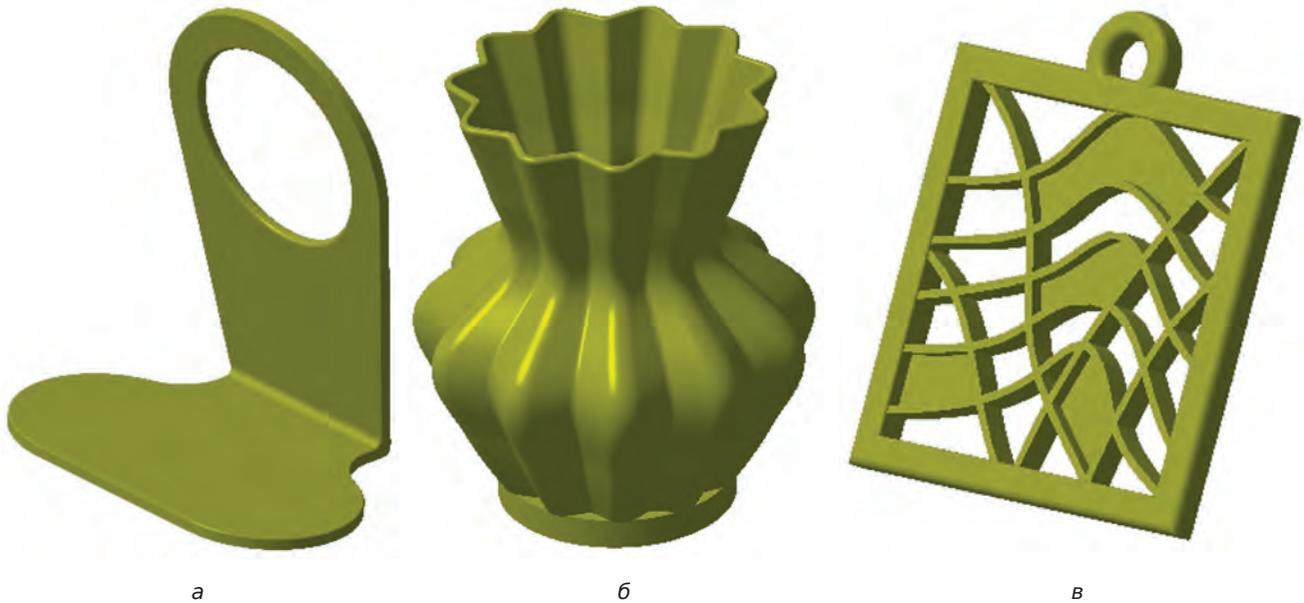


Рисунок 4. Функциональные модели, построенные в системе КОМПАС-3D*
* Подставка под мобильный телефон (а), декоративная ваза (б), подвеска (в)

в сборке может быть различным в зависимости от ее сложности.

На Рисунке 5 показана сборка «Брелок», разработанная обучающимися на одном из практических занятий по дисциплине «Информационные технологии в техническом проектировании». Положение базового (наружного) звена брелока зафиксировано относительно начала координат данного документа. Расположение двух других звеньев может быть опре-

делено полностью, то есть без оставления степени свободы для изменения их положения в сборке (см. Рисунок 5а), или частично, предоставляя возможность такого изменения (например, поворота внутренних звеньев относительно наружного и друг относительно друга – см. Рисунок 5б). Сборка также может быть представлена и в полностью разобранном виде (команда «Разнести компоненты»).

Сборки, предлагаемые студентам бакалавриата для разработки в программе КОМПАС-3D, относительно просты, но важны с точки зрения понимания принципов их организации, оценки принятых обучающимися конструкторских решений, а при необходимости и внесения изменений в их компоненты. На практических занятиях обучающиеся получают первичную информацию, связанную с возможностями создания на основе сборок комплекта технической документации, прежде всего, спецификаций и сборочных чертежей, и организации связей между ними.

Практические занятия для студентов бакалавриата, связанные с изучением САПР в программах AutoCAD и КОМПАС-3D, в зависимости от этапа обучения, тематики и уровня сложности материала, организуются по-разному.

1. Студентам выделяется время для экспериментирования с использованием новых инструментов и средств изучаемых программ, в том числе для построения и редактирования 2D-фигур и 3D-объектов. Все настройки для объектов обучающиеся назначают по своему усмотрению.

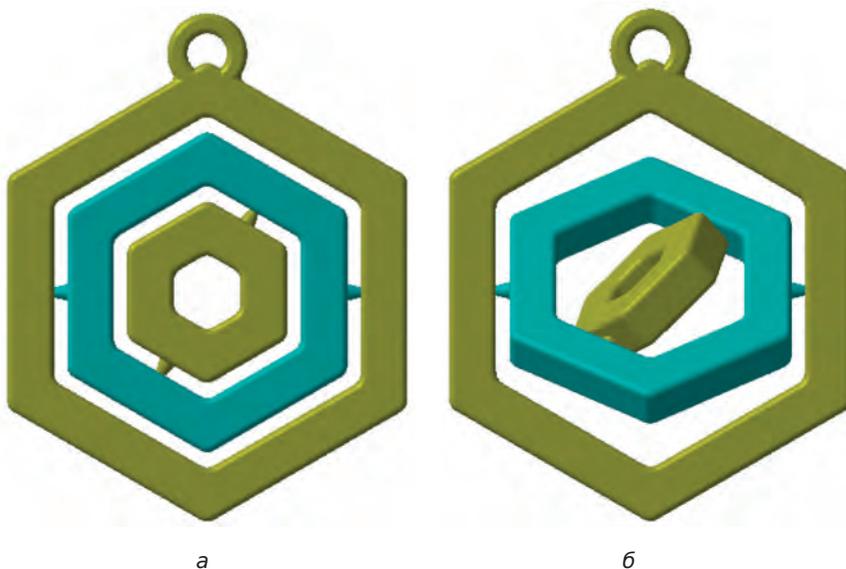


Рисунок 5. Сборка «Брелок», построенная в системе КОМПАС-3D

2. Преподаватель и студенты строят модель параллельно, каждый на своем компьютере. Преподаватель по ходу выполнения работы дает объяснения, останавливаясь на важных нюансах; отвечает на вопросы обучающихся.

3. Студенты проводят построение модели самостоятельно каждый на своем компьютере, выбирая собственный путь решения поставленных задач. Преподаватель наблюдает за ходом выполнения работ и оценивает оптимальность принятых решений. Наиболее оригинальные способы решений демонстрируются выполнившими их обучающимися с подробными комментариями и ответами на вопросы.

4. Студенты выступают с сообщениями о новых разработках в области САПР-проектирования, рассказывают о неохваченных на занятиях возможностях изучаемых программ, демонстрируют на конкретных примерах оригинальные приемы построений, освоенные ими в рамках самостоятельной работы.

5. Преподаватель организует дискуссию по одной из тем курса в режиме круглого стола. Каждому участнику обсуждения предоставляется время для высказывания своей позиции.

6. Студенты представляют аудитории свои творческие проекты, демонстрируя последовательность их выполнения, аргументируют принятые решения.

Описанные выше технологии САПР-проектирования изучаются будущими учителями технологии в МГОУ в рамках не только бакалаврской, но и магистерской программы подготовки. В учебные планы последней была включена дисциплина «Информационные технологии в профессиональной деятельности». В курс этой дисциплины входят технологии проведения чертежно-графических работ и 3D-моделирования в программах AutoCAD и КОМПАС-3D. Учитывая меньшее суммарное вре-

мя, выделяемое на освоение данного курса по сравнению с бакалаврскими курсами, соответствующие технологии представлены более компактно. В то же время, они более ориентированы на решение конкретных задач, возникающих в профессиональной деятельности магистрантов, а в организации занятий в большей степени проявляется индивидуальный подход к каждому участнику образовательного процесса с учетом начального уровня его подготовки.

На базе МГОУ также разработаны две дополнительные образовательные программы для действующих учителей технологии Московской области, посвященные изучению технологий 3D-моделирования и прототипирования, и программа профессиональной переподготовки по профилю «Учитель технологии», также включающая модули, связанные с этими направлениями [5].

Учитывая тот факт, что в большинстве отмеченных выше курсов освоение САПР-технологий предусмотрено на примере использования двух программ (AutoCAD и КОМПАС-3D), представлялось интересным сравнить их эффективность при решении однотипных проектно-конструкторских задач и, таким образом, оценить целесообразность применения каждой из них в области профессиональной подготовки учителей технологии. Для этого по окончании курсов проводился опрос обучающихся с использованием специально разработанной анкеты, содержащей серию вопросов, связанных со сравнением этих систем. Респондентам также было предложено высказать свое мнение о том, следует ли дополнить курсы изучением других программ.

Примеры вопросов анкеты:

1. Какая из программ (AutoCAD или КОМПАС-3D), более перспективна для решения профессиональных задач учителя технологии?

2. Какая из программ более логично выстроена и понятна осваивающему ее пользователю?

3. Работа в какой программе в большей степени способствует формированию (развитию) пространственного и образного мышления учащихся?

4. Какая из программ больше подходит для решения творческих задач технико-технологического (декоративно-художественного) направления деятельности учителя технологии?

5. Работа в какой из программ дает больший потенциал для освоения других САПР?

6. Средства какой из программ более удобны для создания и редактирования 2D-объектов?

7. В какой из программ рациональней организована система построения простых трехмерных объектов?

8. Средства какой из программ удобнее для проведения параметрических построений?

9. Какая из программ располагает более эффективными средствами для создания и оформления ассоциативных чертежей?

Анкетирование проводилось в течение последних трех лет. В опросе принимали участие три категории респондентов:

- Бакалавры, обучающиеся по профилю подготовки «Технологическое и экономическое образование» (75 человек).
- Магистранты, обучающиеся по программе подготовки «Профессиональное образование» (34 человека).
- Слушатели программы переподготовки, обучающиеся по профилю «Учитель технологии» (30 человек).

Результаты анкетирования подверглись статистической обработке. На Рисунках 6 и 7 представлены круговые диаграммы, построенные по результатам анализа ответов на два вопроса анкеты, которые наиболее наглядно отображают общую картину оценки респондентами эффективности использования



Рисунок 6. Результаты анализа ответов на вопрос «Какая из программ более логично выстроена и понятна осваивающему ее пользователю?»

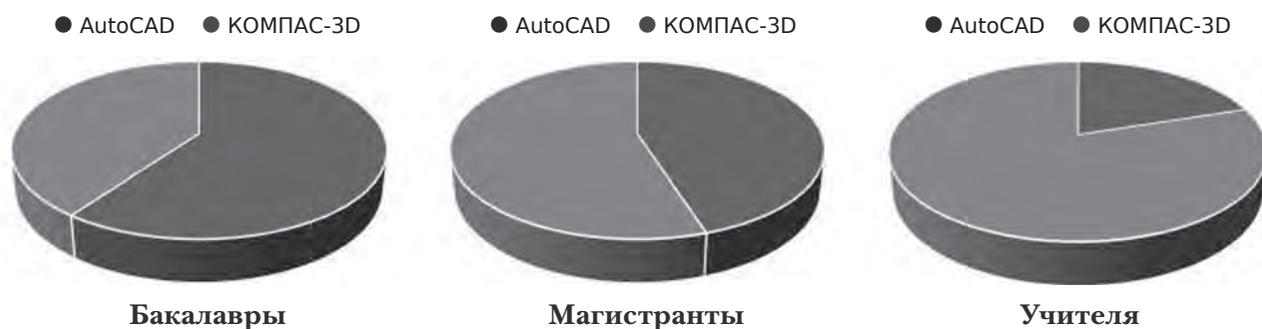


Рисунок 7. Результаты анализа ответов на вопрос «Работа в какой программе в большей степени способствует формированию/развитию пространственного и образного мышления учащихся?»

AutoCAD и КОМПАС-3D в ходе профессиональной подготовки учителей технологии.

Из приведенных примеров видно, что предпочтения респондентов в выборе программы различаются. В отдельных случаях это может быть связано и с поставленным вопросом. Так, например, при ответе на вопрос «Какая из программ более логично выстроена и понятна осваивающему ее пользователю?» 60 % бакалавров отметили программу КОМПАС-3D (см. Рисунок 6). Ответы на вопрос «Работа в какой программе в большей степени способствует формированию/развитию пространственного и образного мышления учащихся?» показали противоположное мнение – 60 % бакалавров отметили программу AutoCAD (см. Рисунок 7). Это вероятнее всего связано с тем, что в КОМПАС-3D имеется большое количество инструментов вспомогательного назначения, существенно об-

легчающих процесс построений (особенно сложных). В AutoCAD подобные инструменты практически отсутствуют, и для проведения аналогичных построений требуется «включать» пространственное мышление.

Но в целом картина выглядит следующим образом: по мнению бакалавров, современному учителю технологии для формирования компетенций в области решения проектно-конструкторских задач средствами САПР необходимо знакомство с обеими системами. В то же время, большинство обучающихся отметили для себя важность освоения AutoCAD еще и с точки зрения преимущественности ее концепции в других САПР-системах компании Autodesk (например, Inventor и Fusion 360), располагающих большими возможностями и очень востребованных сегодня среди профессионалов САПР-проектирования международного уровня.

Большая часть действующих учителей технологии высказала мнение о том, что КОМПАС-3D лучше подходит для внедрения в школьную практику. Помимо логически более понятной широкому кругу пользователей схемы построений, эта программа отличается доступностью по цене, что немаловажно для большинства школ Подмосковья.

Магистранты продемонстрировали промежуточный результат оценки перспективности изучения программ AutoCAD и КОМПАС-3D в ходе подготовки учителей технологии. Многие отметили, что с помощью средств КОМПАС-3D сложные модели, как технико-технологической, так и декоративно художественной направленности, могут быть реализованы легче, чем в AutoCAD.

Таким образом, изучение технологий САПР-проектирования является перспективной и востребованной составляющей профессиональной подготовки учителя

технологии. Использование в курсах подготовки будущих и повышения квалификации, а также переподготовки действующих специалистов данного профиля таких программ как Autodesk AutoCAD и АСКОН КОМПАС-3D способствует формированию у них проектно-конструкторских компетенций

и развитию профессионального мастерства, как в технико-технологическом, так и в декоративно-художественном направлениях. Это достигается благодаря наличию эффективных инструментов и средств, которыми располагают обе программы. При этом существуют курсы профессиональ-

ной подготовки учителей технологии нуждаются в постоянном развитии и обновлении за счет более глубокого изучения технологий САПР-проектирования на базе имеющихся систем и возможного введения в них новых, таких как Autodesk Inventor, Autodesk Fusion 360 или Dassault SolidWorks.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батршина Г.С. Проектирование 3D-моделей композиционных изделий в среде Компас-3D: учебно-методическое пособие. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 102 с.
2. Лавров Н.Н. Подготовка преподавателей технологического образования: вопросы развития // Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области «Технология»: сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции, Москва, 19 ноября 2021 года / Редколлегия: отв. ред. М.Г. Корецкий, А.Н. Хаулин, Н.Н. Лавров [и др.], сост. Н.П. Шпаков. М.: Общество с ограниченной ответственностью «ОнтоПринт», 2022. С. 100-103.
3. Лавров Н.Н. Проблемы фундаментальной подготовки преподавателей технологического образования // Актуальные вопросы и тенденции развития предметной области «Технология»: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, Москва, 26 марта 2021 года / Отв. редактор М.Г. Корецкий, сост. Н.П. Шпаков. М.: Общество с ограниченной ответственностью «ОнтоПринт», 2021. С. 110-113.
4. Николенко Т.А., Кузнецова П.А., Коломиец Д.В. Сравнение AUTOCAD и КОМПАС-3D, используемых в процессе инженерного образования // Международный студенческий научный вестник. 2019. № 4. С. 9-12.

REFERENCES

1. Batrshina G.S. Proektirovanie 3D-modelej kompozitsionnykh izdelij v srede Kompas-3D [Designing 3D models of composite products in the Compass-3D environment]. Moscow: IP Ar Media, 2022. 102 p.
2. Lavrov N.N. Podgotovka prepodavatelej tekhnologicheskogo obrazovaniya: voprosy razvitiya [Training of teachers of technological education: development issues]. *Actual issues and trends in the development of the subject area "Technology": Collection of materials of the III All-Russian scientific and practical conference, Moscow, November 19, 2021.* Moscow: Limited Liability Company "OntoPrint", 2022. P. 100-103.
3. Lavrov N.N. Problemy fundamental'noj podgotovki prepodavatelej tekhnologicheskogo obrazovaniya [Problems of fundamental training of teachers of technological education]. *Actual issues and trends in the development of the subject area "Technology": Collection of materials of the II International scientific and practical conference, Moscow, March 26, 2021.* Moscow: Limited Liability Company "OntoPrint", 2021. P. 110-113.
4. Nikolenko T.A., Kuznecova P.A., Kolomiec D.V. Sravnenie AUTOCAD i KOMPAS-3D, ispol'zuemyh v processe inzhenernogo obrazovaniya [Comparison of AUTOCAD and KOMPAS-3D used in the process of engineering education]. *International Student Scientific Bulletin.* 2019. No. 4. P. 9-12.

*Юдина Е.И., Люткене Г.В.,
Российский новый университет*

Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов и социальных работников к самопомощи при эмоциональном выгорании как фактор профессиональной компетенции

Признанным в науке и практике является положение о том, что от психофизического состояния представителей социномических профессий во многом зависят здоровье, благополучие, степень социальной адаптации и интеграции их подопечных. При этом в классификации профессий Е.А. Климова группа социномических профессий типа «человек – человек» оценивается как наиболее стрессогенная. Это связано с такой ее спецификой, как высокий риск эмоционального выгорания, создающий угрозу для эффективности работы специалистов. Изучение профессионального выгорания исторически начиналось с групп педагогов и врачей. Будущий представитель социномической профессии должен быть подготовлен к осуществлению психологической самопомощи. Это будет свидетельствовать о наличии и должном уровне его компетенций, а также способствовать сохранению здоровья и успешности профессиональной деятельности.

В научный оборот понятие «стресс» ввел Г. Селье, обозначив его как физиологическую реакцию организма на неблагоприятное воздействие. На сегодняшний день учеными выработано множество определений данного понятия, но



Российский новый университет

не существует общепринятой формулировки. Причиной данного явления стала недостаточная дифференциация близких по смыслу и сходных понятий: «напряжение», «дистресс», «эмоциональная напряженность», «эмоциональное выгорание» и др.

Выгорание как психологический феномен впервые был выявлен Г. Бредли у представителей «помогающих профессий» в 1969 году.

Однако первооткрывателем данного явления принято считать Г. Фреденбергера, опубликовавшего монографию «Выгорание персонала» в 1974 году. В понятие «выгорание» автором включался комплекс психофизиологических проявлений: постепенное эмоциональное истощение, потеря мотивации и работоспособности с последующими деформациями в сфере физического здоровья.



ЮДИНА ЕЛЕНА ИВАНОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогического образования, Российский новый университет. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Сфера научных интересов: педагогика и психология высшей школы; психолого-педагогические аспекты процессов развития, воспитания и обучения личности; образование как социокультурный и ценностный феномен; саморазвитие и духовность личности; искусство, художественное творчество, арт-терапия; способности и одаренность личности; история педагогики, культуры и образования. Автор более 150 опубликованных научных работ. Электронная почта: yudina.ele@yandex.ru

ELENA I. YUDINA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Pedagogical Education, Russian New University. Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Research interests: pedagogy and psychology of higher education; psychological and pedagogical aspects of the processes of development, education and training of the individual; education as a socio-cultural and value phenomenon; self-development and spirituality of the individual; art, artistic creativity, art therapy; abilities and giftedness of the individual; history of pedagogy, culture and education. Author of more than 150 published scientific works. E-mail: yudina.ele@yandex.ru



ЛЮТКЕНЕ ГАЛИНА ВИКТОРОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат политических наук, доцент кафедры педагогического образования, Российский новый университет. Сфера научных интересов: социальная работа, профессиональная подготовка социальных работников. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: liutkene@mail.ru

GALINA V. LUTKENE
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Political Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogical Education, Russian New University. Research interests: social work, professional training of social workers. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: liutkene@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена проблеме профилактики эмоционального выгорания у будущих представителей социономических профессий и такому фактору их профессиональной компетенции, как сформированность психолого-педагогической готовности к осуществлению самопомощи. Овладение навыками самопомощи рассмотрено на примере двух групп студентов: будущих педагогов и будущих специалистов по социальной работе. Авторами охарактеризованы различные модели овладения навыками самопомощи в связи со спецификой будущей профессиональной деятельности, раскрыты принципы, функции, формы данной работы.

Ключевые слова: социономическая профессия, эмоциональное выгорание, психолого-педагогическая готовность, профессиональная компетенция, самопомощь.

Abstract. The article is devoted to the problem of prevention of emotional burnout in future representatives of socio-economic professions, which is expressed in the presence of such a factor of professional competence as the formation of psychological and pedagogical readiness for self-help. Mastering self-help skills is considered on the example of 2 groups: students – future teachers and future specialists in social work. The authors characterize various models of mastering self-help skills in connection with the specifics of future professional activity, disclosed the principles, functions, forms of this work.

Keywords: socio-economic profession, emotional burnout, psychological and pedagogical readiness, professional competence, self-help.

Начиная с конца 60-х гг. XX века, отечественные психологи изучали негативные проявления в группах профессий «человек – человек», связывая их со свойствами нервной системы (Б.Г. Ананьев, Н.А. Аминов). В этот период было установлено, что при эмоциональном выгорании нарастает ряд деформаций личности под влиянием негативных переживаний, которые появлялись и усиливались в ответ на высокоэмоциональные, интенсивные межличностные взаимодействия, а также при нали-

чии их особой когнитивной сложности. При этом эмоциональная сфера рассматривалась как фактор соответствия – несоответствия личности внешним требованиям деятельности (В.Е. Орел).

Наиболее ярко этот фактор проявляется в группах представителей социономических профессий, что и требует приоритетности формирования психолого-педагогической готовности студентов к овладению навыками самопомощи при эмоциональном выгорании. Самопомощь будущих представи-

телей социономических профессий, возведенная в статус психолого-педагогической готовности к ней, позволяет избегать неудач, осуществлять контроль, саморефлексию, регуляцию и коррекцию собственной профессиональной деятельности, планировать и оптимизировать ее по итогам анализа своего психологического состояния [4].

Впервые группу самопомощи организовал в начале XX века Якоб Леви Морено. Ее участницами стали молодые женщины, у которых

в итоге занятий, проходивших 2–3 раза в неделю, повысилась самооценка, появились общий денежный фонд, система поддержки друг друга в сложных ситуациях, обсуждения состояния личных дел каждой участницы.

В современных психологических исследованиях психологическая самопомощь может трактоваться с точки зрения развитости механизма психической саморегуляции, которая «включает управление поведением или деятельностью субъекта и саморегуляцию его наличного состояния» [4]. Как указывает С.Л. Соловьева, «психическая саморегуляция представляет собой управление человеком своим психоэмоциональным состоянием, которое достигается при помощи воздействия индивида на самого себя посредством силы слов (аффирмаций), мысленных образов (визуализации) и управления дыханием и тонусом мышц (релаксации)» [4].

Существуют также и другие трактовки рассматриваемого феномена:

- воздействие человека на самого себя с помощью слов и соответствующих мысленных образов (А.В. Алексеев);
- психическое самовоздействие для целенаправленной регуляции всех сторон деятельности организма, происходящих в нем процессов, реакций, его состояний» (Л.П. Гримак, В.М. Звоников, А.И. Скрыпников);
- интегративные психические явления, процессы и состояния, обеспечивающие самоорганизацию различных видов психической активности, целостность индивидуальности и становление бытия человека (В.И. Моросанова).

Общее для всех перечисленных определений заключается в признании в качестве объекта воздействия состояния человека, а также в использовании внутренних средств регуляции, и в первую очередь – приемов психологического самовоздействия.

При этом С.Л. Соловьева признает, что «своевременную психическую саморегуляцию можно воспринимать как психогигиеническое средство, способное предупредить накопление перенапряжения, восстановить силы, нормализовать психоэмоциональное состояние и мобилизовать ресурсы организма» [4].

В нашей работе под самопомощью будут пониматься действия, направленные человеком на поддержание личной безопасности, обеспечение максимально возможного саморазвития, профессиональной творческой активности и достаточно высокого уровня собственного бытия.

Психолого-педагогическая готовность будущих педагогов и социальных работников к овладению навыками самопомощи при эмоциональном выгорании, сформированная еще в студенческие годы, будет в будущем означать высокий уровень достигнутой профессиональной компетентности у молодых представителей социомических профессий.

В научной литературе понятие психолого-педагогической готовности рассматривалось с разных точек зрения. Например, в психологии оно трактовалось на основе теории деятельности как:

- аналог психической установки (А.Г. Асмолов);
- особое психическое состояние (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Д. Левитов, А.А. Ухтомский);
- психические изменения человека в связи со спецификой его деятельности для приспособления к ней (Ф. Генов).

В трудах педагогов та же категория психолого-педагогической готовности характеризуется как направленность на работу с людьми при наличии мировоззренческой зрелости, системной профессионально-педагогической компетентности, а также развитых коммуникативных, дидактических способностей и потребности в аффилиации (Е.Л. Никонова).

Рассмотрим, как практически осуществлялась подготовка к овладению студентами навыками самопомощи с целью предупреждения и ослабления эмоционального выгорания. Базой работы послужил Гуманитарный институт АНО ВО «Российский новый университет». Были выбраны две группы: будущих педагогов, осваивающих программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», и будущих специалистов по социальной работе, осваивающих программы бакалавриата по направлению подготовки «Социальная работа». В каждой группе осуществлялась определенная работа в соответствии со спецификой будущей профессиональной деятельности.

Важность рассматриваемого направления деятельности преподавателей определяется тем, что именно в процессе вузовского обучения, когда происходит становление первичного представления о будущей профессии, у студентов складываются понимание своего профессионального будущего и отношение к нему. В процессе обучения психолого-педагогическая готовность к профессиональной деятельности у студентов претерпевает качественно-количественные изменения и влияет на развитие профессионально-личностных качеств будущего специалиста (В.Е. Орел).

Переход к более высоким уровням готовности к профессиональной деятельности связан с этапами обучения в вузе. Практика показала, что недостаточно провозглашать только ценности, значимость и достоинства будущей профессии, нужно готовить и к ее трудностям, издержкам, в том числе формировать навыки самопомощи при эмоциональном выгорании.

Перед началом обучения, ориентированного на формирование умений и навыков самопомощи, студентов ставят в известность о том, что наиболее склонны к выгоранию именно молодые люди,

недавно закончившие вуз и впервые приступившие к профессиональной деятельности. В течение первого полугодия работы многие из них начинают «выгорать»: испытывают уныние, фрустрацию, разочарование и потребность сменить работу. Склонность молодых людей к подобному выгоранию объясняется эмоциональным шоком при столкновении с реальной действительностью, которая часто не соответствует их ожиданиям (В.Е. Орел).

В связи с этим для **бакалаврской группы будущих социальных работников** были разработаны *семинары по формированию умений самопомощи* в соответствии со спецификой будущей профессии. Целью семинаров стала актуализация теоретических знаний, развитие практических умений, формирование навыков по преодолению синдрома «эмоционального выгорания» [6].

Задачами проведения семинаров явились:

- формирование у обучающихся умений и навыков самодиагностики эмоционального состояния;
- формирование умений по самовнушению и самосбережению;
- самораскрытие и саморазвитие возможности самосбережения в результате психолого-профилактических процедур и психокоррекционных тренингов и упражнений.

В первом блоке занятий студентов ознакомили с понятием «эмоциональное выгорание», основными методами профилактики, требованиями к личности специалиста. Чтобы профессионально решать трудные жизненные ситуации клиентов, социальные работники должны иметь знания о способах снятия эмоционального стресса, владеть умениями самовнушения и самосбережения, психологическими навыками управления собственным эмоциональным и физическим состоянием и возможностью обучать этому клиентов. Прогрессирование начавшегося выгорания может зависеть от того,

как конкретный человек переживает стрессовые ситуации и реагирует на них. Это означает, что психолого-педагогическая готовность будущих социальных работников к овладению навыками самопомощи при эмоциональном выгорании является основой их функциональной грамотности, а также профессиональной подготовленности.

В рамках поставленной цели – сформировать готовность студентов к овладению навыками самопомощи – с обучающимися по направлению подготовки «Социальная работа» в рамках семинарских занятий были проведены беседы о соблюдении требований психогигиены, в задачи которой входит изучение и предотвращение воздействия психотравмирующих факторов, связанных с особенностями определенной профессиональной деятельности. Будущий специалист по социальной работе получал представление о необходимости обладания эмоциональной устойчивостью, готовностью к психическим перегрузкам, избеганию возможных отклонений в собственных оценках и действиях.

Второй блок семинарских занятий был направлен на ознакомление с упражнениями на расслабление и подготовку психики к повышению уровня воспринимаемых нагрузок. Например, в упражнении «Карусель общения» участникам предлагалось друг за другом продолжать незавершенные фразы, начатые ведущим: «Я люблю...», «Меня радует...», «Мне грустно, когда...», «Я сержусь, когда...», «Я горжусь собой, когда...». В следующем упражнении – «Единый ритм» – преследовалась цель установления зрительного контакта со всеми участниками. Один за другим, а затем все вместе обучающиеся в едином темпе воспроизводили определенный ритм, заданный ведущим. В упражнении «Ассоциации» каждому студенту в свободной форме необходимо было рассказать о выбранной специально-

сти: с чем она у них ассоциируется, какой образ подсказывает их воображение. Задавался вопрос: «Социальная работа – что это для вас?».

Распределение ответов на этот вопрос представлено на Рисунке. Для их обсуждения студентам предлагались дополнительные вопросы: «Что общего в ваших ответах? Какие выводы вы сделаете, услышав ассоциации участников группы? Что привлекает вас в выбранной специальности?». Целью данных упражнений являлось донесение до студентов мысли о важности освоения навыка переключения социальных ролей для сохранения психического здоровья и творческой активности, осознания своего «Я», а также освоения способов саморегуляции эмоционального состояния.

Мозговой штурм «Способы саморегуляции в ситуации стресса» был организован с целью освоения обучающимися способов саморегуляции эмоционального состояния. Для этого было важно помочь участникам выявить оптимальные способы управления своими эмоциями. Студенты разделились на подгруппы и отвечали на вопрос: «Как вы боретесь с негативными эмоциями?». В ходе обсуждения составлялся список соответствующих способов борьбы с негативными эмоциями, который позднее помог студентам при работе над буклетом для сотрудников Комплексных Центров социального обслуживания и Центров помощи семье и детям.

Также на занятиях был реализован метод библиотерапии, целью которого является влияние на внутренний мир человека путем специально подобранной литературы для нормализации либо оптимизации его психических процессов. Наиболее удачными, на наш взгляд, являются такие жанры, как научно-фантастическая, юмористическая литература, фольклор и сказки разных народов. Особо ценным в библиотерапии выступает акцент на чувства человека, что способствует

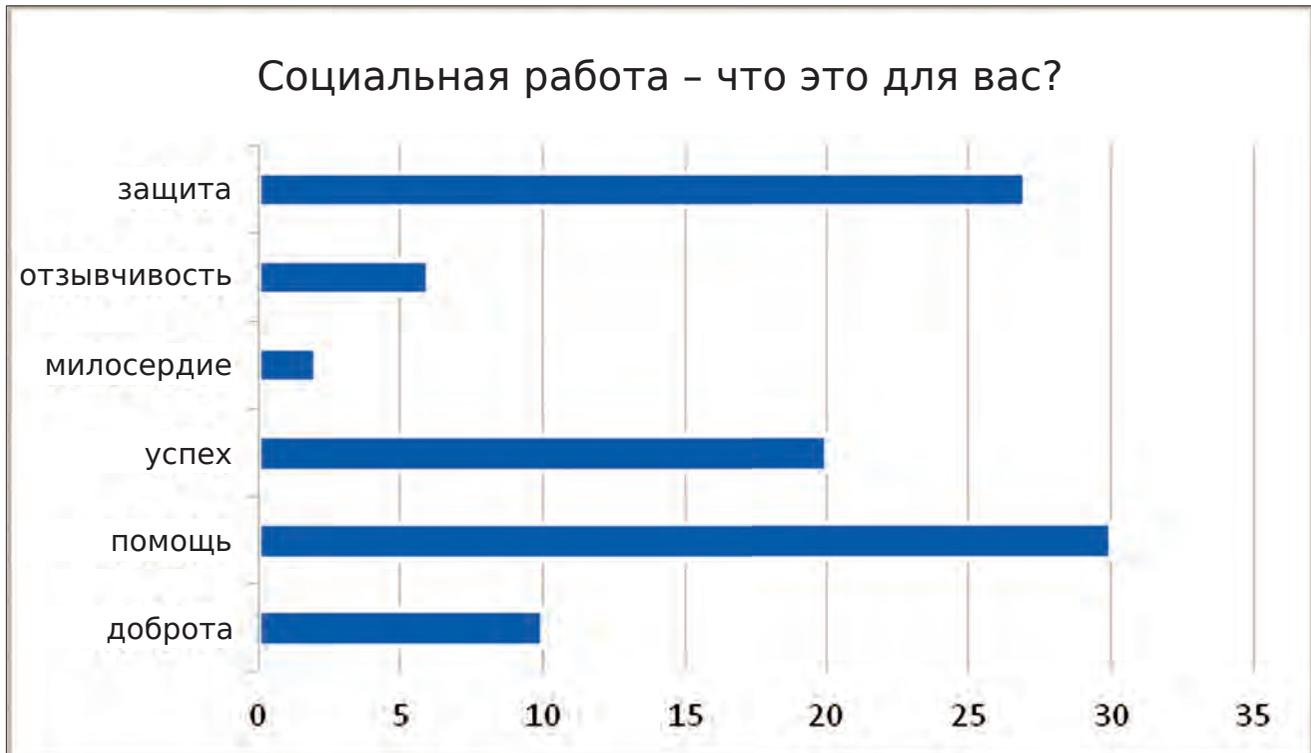


Рисунок. Данные об ответах студентов на вопрос о понимании ими сущности социальной работы

ет большей эмоциональной проработке психологической проблемы, осознанию и принятию ее через идентификацию с литературными героями, ставшую частью жизненного опыта студентов.

На следующих после библиотерапии занятиях было предложено разработать буклет для сотрудников Комплексных Центров социального обслуживания и Центров помощи семье и детям на тему: «Как избежать синдрома профессионального выгорания?».

Самодиагностика, проведенная в бакалаврской группе как итог всех занятий, показала: успешно подготовленный в психолого-педагогическом плане будущий профессионал посчитал себя менее уязвимым со стороны негативных факторов, проявил высокий и выше среднего уровень профессиональной компетенции. Это повысило готовность обучающихся к успешной работе по профессии и выполнению должностных обязанностей в соответствии с профессиональным стандартом «Специалист по социальной работе». Професси-

ональное развитие бакалавра направления подготовки «Социальная работа», поддержание его конкурентоспособности направлено на достижение высокого уровня квалификации и профессионализма [3, с. 42].

В бакалаврской группе будущих педагогов подготовка к овладению навыками самопомощи при эмоциональном выгорании системно осуществлялась в учебной и внеаудиторной работе по следующим направлениям: когнитивное, ценностное, практико-деятельностное, релаксационное, художественно-творческое. Функциями данного вида подготовки выступали информационно-просветительская, мотивационная, организаторская, творчески развивающая, здоровьесберегающая, сотрудническая, овладения навыками.

Формирование психолого-педагогической готовности студентов данной группы к овладению навыками самопомощи при эмоциональном выгорании осуществлялось следующим образом:

- в процессе преподавания конкретной учебной дисциплины, читаемой преподавателем, как связанный с темой занятия единичный (или системно внедренный) аспект овладения навыками самопомощи;
- в процессе изучения ряда различных учебных дисциплин, читаемых преподавателем, с дифференциацией форм и упражнений по самопомощи в соответствии со спецификой дисциплины;
- в процессе выполнения студентами домашних заданий по учебному предмету в самостоятельной работе.

Таким образом, процесс формирования искомой психолого-педагогической готовности не был «привязан» к определенному учебному курсу, а был «рассыпан» по многим дисциплинам и семестрам всего периода обучения. Каждая изучаемая дисциплина в соответствии со своей спецификой создавала определенные возможности для реализации упражнений и формирования навыков самопомощи. Например, в учебном курсе

«Теория и методика воспитания» рассматривались и проигрывались наиболее выигрышные с точки зрения предотвращения эмоционального выгорания правила бесконфликтной организации применения таких методов воспитания, как приучение, упражнение, положительный пример, поощрение, а также необходимое в ряде случаев оптимально осуществленное наказание и др. В другой учебной дисциплине – «Компетентное родительство» – ставились и решались задачи освоения навыков достижения комфортного микроклимата в семье и коллективе взрослых за счет использования компромисса, педагогического сотрудничества, творческого взаимодействия, эмпатии. В работе со студентами постоянно использовались моделирование практических профессионально-педагогических ситуаций, деловые и ролевые игры.

Таким образом, вся работа с группой будущих педагогов была построена на синтезе теории и практики как важнейшем методологическом принципе педагогики высшей школы. Вопрос о соотношении теории и практики решался продуктивно, поскольку между ними возникали «не только отношения ожидания результата, с одной стороны, и ожидания применения этого результата, с другой, но и постоянное синхронное взаимодействие» [5, с. 150].

Важным являлось то, что в самом общем плане наша работа по сути представляла собой общее психолого-педагогическое руководство процессом профессионального саморазвития студентов, которое выглядело как «особым образом сконструированная система «вплетенных» в учебный процесс и самостоятельную работу студентов мероприятий по самопознанию, самонаблюдению, самооценке, самодиагностике, саморегуляции, самокоррекции, самовоспитанию и самообразованию, концентрически, от низших курсов к высшим, осуществляемых в ходе пре-

подавания ряда учебных дисциплин» [8, с. 579].

Система занятий по подготовке будущих педагогов к овладению навыками самопомощи при эмоциональном выгорании началась с дискуссии, позволяющей ретроспективно проанализировать и оценить этичность, правильность, соответствие социально-культурным нормативам поступков их школьных учителей. В ходе проведения дискуссии было названо достаточно большое количество случаев, противоречащих указанным нормативам. Постановка проблемных вопросов о возможных причинах этих поступков дала будущим педагогам возможность сделать выводы о том, что учитель в том или ином случае «не справился с гневом», «не был заинтересован в поиске компромисса», «был уставшим», «не хотел переступить через свои привычки», «находился в плену стереотипов» и др.

На основе таких примеров студенты подошли к пониманию сути процесса эмоционального выгорания, затем сравнили полученные данные с причинами его проявления у педагогов-профессионалов:

- отсутствие возможности наблюдать причинно-следственные связи между процессом обучения и отдаленно получаемым результатом;
- несоблюдение меры соответствия получаемых результатов педагогического труда реально затраченным ресурсам;

- противоречие между ограниченностью времени педагогического воздействия и получением итогов реализации масштабных поставленных целей;
- недостаточно сформированное умение управлять собой, регулировать собственные эмоциональные состояния;
- большие психоэмоциональные нагрузки и объемы ответственности перед родителями, администрацией, представителями общности;
- несформированность навыков выхода из трудных ситуаций об-

щения с коллегами, детьми, их родителями.

В реальной практике и в наши дни, как убедились студенты, педагоги часто не проявляют интерес к личности ученика, не заинтересованы в его принятии, их участие в профессиональном общении нередко формализовано, упрощено; они отмечают у себя дестабилизирующие педагогическую работу психические состояния в виде тревожности, уныния, апатии, разочарования, усталости, неверия в успех.

Начавшаяся подготовка студентов к овладению навыками самопомощи проводилась системно. Она осуществлялась с позиций преемственности, периодичности, интегративности, интерактивности, деятельностного и личностно ориентированного подходов, опоры на самодиагностику обучающихся. Формами работы выступали мини-лекции, дискуссии, аутогенная тренировка, элементы духовных практик (йога, цигун, медитация), сюжетно-ролевые и деловые игры, дыхательная гимнастика, релаксационные упражнения, проведение студентами мини-уроков, задания, моделирующие профессиональную педагогическую деятельность (с постепенным увеличением стресс-факторов), участие в занятиях с элементами кукло-, изо- и сказкотерапии.

Форма мини-лекции могла быть представлена при чтении лекции как более или менее развернутый пласт информации, связанной с темой выгорания, а также могла иметь вид выступления студента с докладом на семинаре. Остальные формы работы, подразумевающие непосредственную практическую включенность в деятельность, как правило, проводились в ходе интерактивных практических (или семинарских) занятий.

Как видим, освоение студентами – будущими педагогами – навыков самопомощи при профилактике эмоционального выгорания осуществлялось не только в соот-

ветствии со спецификой конкретной учебной дисциплины, но и в полном соответствии с особенностями будущей профессиональной деятельности. В связи с этим действовали интересные и естественные для младших школьников виды и средства обучения, благодаря чему совершенствовалась профессиональная компетенция бакалавров. При этом «данные мероприятия в качестве заданий использовались не только на учебных занятиях, но и как вид домашней самостоятельной работы. Уникальными с точки зрения личностно ориентированной технологии выступали интерактивные задания» [1].

По мнению одного из первых в нашей стране исследователей проблем компетентностного подхода в образовании А.В. Хуторского, «компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией» [7, с. 86]. Таким образом, совершенствование профессиональной компетенции студен-

тов означало совершенствование и их личностных качеств. Формирование психолого-педагогической готовности студентов к освоению навыков самопомощи при эмоциональном выгорании способствовало и повышению их мотивации к освоению ими аспектов профессионального мастерства, поскольку одновременно включало процессы личностного саморазвития, самосовершенствования и овладения практическими средствами повышения уровня профессиональных компетенций.

Завершение работы потребовало применения процедуры самодиагностики, в ходе которой студенты соотносили полученные знания, умения, собственные возможности с параметрами низкого, ниже среднего, среднего, выше среднего, высокого уровней. Данные самодиагностики студентов обеих групп, полученные после предпринятого нами опыта, свидетельствовали о:

- приобретении обучающимися совокупности профессионально значимых знаний, умений и навыков, необходимых для осуществления работы по профессии на высоком уровне и выше среднего уровня;
- готовности студентов постоянно применять и совершенствовать навыки самопомощи, предупреждаю-

щие и снимающие симптомы эмоционального выгорания;

- стопроцентном включении анкетированных в процесс личностного и профессионального саморазвития.

Проведенная нами работа с будущими представителями социально-экономических профессий дала возможность сделать вывод, что в ее итоге личные возможности будущего должностного лица, полученная им достаточно высокая квалификация в знании теории и освоении практики позволят ему всегда принимать взвешенные решения, повышать качество своей профессиональной деятельности за счет достигнутой высокоуровневой психической саморегуляции, творческой активности и ответственно подходить к осуществлению своих обязанностей нормативно одобренными способами.

Таким образом, стало возможным выявить ряд условий для совершенствования формирования профессиональной компетенции будущих представителей социально-экономических профессий в вузе: обновление образовательных технологий за счет направленности на саморазвитие обучающихся, гуманизацию, интерактивность, множественность используемых видов учебной саморазвивающей деятельности, повышение уровня субъектности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джишкарцани Т.Д., Юдина Е.И. Развитие профессиональных компетенций у будущих педагогов на семинарских занятиях средствами интерактивных технологий // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 4. URL: <http://science-education.ru/article/view?id=30985> (дата обращения: 02.08.2021).
2. Люткине Г.В. Профессиональная компетентность в рамках обучения студентов направления подготовки «Социальная работа» // *Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии*. Материалы Всероссийской научной конференции с международным участием. Чебоксары, 2021. С. 39–42.
3. Люткине Г.В., Мельников С.В. Социальная работа: вопросы и ответы: учебное пособие. М., 2019.
4. Соловьева С.Л. Психическая саморегуляция. Пособие по самопомощи (начало) // *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика*. 2019. Т. 7. № 4(26). URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 18.06.2022).
5. Сорокопуд Ю.В. Педагогика высшей школы. Ростов н/Д.: Феникс, 2011.
6. Холостова Е.И. Социальная работа: учебник для вузов, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 755 с.
7. Хуторской А.В. Общепредметное содержание образовательных стандартов. М., 2002.
8. Юдина Е.И. Психолого-педагогическое руководство процессом профессионального саморазвития студентов // *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2013. № 4. С. 576–583.

REFERENCES

1. Djishkariani T.D., Yudina E.I. Razvitie professionalnih kompetencii u buduzhih pedagogov na seminarakh zanyatiyah sredstvami interaktivnih tehnologii [Development of professional competencies of future teachers at seminars by means of interactive technologies]. *Modern problems of science and education*. 2021. No. 4. Available at: <http://science-education.ru/article/view?id=30985> (date of the Application). (in Russian).
2. Lyutkene G.V. Professionalnaya kompetentnost v ramkah obuceniya studentov napravleniya podgotovki "Socialnaya rabota" [Professional competence within the framework of teaching students of the training direction "Social work"]. *Development of modern education in the context of pedagogical competence. Materials of the All-Russian scientific Conference with international participation*. Cheboksary. 2021. P. 39-42. (in Russian).
3. Lyutkene G.V., Melnikov S.V. Socialnaya rabota: voprosy i otvety [Social work: questions and answers]. Moscow, 2019. (in Russian).
4. Solovyova S.L. Psicheskaya samoregulyaciya. Posobie po samopomozhi (nachalo) [Mental self-regulation. Self-help manual (beginning)]. *Clinical and medical psychology: research, training, practice*. 2019. Vol. 7, No. 4(26). Available at: <http://medpsy.ru/climp> (date of the Application: 18.06.2022). (in Russian).
5. Sorokopud Yu.V. Pedagogika vischei shcoly [Pedagogy of higher school]. Rostov-on-Don: Phoenix, 2011. (in Russian).
6. Kholostova E.I. Socialnaya rabota; ucebnyk dlia vuzov [Social work: textbook for universities]. Moscow: Yurayt Publishing House, 2020. 755 p. (in Russian).
7. Khutorskoy A.V. Obszhepredmetnoe sodержshanie obrazovatel'nykh standartov [General subject content of educational standards]. Moscow, 2002. (in Russian).
8. Yudina E.I. Psichologo-pedagogicheskoe rukovodstvo processom professional'nogo samorazvit'ya studentov [Psychological and pedagogical guidance of the process of professional self-development of students]. *Izvestiya Tula State University. Humanities*. 2013. No. 4. P. 576-583. (in Russian).

Чжу Цзясюань,

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Использование различных стратегий в процессе обучения китайских студентов иноязычному аудированию

Важность обучения аудированию трудно переоценить, так как без соответствующих навыков невозможна успешная коммуникация при изучении иностранного языка, осуществлении взаимодействия с человеком, говорящим на иностранном языке. Аудирование – это сложная языковая познавательная деятельность, динамический процесс, связанный с обработкой информации в реальном времени по мере развития дискурса [10]. Исследования процесса аудирования являются междисциплинарными, связаны с физиологией, психологией, лингвистикой, социологией и другими науками.

Исследователи (A.U. Chamot, G. Brown, S. Krashen, J.M., O'Mally и др.) отмечают, что аудирование – это не только процесс декодирования языковой информации. Для того чтобы понять смысл высказывания говорящего, слушающему необходимо всесторонне обработать полученную информацию. В соответствии с тем, какие задачи решает аудирование, выделяют одностороннее (например, в процессе прослушивания лекции) и интерактивное (требующее не только слушать, понимать, но и отвечать, участвовать в диалоге, предполагающее взаимодействие с одним человеком или несколькими людьми) аудирование. Также важное направление работы по формированию навыков аудирования – восприятие текстов для прослушивания.



Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Существуют следующие репрезентативные варианты представления процесса восприятия и понимания на слух:

- двухэтапный: первый этап заключается в понимании лингвистической информации воспринимаемого материала, а второй – в применении лингвистической информации к более широкому коммуникативному контексту;
- двухуровневый: восприятие и понимание на слух делится на «уровень распознавания» (слушатели идентифицируют слова в различных структурных отношениях) и «уровень выбора» (слушатель выбирает элементы из входного

материала, которые несут основную идею информации);

- выделяется два вида аудирования: процесс восприятия и понимания на слух разделяется на «процесс построения» (относится к процессу, с помощью которого слушатель формирует интерпретацию предложения из слов говорящего) и «процесс применения» (относится к тому, как слушатель использует этот процесс интерпретации);
- выделяется два типа понимания: «микроразумение» (слушатель воспринимает небольшую часть прослушиваемого текста) и «макроразумение» (слушатель понимает весь текст) [4].



ЧЖУ ЦЗЯСЮАНЬ
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова. Сфера научных интересов: педагогика, теория и методика обучения и воспитания, иностранные языки, русский язык как иностранный. Автор 3 опубликованных научных работ. Электронная почта: zhuuu.jiaxuan@yandex.ru

ZHU JIAXUAN
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Didactic Linguistics and Teaching Theory of Russian as a foreign Language, Lomonosov Moscow State University. Research interests: pedagogy, theory and methodology of education and upbringing, foreign languages, Russian as a foreign language. Author of 3 published scientific works. E-mail address: zhuuu.jiaxuan@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются возможности использования различных стратегий в процессе обучения иноязычному аудированию. Представлен обзор научных публикаций и основных понятий по теме статьи. Обосновывается выбор стратегий обучения с точки зрения когнитивной психологии. Сделан вывод о том, что учащиеся знакомы со стратегиями, повышающими эффективность аудирования и готовы пользоваться ими.

Ключевые слова: обучение иноязычному аудированию, стратегии обучения, когнитивная психология, метакогнитивная стратегия, когнитивная стратегия.

Abstract. The possibilities of using various strategies in the process of teaching foreign language listening are considered. A review of scientific publications and basic concepts on the topic of the article is presented. The choice of learning strategies is substantiated from the point of view of cognitive psychology. It is concluded that students are familiar with strategies that increase the effectiveness of listening and are ready to use them.

Keywords: teaching foreign language listening, learning strategies, cognitive psychology, metacognitive strategy, cognitive strategy.

Основываясь на приведенном выше определении процесса восприятия и понимания на слух и опираясь на результаты исследований когнитивной психологии, было предложено новое определение процесса аудирования. *Аудирование* – это процесс, включающий три взаимосвязанных циклически повторяющихся этапа: восприятие, анализ и применение [3; 6]. Рассмотрим каждый из этапов процесса аудирования.

Этап восприятия. Внимание слушателя сосредоточено на голосовом вводе материала для прослушивания, информация сохраняется в кратковременной памяти. Поскольку объем кратковременной памяти ограничен, слушатель должен немедленно обрабатывать голосовую информацию и извлекать смысл. Поэтому особое внимание необходимо уделять звукам и словам, которые имеют решающее значение для определения смысла. Для этого речевой поток обязательно должен быть разбит на синтагмы, что является непременной задачей. *Этап анализа* включает в себя составление смысло-

вых выражений из слов и фраз, сегментированных из речевого потока, и повторный сбор информации, выраженной в смысловых единицах, которые могут храниться в кратковременной памяти. На этапе *применения* слушатель связывает информацию, которую он слышит, с имеющимися у него знаниями, обращаясь к своей долговременной памяти.

На сегодняшний день среди систематических исследований, посвященных правилам составления учебных текстов для прослушивания, преобладают работы, посвященные речевой деятельности преподавателя, выбору и редактированию текстов для прослушивания. В центре проводимого нами исследования находятся учащиеся, так как они являются основным субъектом процесса образования.

Обращаясь к истории изучаемого вопроса, можно констатировать, что в ранних исследованиях доминировала бихевиористская психология, центральным понятием которой является диада «стимул – реакция». В русле этого направления исследователи теории обучения

в основном изучали как учителя преподают (насколько эффективно стимулируют познавательные процессы обучающихся), игнорируя при этом то, как учащиеся учатся. Люди обладают сознанием и мыслительными способностями, поэтому неправильно рассматривать их как объекты стимулирования. С развитием когнитивной психологии пришло осознание, что познавательная деятельность человека является чрезвычайно сложным процессом. Учащиеся – активные мыслители, способные решать образовательные проблемы.

Ряд ученых в Китае и за рубежом (Дж. Рубин, 1987; Р.Л. Оксфорд, 1989, 1990, 1992; А.У. Шамот, 1987, 1990; Дж.М. О’Мэлли, 1990; А.Д. Коэн, 1998; Шу Динфан, Чжуан Чжисян, 1994; Вэнь Цюфан, 1996; У Бэнху, 2002; Чэн Сяотан, Чжэн Минь, 2002 и др.) проявляли интерес к изучению стратегии изучения иностранного языка как целостной концепции. А.У. Шамот указывает на то, что подобные стратегии – это навыки, методы или намеренные действия, предпринимаемые учащи-

мися с целью повышения эффекта обучения и легкого запоминания структуры и содержания языка [5]. Дж.М. О'Мэлли и А.У. Шамот считают, что стратегии изучения иностранного языка – это когнитивные или эмоциональные действия, которые учащиеся намеренно предпринимают для освоения учебного материала [11]. Вэнь Цюфан предлагает определение, согласно которому стратегии изучения иностранного языка – это меры, принимаемые изучающими язык для эффективного обучения. Целью использования стратегий является повышение эффективности восприятия и применения информации, а сущностью стратегий – действия учащегося, а не идеи, которые могут быть внешней или внутренней деятельностью [12].

Чэн Сяотан, Чжэн Минь считают, что стратегии изучения языка – это различные стратегии, используемые учащимися для достижения лучших результатов в освоении иностранного языка. Они включают в себя не только микростратегии, используемые учащимися для лучшего выполнения определенной учебной задачи, но и макростратегии, принятые ими для планирования, регулирования и оценки их собственных целей, процесса и результатов обучения, а также некоторое понимание логики изучения языка [13].

Основываясь на приведенных определениях стратегии изучения иностранного языка, мы предлагаем понимать их как меры, которые учащиеся применяют для получения нужной информации, закрепления знания и решения проблем в процессе обучения. Стратегии иноязычного аудирования в рамках проводимого нами исследования определяются как стратегии, применяемые обучающимися во время прослушивания. Они основаны на стратегиях обучения, понимаемых когнитивной психологией как когнитивное или эмоциональное поведение, которое учащиеся

используют для обучения аудированию и понимания на слух.

Среди классификаций стратегий обучения наибольшее распространение получила идея Дж.М. О'Мэлли и А.У. Шамот об их разделении на метакогнитивные, когнитивные и социально-аффективные стратегии [11]. Данная классификация легла в основу нашего исследования.

Социально-аффективные стратегии или эмоциональные стратегии. Чэн Сяотан, Чжэн Минь считают, что это стратегии, которые учащиеся используют для развития, корректировки и контроля своих эмоций в процессе обучения [13]. К эмоциональным факторам в обучении языку относятся эмоции, чувства, настроение, отношения учащихся в процессе обучения [1]. Эмоциональный статус учащихся напрямую влияет на их учебное поведение и эффект обучения [2]. Эти факторы включают в себя ряд личностных образований, в том числе чувства по отношению к себе и другим. По мнению С. Крашена, существует три основных эмоциональных фактора: тревога, мотивация и самоуважение. Они оказывают влияние, которое нельзя игнорировать во всех аспектах изучения языка [9]. Данные факторы не имеют особенностей, которые нужно учитывать в ходе аудирования, поэтому мы не будем на них подробно останавливаться.

Дж.Х. Флавелл предложил концепцию метапознания. Он считает, что метапознание относится к знаниям индивидов об их собственных когнитивных процессах и их результатах [7]. Метапознание также относится к активному мониторингу и непрерывной корректировке и координации когнитивных процессов, основанных на объекте познания и используемых для достижения конкретной цели. Дж.М. О'Мэлли и А.У. Шамот полагают, что *метакогнитивные стратегии* заключаются в том, что использование знаний, полученных в когнитивном процессе, ре-

гулирует поведение человека при изучении языка путем установления целей и планов обучения, наблюдения за процессом обучения, оценки результатов [11].

Метакогнитивные стратегии – это обдумывание и планирование процесса обучения, наблюдение результатов понимания и оценка процесса обучения после завершения языковой деятельности. Метакогнитивные стратегии представляют собой исполнительные навыки высокого уровня, обеспечивающие успех учебной деятельности. Как видно из определения, ученые делят действия учащегося на три категории: планирование, мониторинг и оценка. Необходимость стратегий планирования определяется тем, что учащиеся должны организовать свою учебную деятельность перед обучением, сформулировать ее цели и выделить этапы. Стратегии мониторинга включают в себя сознательное наблюдение за методами обучения и эффектами учебной деятельности в соответствии с целями обучения. Стратегия оценки относится к оцениванию всего процесса обучения, к соответствующей корректировке и пересмотру стратегий, принятых ранее, для повышения эффективности обучения.

Метакогнитивные стратегии используются в ходе всего процесса обучения аудированию. Перед прослушиванием преподаватели могут объяснить учащимся ключевые моменты, связанные с используемыми материалами. На понимание текста, воспринимаемого на слух, могут повлиять такие факторы как знание правил произношения, богатство словарного запаса, знакомство с культурой страны изучаемого языка, владение лексикой изучаемой темы, понимание жанра текста. Преподаватель может помочь учащимся, развивая ассоциативное мышление на основе соответствующих заданий и упражнений для прослушивания; обучая предсказыванию

содержания материала, который предстоит услышать (по названию, теме, иллюстрации, заданию), чтобы учащиеся могли более целенаправленно усваивать ключевую информацию.

Во время прослушивания необходимо развивать инициативу учащихся в познавательном процессе, чтобы они могли осваивать стратегии мониторинга в ходе аудирования. Также педагогу необходимо постоянно контролировать и корректировать понимание прослушанного материала, учить студентов контролировать процесс обучения аудированию. При первом прослушивании учащиеся могут избирательно обращать внимание на знакомые слова или повторяющийся контент, получать общее представление о содержании и составлять предварительное понимание материала. При повторном прослушивании они смогут уделить целенаправленное внимание тем словам, которые они не поняли раньше, проверять правильность понимания. После аудирования учащиеся сами должны оценить свои результаты: выделить проблемы, с которыми они столкнулись в процессе прослушивания, подумать, как их решить, какие стратегии использовали другие учащиеся, какие из них более эффективны.

Когнитивные стратегии, согласно Дж.М. О'Мэлли и А.У. Шамот, представляют собой определенные методы и приемы обработки информации учащимися. Их основные функции включают два аспекта: один заключается в эффективной обработке и организации информации, другой – в ее классификации и хранении [11]. Привлечение внимания относится к стратегии, при которой учащиеся эффективно выбирают важную информацию, на которую нужно обратить внимание, стараются ее обработать. Активизация памяти предполагает использование общих принципов запоминания для эффективного сохранения и извлечения информации. Использо-

вание классификации – это стратегия повторной обработки и разделения на кластеры новых и старых знаний. Она может способствовать глубокому пониманию человеком новой информации, включать стратегии искусственных ассоциаций и внутренних связей. Стратегия систематизации, обобщения означает обработку информации от сложной к простой и от беспорядка к упорядочиванию.

Организационная стратегия – это стратегия, сочетающая в себе использование новых и старых знаний для анализа и решения проблем. Творческая стратегия всесторонне использует полученные знания для понимания воспринимаемой информации, открытия законов и обобщения опыта. В процессе восприятия и понимания на слух учащиеся используют контекстные или визуальные подсказки в материале для того, чтобы сделать вывод об общем содержании, используют существующие представления о мире и знание изучаемого языка для самостоятельного усвоения и объяснения информации, пытаются предсказать общее содержание текста или частные детали на основе предварительного понимания. Когда информация поступает в кратковременную память, учащиеся могут попытаться найти в ней соответствующие слова родного языка, ключевые слова или связанные с ними фоновые знания, запомнить полезную информацию, развить воображение и организаторские способности, а также объединить всю информацию в единое целое. Затем они подводят итоги после прослушивания и запоминают новую информацию.

С. Гох изучал стратегии аудирования, реализуемые на макроуровне, и конкретные навыки путем анализа дневников студентов [8]. На основе собранной информации исследователь выделил 8 когнитивных и 6 метакогнитивных стратегий аудирования, а также 44 навыка (см. Таблицу). Когни-

тивные стратегии включают умозаключение, интерпретацию, прогнозирование, контекстуализацию, перевод, концентрацию, воображение и реконструкцию (определенные значения). Метакогнитивные стратегии включают предварительную подготовку к слушанию, избирательное и целевое внимание, мониторинг понимания, оценки воспринимаемых данных в реальном времени, оценки понимания.

С. Гох выделяет когнитивные и метакогнитивные стратегии как важный инструмент иноязычного аудирования, ориентируется на способности слушателя использовать имеющиеся знания и внешние ресурсы. Взяв за основу классификацию когнитивных и метакогнитивных стратегий С. Гоха, мы составили анкету (см. вариант анкеты на русском языке в Приложении) и провели опрос. В работе приняли участие 72 человека – студенты, изучающие русский язык, и выпускники вуза. *Цель опроса* – определение уровня владения стратегиями аудирования на русском языке китайскими обучающимися на основе самооценки в выборе стратегий.

В ходе анализа результатов был применен метод рейтингования, по частотности использования различных стратегий были выделены категории:

- неудовлетворительная ситуация (стратегия не сформирована) – 0–19 %;
- удовлетворительная ситуация (стратегия в определенной степени сформирована, но нуждается в коррекции) – 19–52 %;
- хорошая ситуация (стратегия сформирована, но нуждается в совершенствовании) – 52–77 %;
- ситуация успешного применения стратегии (предполагающая, тем не менее, ее дальнейшее развитие) – 77–100 %.

Под формированием навыков аудирования понимался управляемый целенаправленный процесс обучения использованию той или иной стратегии; под коррекцией – исправление недостатков, ошибок

Стратегии аудирования

Когнитивная стратегия	Метакогнитивная стратегия
Умозаключение (Infering) <ul style="list-style-type: none"> использовать контекстные подсказки; использовать знакомые слова; использовать знания о мире, об окружающей действительности; использовать знание изучаемого языка; использовать визуальные подсказки 	Подготовка к прослушиванию (Pre-listening Preparation) <ul style="list-style-type: none"> предварительно просмотреть контент; практиковать произношение ключевых слов; попробовать снять напряжение, расслабиться
Разработка (Elaboration) <ul style="list-style-type: none"> использовать знания о мире, об окружающей действительности; использовать знание изучаемого языка 	Избирательное внимание (Selective Attention) <ul style="list-style-type: none"> услышать слово в группе слов; уловить общую идею; услышать знакомые слова; обратить внимание на структуру информации (на текстовые маркеры); обратить внимание на повторяющиеся части; обратить внимание на интонационные характеристики; услышать определенную часть звучащего текста; обратить внимание на визуальные средства, мимику и язык тела
Прогнозирование (Predication) <ul style="list-style-type: none"> прогнозировать общее содержание; прогнозировать детали при прослушивании 	Направленное внимание (Directed Attention) <ul style="list-style-type: none"> попробовать сконцентрироваться; продолжать слушать, несмотря на трудности
Контекстуализация (Contextualization) <ul style="list-style-type: none"> поместить услышанное в социальный и лингвистический контекст; найти релевантную информацию по услышанным ключевым словам; связать воедино части текста 	Мониторинг понимания (Comprehension Monitoring) <ul style="list-style-type: none"> подтвердить понимание услышанного; найти непонятные слова или идеи; использовать контекст, чтобы проверить понимание; использовать имеющиеся знания, чтобы проверить понимание
Перевод (Translation) <ul style="list-style-type: none"> найти эквивалент ключевого слова на родном языке; перевести группу слов 	Оценка услышанного в реальном времени (Real-time Assessment of Input) <ul style="list-style-type: none"> оценить важность проблемной части; определить ценность частей текста
Фиксация (Fixation) <ul style="list-style-type: none"> думать о том, как пишутся незнакомые слова; прекратить думать о значении слова или определенной части услышанного; запомнить/повторить произношение нового слова; запомнить слова или фразы для дальнейшего использования 	Оценка понимания после прослушивания (Comprehension Evaluation) <ul style="list-style-type: none"> использовать внешние ресурсы, чтобы проверить понимание; использовать имеющиеся знания, чтобы проверить понимание; анализировать контекст для проверки понимания
Визуализация (Visualization) <ul style="list-style-type: none"> представить себе описанные в звучащем тексте сцены, события и объекты; представить себе написание ключевых слов 	
Реконструкция (Reconstruction) <ul style="list-style-type: none"> восстановить смысл с помощью услышанных слов; восстановить смысл с помощью заметок 	

в применении сформированной ранее стратегии; под совершенствованием – повышение эффективности применения стратегии, доведение до уровня автоматизма и безошибочности; под развитием – перенос в новые ситуации применения. Принималось во внимание также то, что в той или иной мере стратегии аудирования у об-

учающихся сформированы в процессе овладения родным и другим иностранным языком (преимущественно английским).

Анализ полученных по итогам опроса результатов показывает необходимость обратить внимание на 14 когнитивных и 15 метакогнитивных стратегий, оказавшихся в диапазоне от 52% до 77%. Их

можно считать вполне сформированными, но нуждающимися в совершенствовании. 8 когнитивных и 7 метакогнитивных стратегий оказались в диапазоне от 19% до 52%, то есть могут оцениваться как сформированные в определенной степени у целевого контингента иностранных учащихся, но нуждающиеся в коррекции. Ни одна

из стратегий не попала в диапазон от 0 % до 19 %, то есть нет стратегий, которые фактически не используются. Также ни одна из стратегий не попала в диапазон от 77 % до 100 %.

Китайские студенты в своих ответах продемонстрировали знакомство со стратегиями, повышающими эффективность аудирования на русском языке, и готовность пользоваться ими. Но в целом полученные результаты нельзя оценить как высокие. В этой связи мы видим

свою задачу в том, чтобы целенаправленно готовить обучающихся к использованию различных стратегий, сделав это неотъемлемой частью содержания обучения аудированию.

Опираясь на проанализированные нами исследования, можно сказать, что использование эффективных стратегий обучения полезно не только для изучения языка, но и положительно влияет на повышение самостоятельности учебной деятельности студентов. Для

преподавателей иностранных языков знакомство со стратегиями обучения аудированию может стать фактором лучшего осознания особенностей иноязычного аудирования, условий, стимулирующих или мешающих пониманию, осмысления когнитивной, психологической, эмоциональной и других составляющих учебной деятельности студентов. В целом результаты проведенной работы призваны помочь повысить эффективность достижения целей обучения.

Приложение

АНКЕТА

«Стратегии аудирования на русском языке»

Дорогие друзья!
Прошу вас помочь мне в проведении моего исследования.
Ответьте, пожалуйста, на вопросы анкеты.

Имя _____

Место учебы/работы _____

Специальность _____

Инструкция. Пожалуйста, внимательно прочитайте каждый вопрос и выберите ответ, который в наибольшей мере соответствует вашему мнению.

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

Навыки и их использование	часто	редко	никогда	не знаю
УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ				
Стараюсь использовать контекстные подсказки при прослушивании				
Стараюсь использовать знакомые слова при прослушивании				
Стараюсь использовать при прослушивании свои знания о мире, об окружающей действительности				
Стараюсь использовать при прослушивании свое знание русского языка				
Стараюсь использовать при прослушивании визуальные подсказки				
РАЗРАБОТКА				
Стараюсь использовать при прослушивании свои знания о мире, об окружающей действительности				
Стараюсь использовать при прослушивании свое знание русского языка				
ПРОГНОЗИРОВАНИЕ				
Стараюсь прогнозировать общее содержание при прослушивании				
Стараюсь прогнозировать детали при прослушивании				
КОНТЕКСТУАЛИЗАЦИЯ				
Стараюсь при прослушивании поместить услышанное в социальный и лингвистический контекст				
Стараюсь при прослушивании найти необходимую информацию по услышанным ключевым словам				
Стараюсь при прослушивании связать воедино разные части текста				

Навыки и их использование	часто	редко	никогда	не знаю
ПЕРЕВОД				
Стараюсь при прослушивании подбирать эквиваленты ключевых слова на родном языке				
Стараюсь при прослушивании переводить группы слов, словосочетания				
ФИКСАЦИЯ				
Стараюсь думать о том, как пишутся незнакомые слова				
Стараюсь специально не думать о значении слов или частей услышанного				
Стараюсь запомнить / повторить произношение нового слова				
Стараюсь запомнить слова или фразы для дальнейшего использования				
ВИЗУАЛИЗАЦИЯ				
Стараюсь при прослушивании представлять себе услышанные сцены, события и объекты				
Стараюсь при прослушивании представлять себе, как пишутся ключевые слова				
РЕКОНСТРУКЦИЯ				
Стараюсь восстановить смысл прослушанного текста значение с помощью слов, которые услышал и понял				
Стараюсь восстановить смысл прослушанного текста с помощью заметок, которые делаю во время прослушивания				

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ

Навыки и их использование	часто	редко	никогда	не знаю
ПОДГОТОВКА К ПРОСЛУШИВАНИЮ				
Предварительно просматриваю контент				
Практикую произношение ключевых слов				
Пробую снять напряжение, расслабиться				
ИЗБИРАТЕЛЬНОЕ ВНИМАНИЕ				
Стараюсь услышать отдельное слово в группе слов				
Стараюсь понять общую идею звучащего текста				
Стараюсь услышать знакомые слова				
Стараюсь обратить внимание на структуру информации (на текстовые маркеры)				
Стараюсь обратить внимание на повторяющуюся информацию				
Стараюсь обратить внимание на интонационные характеристики				
Стараюсь услышать определенную часть звучащего текста				
Стараюсь обращать внимание на визуальные средства, мимику и язык тела говорящих				
НАПРАВЛЕННОЕ ВНИМАНИЕ				
Пробую сконцентрироваться				
Продолжаю слушать несмотря на трудности				
МОНИТОРИНГ ПОНИМАНИЯ				
Стараюсь найти подтверждение тому, что всё понял правильно				
Стараюсь обнаружить слова или идеи, которые не понял				
Использую контекст, чтобы проверить понимание услышанного				
Использую имеющиеся знания, чтобы проверить понимание услышанного				
ОЦЕНКА УСЛЫШАННОГО В РЕАЛЬНОМ ВРЕМЕНИ				
Стараюсь оценить важность проблемной части услышанного				
Стараюсь оценить важность всех частей текста				
ОЦЕНКА ПОНИМАНИЯ ПОСЛЕ ПРОСЛУШИВАНИЯ				
Использую внешние ресурсы, чтобы проверить понимание				
Использую имеющиеся знания, чтобы проверить понимание				
Анализирую контекст для проверки понимания				

СПАСИБО ЗА ПОМОЩЬ!

ЛИТЕРАТУРА

1. Arnold J., Brown D. A map of the terrain. In J. Arnold, (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999. P. 1–24.
2. Arnold J. Seeing through Listening Comprehension Exam Anxiety. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). TESOL Quarterly*. 2000. Vol. 4. P. 777–786.
3. Bacon S.M. The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective response in foreign language teaching. *The Modern Language Journal*. 1992. No. 76(2). P. 160–178.
4. Buck G. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
5. Chamot A.U. The Learning Strategies of ESL Students. In: Wendenm, A. and Rubin, J., Eds., *Learner Strategies for Second Language Acquisition*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987. P. 71–83.
6. Field J. Interlibility and the listeners: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*. 2005. No. 39(3). P. 399–423.
7. Flavell J.H. Metacognitive Aspect of Problem Solving. In L.B. Resnicj (Ed.). *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Enibaum, 1976. P. 231–236.
8. Goh C.M. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*. 2002. No. 30. P. 185–206.
9. Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. P. 151.
10. Osada N. Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*. 2004. No. 3. P. 53–66.
11. O'Malley J.M., Chamot A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistic Series. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
12. 文秋芳. 英语学习策略论. 上海外语教育出版社, 1996 [Вэнь Цюфан. Стратегии изучения английского языка // Шанхайская пресса по обучению иностранным языкам. 1996] (на китайском языке).
13. 程晓堂, 郑敏. 英语学习策略. 外语教育与研究出版社, 2002:18-19 [Чэн Сяотан, Чжэн Минь. Стратегии изучения английского языка // Пресса об образовании и исследованиях иностранных языков. 2002. С. 18–19] (на китайском языке).

REFERENCES

1. Arnold J., Brown D. A map of the terrain. In J. Arnold, (Ed.). *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999.
2. Arnold J. Seeing through Listening Comprehension Exam Anxiety. *Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL). TESOL Quarterly*. 2000. Vol. 4. P. 777–786.
3. Bacon S.M. The relationship between gender, comprehension, processing strategies and cognitive and affective response in foreign language teaching. *The Modern Language Journal*. 1992. No. 76(2). P. 160–178.
4. Buck G. *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press. 2001.
5. Chamot A.U. The Learning Strategies of ESL Students. In: Wendenm, A. and Rubin, J., Eds., *Learner Strategies for Second Language Acquisition*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1987. P. 71–83.
6. Field J. Interlibility and the listeners: The role of lexical stress. *TESOL Quarterly*. 2005. No. 39(3). P. 399–423.
7. Flavell J.H. Metacognitive Aspect of Problem Solving. In L.B. Resnicj (Ed.) *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Enibaum, 1976. P. 231–236.
8. Goh C.M. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*. 2002. No. 30. P. 185–206.
9. Krashen S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
10. Osada N. Listening comprehension research: A brief review of the past thirty years. *Dialogue*. 2004. No. 3. P. 53–66.
11. O'Malley J.M., Chamot A.U. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge Applied Linguistic Series. Cambridge: Cambridge University Press. 1990.
12. 文秋芳. 英语学习策略论. 上海外语教育出版社, 1996 [Wen Qiufang. English Learning Strategies. *Shanghai Foreign Language Education Press*. 1996] (in Chinese).
13. 程晓堂, 郑敏. 英语学习策略. 外语教育与研究出版社, 2002:18-19 [Cheng Xiaotang, Zheng Min. English Learning Strategies. *Foreign Language Education and Research Press*. 2002. С. 18–19] (in Chinese).

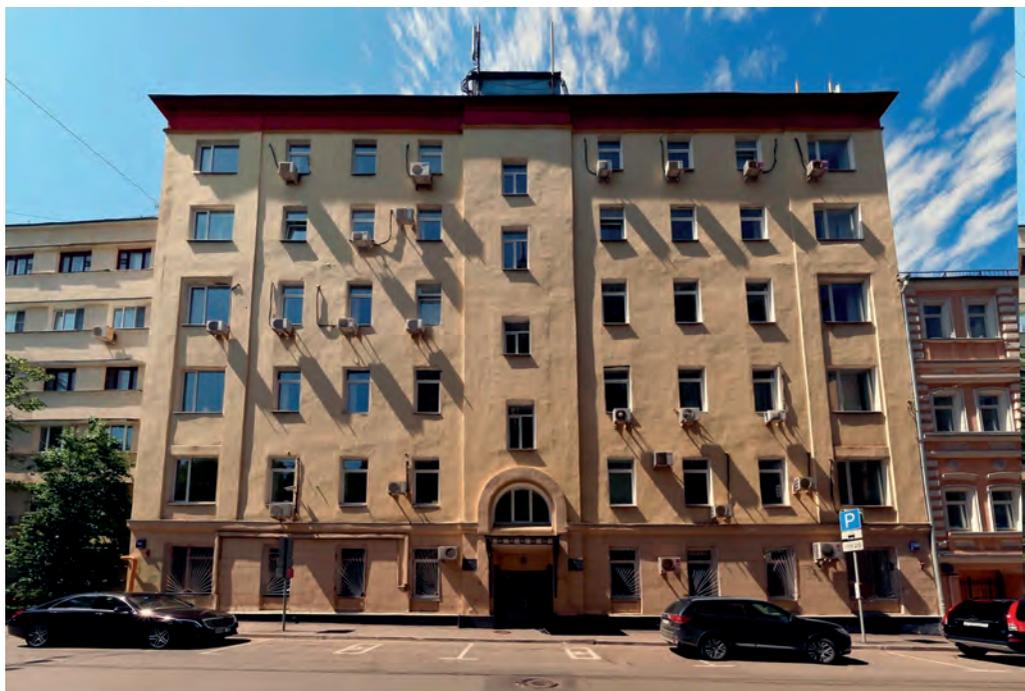
Васильева Н.Н.,

Институт проблем передачи информации имени А.А. Харкевича РАН

Мотивационная структура педагогической деятельности в сфере психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ*

На современном этапе развития образования одной из актуальных проблем является повышение профессионализма педагогов. В исследованиях (О.Г. Бырдина, С.Г. Долженко, Е.А. Юринова [3], Э.Ф. Зеер, О.В. Крежевских [4], С.В. Феоктистова, И.В. Григорьева [11], Л.Б. Шнейдер [12]) подчеркивается, что, в условиях обновления социально-экономических процессов и активной разработки инновационных технологий, возрастает потребность в компетентных специалистах, обладающих трансдисциплинарными знаниями, мобильностью, способных создавать собственные педагогические стартапы и внедрять их в практику.

В профессионализации педагога значительное место отводится профессиональной мотивации, как внутреннему движущему фактору эффективного и качественного овладения профессиональной деятельностью, стремления к достижению высокого уровня личностно-профессионального развития и педагогического мастерства, успешности и творческой самореализации в профессии (Н.А. Аминов, В.С. Чернявская, И.И. Осадчева [2], Т.Н. Князева [6], В.В. Мелетичев [7], Л.М. Митина [8], А.К. Орешкина [9]). Различные



Институт проблем передачи информации имени А.А. Харкевича РАН

аспекты проблемы мотивации в педагогической деятельности исследованы в работах психологов и педагогов (А.Н. Аминов, Н.К. Андриенко, С.В. Видов, С.В. Ефимова, Э.Ф. Зеер, Т.Н. Князева, Н.И. Корзенко, Н.В. Кузьмина, С.А. Мансурова, В.В. Мелетичев, Т.П. Морозова, А.К. Орешкина, И.И. Осадчева, Е.И. Рогов, А.В. Савченков, Е.С. Снегова, Н.В. Солнцева, Г.Р. Шафикова, Л.Б. Шнейдер и др.).

В контексте изучения мотивационной структуры педагогической деятельности заслуживает внимания исследование структурно-содержательных аспектов профессиональных мотивов педагогов, чья деятельность связана с комплексным сопровождением обучающихся с ОВЗ. Проведение данных исследований позволит определить векторы мотивационной направленности личности педа-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00654а.



ВАСИЛЬЕВА НАДЕЖДА НИКОЛАЕВНА
Российская Федерация, Москва

доктор биологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории 11 «Зрительные системы», Институт проблем передачи информации имени А.А. Харкевича РАН. Сфера научных интересов: физиология зрения, специальная педагогика и психология. Автор более 100 опубликованных научных работ. Электронная почта: nn_vasilyeva@mail.ru

NADEZHDA N. VASILYEVA
Moscow, Russian Federation

Doctor of Biological Science, Docent, leading researcher at the “Vision Systems” laboratory, Institute for information transmission problems (Kharkevich Institute), Russian Academy of Sciences. Research interests: physiology of vision, special pedagogy and psychology. Author of more than 100 published scientific works. E-mail address: nn_vasilyeva@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема профессиональной мотивации педагогов, осуществляющих психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление и описание структуры профессиональной мотивации педагогов, реализующих образовательные и коррекционно-развивающие программы в условиях специальных и инклюзивных форм образования детей с ОВЗ. Описаны актуальные потребности и ведущие мотивы, определяющие направленность профессионального поведения и профессионального развития педагогов в сфере психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Проведен сравнительный анализ иерархической структуры мотивов педагогической деятельности учителей, воспитателей, дефектологов, имеющих разный педагогический стаж, и студентов старших курсов, обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Анализируются механизмы, определяющие актуальные векторы мотивационной направленности личности педагогов и студентов дефектологического профиля подготовки.

Ключевые слова: педагог, педагогическая деятельность, мотивация педагогической деятельности, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение.

Abstract. The article deals with the problem of professional motivation of teachers who provide psychological and pedagogical support for children with disabilities. The empirical study is aimed at identifying and describing the structure of professional motivation of teachers who implement educational and correctional programs into special inclusive education for children with disabilities. The article describes leading motives that determine the direction of professional behavior and professional development of teachers in the field of psychological and pedagogical support of children with disabilities. A comparative analysis of the hierarchical structure of motives for the pedagogical activity of teachers, educators, speech pathologists with different teaching experience, and senior students studying “Special (defectological) education” was carried out. The article analyses mechanisms that determine personal motivational orientation of teachers and Defectology students.

Keywords: teacher, pedagogical activity, motivation of pedagogical activity, children with disabilities, psychological and pedagogical counseling.

гогов, охарактеризовать стиль их профессиональной деятельности, спрогнозировать ее эффективность, оказать психологическую поддержку в процессе профессионализации.

Цель настоящего исследования – выявить актуальные мотивы педагогов в зависимости от предмета их потребности, реализуемые в профессиональной деятельности, и охарактеризовать иерархическую структуру мотивов педагогов, осуществляющих сопровождение детей с ОВЗ.

Исследование проводилось в течение 2020–2021 учебного года. В нем приняли участие 84 педагога, работающих в образовательных организациях города Москвы и Московской области и реализую-

щих специальные и инклюзивные формы образования детей с ОВЗ, а также 40 студентов АНО ВО «Российский новый университет», обучающихся по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» (уровни бакалавриата и магистратуры). Условием участия студентов в исследовании было наличие практического опыта в психолого-педагогическом сопровождении детей с ОВЗ (пройденная практика в рамках учебного плана или работа в данной сфере). Все респонденты – лица женского пола. Выборка педагогов была разделена на три группы в зависимости от:

- занимаемой должности: учителя (18 чел.), педагоги-дефектологи (48 чел.), воспитатели (18 чел.);

- стажа: до 5 лет – 30 чел., от 5 до 10 лет – 21 чел., более 10 лет – 33 чел.

Для решения эмпирических задач была использована методика определения иерархической структуры мотивационной сферы учителя и ведущих мотиваций педагогической деятельности [1]. При обработке результатов мы опирались на предложенный Н.В. Солнцевой подход к анализу данных, учитывающий соотношение потребностей по Х. Мюррею с мотивировками педагогической деятельности по Г. Хеннингу [10].

В Таблице представлены данные о рангах мотивов в иерархической структуре профессиональной мотивации разных групп респондентов.

Матрица иерархической структуры мотивов педагогической деятельности в группах респондентов

№ п/п	Мотив и потребность	Дефектологи	Воспитатели	Учителя	Студенты	Все педагоги		
						стаж < 5 лет	стаж 5–10 лет	стаж > 10 лет
1	в признании	11	13	11	14	13	12	12
2	в покровительстве	4	4	4	1	4	6	3
3	в доминировании	14	14	14	11	14	14	14
4	в понимании	6	6	8	2	8	5	6
5	в аффилиации	2	3	7	3	3	3	5
6	в социофилии	1	1	1	4	1	1	1
7	в зависимости	10	9	9	10	10	9	9
8	в уважении	5	2	2	5	5	2	2
9	в избегании неудач	9	10	12	9	9	10	10
10	в порядке	13	12	13	13	12	13	11
11	в привлечении внимания	12	11	10	12	11	11	13
12	в достижении	3	5	3	7	2	4	4
13	в самосовершенствовании	7	7	5	6	6	7	7
14	в опеке	8	8	6	8	7	8	8

Примечание: цифрами обозначен ранг мотива и потребности в иерархической структуре мотивов педагогической деятельности

Проведенное исследование позволило охарактеризовать структуру профессиональной мотивации и выстроить иерархию мотивов в зависимости от предмета потребностей, реализуемых в профессиональной деятельности педагогов. Отмечая определенные различия в ранговом распределении мотивов между группами респондентов, следует подчеркнуть, что в группах педагогов наиболее важными мотивами, связанными с педагогической деятельностью, являются мотивы социофилии, аффилиации, уважения, покровительства, достижения, самосовершенствования. Мотив социофилии выражается в гуманистической направленности личности педагога, стремлении удовлетворять потребности ребенка, поддерживать его и заботиться о нем. Мотив аффилиации отражает приятное отношение педагога, желание принять и дружески поддержать ребенка. Мотив уважения выражает потребность в уважительном отношении к окружающим и основан на чувстве ответственности за свои по-

ступки и дела. Мотив покровительства отражает желание наставлять, напутствовать, рекомендовать, советовать, делать что-то совместно. Мотив достижения характеризует устойчивое стремление к достижению высокого результата в работе путем совершенствования и развитие как самого себя, так и методов своей работы. Мотив эгоизма (самосовершенствования) выражается в излишней центрации педагога на себе.

Высокие ранговые позиции мотива аффилиации в группе дефектологов и воспитателей связаны со спецификой выполняемых трудовых функций и характеризуют данные группы респондентов как обладающих особой чувствительностью, позволяющей определить состояние ребенка, его возможности и потребности.

Во всех группах педагогов мотив достижения занимает более высокое ранговое место по сравнению с мотивом избегания неудач. Такое сочетание оказывает влияние на стиль педагогической деятельности, при котором наблюдается

интерес к творчеству, работе с новыми направлениями и методами, внедрению вариативности в разрабатываемые программы и образовательные маршруты. Предполагается, что данное соотношение рангов в профиле мотивационной структуры педагогической деятельности указывает на наличие положительного эмоционального фона в работе педагога, возможности более эффективно овладеть педагогическим мастерством и развивать себя как профессионала [10].

У начинающих педагогов, наряду с ведущим мотивом социофилии, высокий рейтинг имеют мотивы достижения и аффилиации. С возрастом вектор мотивационной направленности смещается в сторону доминирования мотивов уважения и покровительства.

Анализ результатов в группе студентов показывает, что в целом их ведущие мотивы, связанные с педагогической деятельностью, перекликаются с актуальными мотивами педагогов. В то же время в структуре их педагогической мотивации наблюдается смещение

акцентов в сторону мотивов покровительства и понимания. Данный факт может быть связан с тем, что, не имея достаточного практического опыта работы, студенты на начальном этапе профессионализации формируют идеализированный образ и предполагаемые мотивы предстоящей профессиональной деятельности, желают выступать в роли напутствующего, наставляющего, советующего. В то же время они желают познавать внутренний мир детей, осознавая необходимость опоры в работе на знание и понимание психофизиологических закономерностей развития детей с ОВЗ. По сути, мотив понимания реализуется в процессе развития одной из базовых профессиональных компетенций у студентов изучаемого направления подготовки – готовно-

сти к психолого-педагогическому изучению лиц с ОВЗ с целью выявления особенностей их развития и осуществления комплексного сопровождения.

Низкие ранговые позиции во всех группах респондентов заняли мотивы доминирования, повинования, признания, привлечения внимания, избегания неудач. Исследование мотивационной структуры педагогов массовых школ, проведенное Н.В. Солнцевой, показало, что ведущими мотивами в их мотивационной структуре являются мотивы доминирования, привлечения внимания, избегания неудач, опеки, порядка [10]. Обнаруженные расхождения в структурно-содержательной характеристике профессиональной мотивации педагогов по данным разных исследований, слабая выраженность,

а порой отсутствие этих мотивов у участников нашего исследования могут быть связаны с рядом факторов. Во-первых, наблюдаемые тенденции в современном образовании указывают на усиление гуманизации взглядов педагогического сообщества и изменение профессионального мышления в отношении целей специального и инклюзивного образования (О.А. Карабанова, Н.Н. Малофеев [5]). Во-вторых, наблюдается смена приоритетов образования применительно к детям с особыми образовательными потребностями и изменение баланса в формировании академических и жизненных компетенций. В-третьих, особенности педагогической деятельности в данной области, ориентированной на индивидуализацию образовательных траекторий.

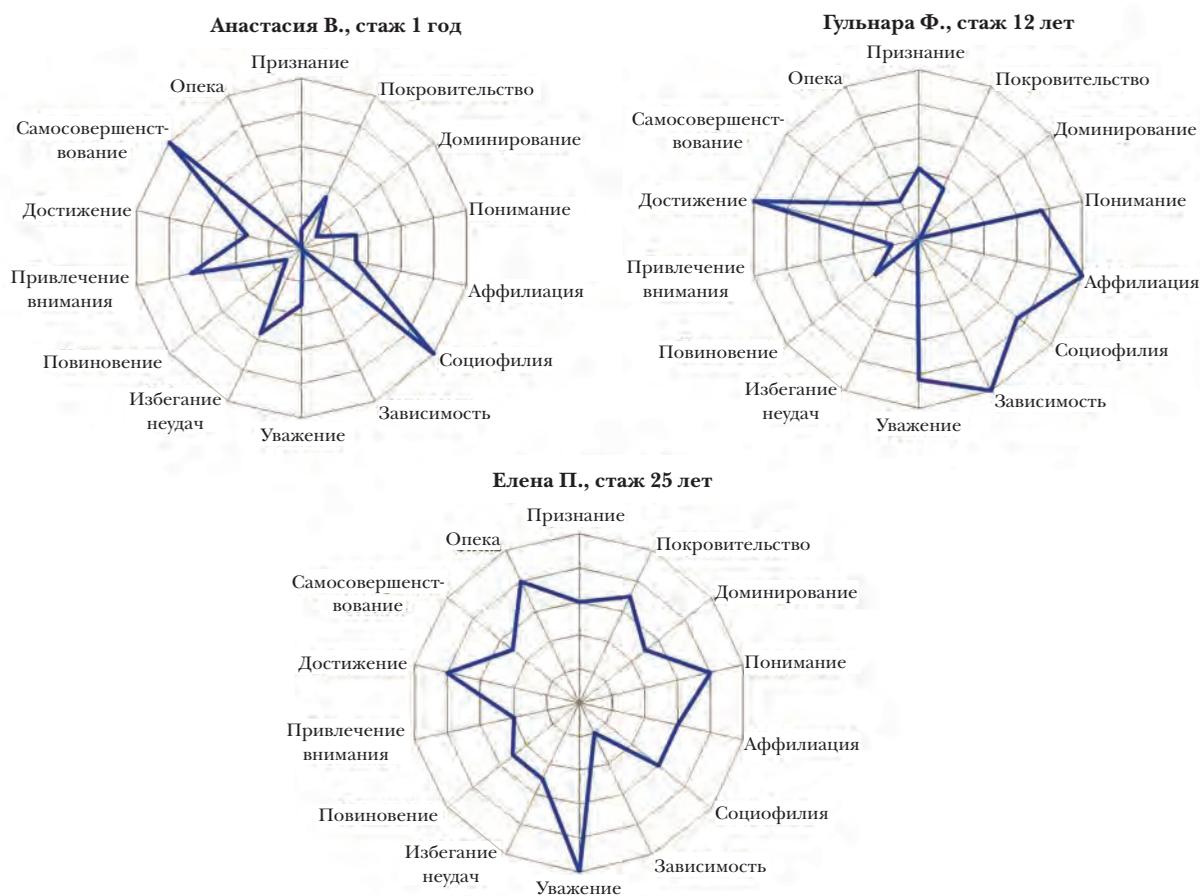


Рисунок. Индивидуальные профили мотивационной структуры трех респондентов с разным стажем педагогической деятельности

Как известно, среднестатистические показатели демонстрируют общую тенденцию в динамике изучаемых явлений, но не отражают индивидуальные варианты мотивационной структуры педагогов. На Рисунке представлены профили трех респондентов из каждой возрастной подгруппы педагогов.

Индивидуальные профили мотивационной структуры педагогов в определенной степени отражают процесс трансформации у них мотивов в ходе профессионализации. Если на начальном этапе профессиональной социализации у педагога четко выступают две доминирующие мотивации – социофилия и самосовершенствование, что может быть естественным для начинающего специалиста, и связано

со стремлением овладеть профессией, то с возрастом наблюдается не только расширение числа ведущих мотивов педагогической деятельности, но и смещение вектора мотивационной направленности в область мотивов аффилиации, зависимости, уважения, достижения. Профиль педагога со стажем 25 лет демонстрирует очертания, близкие к гармоничному, в котором на самый высокий ранг претендует мотив уважения. Наиболее низкое ранговое положение в данном профиле занял мотив зависимости, отражающий потребность проводить как можно больше времени с детьми, уделяя им внимание.

Таким образом, расширение представлений о сфере деятельности и возможный пересмотр

отношения к профессии и к себе в ней в процессе профессионализации определяют трансформацию направленности мотивационно-потребностной сферы педагогов. Индивидуальный профиль и иерархия мотивов конкретного педагога имеют как признаки обобщенной структуры профессиональной мотивации педагогов, так и специфические черты, что является отражением взаимосвязи и взаимовлияния социально-психологической и организационно-педагогической среды профессиональной деятельности, уровня компетентности, личностных ресурсов, социального и профессионального статуса педагога, педагогического опыта и удовлетворенности педагогическим трудом (В.В. Мелетичев [7]).

ЛИТЕРАТУРА

1. Аминов Н.А., Морозова Н.А., Смятских А.Л. Психодиагностика педагогических способностей. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. 221 с.
2. Аминов Н.А., Чернявская В.С., Осадчева И.И. Дифференциальный контекст исследования педагогических способностей и педагогического мастерства // Мир психологии. 2020. № 3 (103). С. 131-143.
3. Бырдина О.Г., Долженко С.Г., Юринова Е.А. Модель формирования транспрофессиональных компетенций педагога // Высшее образование сегодня. 2022. № 1-2. С. 7-12.
4. Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 4. С. 11-39.
5. Карabanова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 89-99.
6. Князева Т.Н. Мотивация современных студентов к педагогической деятельности как проблема образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-5. С. 294-302.
7. Мелетичев В.В. Мотивационное обеспечение профессионального развития педагога как система // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2019. № 1(9). С. 53-60.
8. Митина Л.М. Психологический анализ современного образования и профессионального труда педагога в эпоху радикальных социокультурных и технологических перемен // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 4 (57). С. 138-150.
9. Орешкина А.К. Методологические основания развития педагогической деятельности в условиях цифрового образования // Профессиональное образование и общество. 2020. № 4(36). С. 128-138.
10. Солнцева Н.В. Динамика изменений мотивационной структуры педагога в процессе профессионализации: монография. М.: Флинта. 2017. 144 с.
11. Феоктистова С.В., Григорьева И.В. Теоретические подходы к исследованию проблемы адаптации и адаптивного поведения личности в системе научных знаний // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2020. № 3 (52). С. 13-19.
12. Шнейдер Л.Б. Педагог: слагаемые авторитета в условиях цифровизации // Высшее образование сегодня. 2021. № 5. С. 52-58.

REFERENCES

1. Aminov N.A., Morozova N.A., Smyatskih A.L. Psihodiagnostika pedagogicheskikh sposobnostej [Psychodiagnosics of pedagogical abilities]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 1994. 221 p. (in Russian).
2. Aminov N.A., Chernyavskaya V.S., Osadcheva I.I. Differencial'nyj kontekst issledovaniya pedagogicheskikh sposobnostej i pedagogicheskogo masterstva [Differential context of the study of pedagogical abilities and pedagogical skills]. *The world of psychology*. 2020. No. 3(103). P. 131-143. (in Russian).

3. Byrdina O.G., Dolzhenko S.G., YUrinova E.A. Model' formirovaniya transprofessional'nyh kompetencij pedagoga [Model of formation of transprofessional competencies of a teacher]. *Higher education today*. 2022. No. 1-2. P. 7-12. (in Russian).
4. Zeer E.F., Krezhevskih O.V. Konceptual'no-teoreticheskie osnovy personalizirovannogo obrazovaniya [Conceptual and theoretical foundations of personalized education]. *Education and Science*. 2022. Vol. 24, No. 4. P. 11-39. (in Russian).
5. Karabanova O.A., Malofeev N.N. Strategiya razvitiya obrazovaniya detej s OVZ: po doroge k realizacii kul'turno-istoricheskogo podhoda [Education Development Strategy for Children with Disabilities: On the Way to Implementing a Cultural-Historical Approach]. *Cultural-historical psychology*. 2019. Vol. 15, No. 4. P. 89-99. (in Russian).
6. Knyazeva T.N. Motivaciya sovremennyh studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti kak problema obrazovaniya [Motivation of modern students to pedagogical activity as a problem of education]. *Problems of modern pedagogical education*. 2016. No. 53-5. P. 294-302. (in Russian).
7. Meletichev V.V. Motivacionnoe obespechenie professional'nogo razvitiya pedagoga kak sistema [Motivational support for the professional development of a teacher as a system]. *Continuous education in St. Petersburg*. 2019. No. 1(9). P. 53-60. (in Russian).
8. Mitina L.M. Psihologicheskij analiz sovremennogo obrazovaniya i professional'nogo truda pedagoga v epohu radikal'nyh sociokul'turnyh i tekhnologicheskikh peremen [Psychological analysis of modern education and professional work of a teacher in the era of radical socio-cultural and technological changes]. *Actual problems of psychological knowledge*. 2021. No. 4 (57). P. 138-150. (in Russian).
9. Oreshkina A.K. Metodologicheskie osnovaniya razvitiya pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyah cifrovogo obrazovaniya [Methodological foundations for the development of pedagogical activity in the conditions of digital education]. *Vocational education and society*. 2020. No. 4 (36). P. 128-138. (in Russian).
10. Solntseva N.V. Dinamika izmenenij motivacionnoj struktury pedagoga v processe professionalizacii: monografiya [Dynamics of changes in the teacher's motivational structure in the process of professionalization]. Moscow: Flinta, 2017. 144 p. (in Russian).
11. Feoktistova S.V., Grigorieva I.V. Teoreticheskie podhody k issledovaniyu problemy adaptacii i adaptivnogo povedeniya lichnosti v sisteme nauchnyh znanij [Theoretical approaches to the study of the problem of adaptation and adaptive behavior of a person in the system of scientific knowledge]. *Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*. 2020. No. 3(52). P. 13-19. (in Russian).
12. Schneider L.B. Pedagog: slagaemye avtoriteta v usloviyah cifrovizacii [Teacher: components of authority in the context of digitalization]. *Higher education today*. 2021. No. 5. P. 52-58. (in Russian).

Железовская Г.И.,

Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

Абрамова Н.В.,

Саратовская государственная юридическая академия

Особенности продуктивного мышления и конструктивных умений у будущих педагогов

Актуальной задачей современной психолого-педагогической науки является разработка инструментария, дающего возможность диагностировать и оценивать качество продуктивного мышления и конструктивных умений студентов. Ряд важнейших положений по данной проблеме мы находим в трудах В.П. Беспалько, Г.И. Железовской, З.И. Калмыковой, Н.В. Кузьминой и др. В отечественной психолого-педагогической литературе базовыми положениями в изучении умственной деятельности обучаемых принято считать следующие:

- важнейшими условиями формирования продуктивного мышления и конструктивных умений у студентов являются усвоение ими системы знаний и выбор методов, форм и средств их диагностики;
- умственная деятельность осуществляется на разных уровнях – от репродуктивного до творческого, от чувственно-образного познания к абстрактно-логическому;
- основой умственной деятельности является продуктивная деятельность, включающая различного рода операции (анализ, сравнение, синтез, обобщение, абстрагирование);
- содержанием умственной деятельности является оперирование



уже имеющимися знаниями, умениями, навыками и использованием их для решения практических и познавательных задач;

- для успешной умственной деятельности важное значение имеют мотивы, побуждающие продуктивное мышление, придающие ей определенную окраску и направленность [5].

Для того чтобы выбрать рациональные методы, приемы, средства учебной работы с обучающи-

мися, необходимо наличие критериев и показателей для выявления уровня сформированности у них продуктивного мышления и конструктивных умений. Определение уровня сформированности данных характеристик – необходимое условие реализации принципов развивающего обучения студентов. В настоящее время обобщенных, интегрированных критериев и показателей для этого не существует. Каждый исследователь предлагает



ЖЕЛЕЗОВСКАЯ ГАЛИНА ИВАНОВНА
Российская Федерация, город Саратов

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации. Сфера научных интересов: методология научно-педагогических исследований, проблемы высшего образования. Автор более 190 опубликованных научных работ. Электронная почта: sgu.pedagogika@yandex.ru

GALINA I. ZHELEZOVSKAYA
Saratov, Russian Federation

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of Pedagogy, Saratov State University. Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation. Research interests: methodology of scientific and pedagogical research, problems of higher education. Author of more than 190 published scientific works. E-mail address: sgu.pedagogika@yandex.ru



АБРАМОВА НАТАЛЬЯ ВИКТОРОВНА
Российская Федерация, город Саратов

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков, Саратовская государственная юридическая академия. Сфера научных интересов: инновационные образовательные технологии в преподавании иностранного языка в высшей школе. Автор более 50 опубликованных научных работ. Электронная почта: nataklenin@mail.ru

NATALIA V. ABRAMOVA
Saratov, Russian Federation

Ph.D. of Pedagogical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Saratov State Law Academy. Research interests: innovative educational technologies in teaching a foreign language in higher education. Author of more than 50 published scientific works. E-mail address: nataklenin@mail.ru

Аннотация. Обоснована актуальность исследования, связанная с необходимостью обеспечения профессиональной подготовки педагога, способного не только сообщать обучающимся программный материал, но и осуществлять формирование и развитие у них творческих способностей, конструктивных умений, продуктивного мышления. Представлены анализ научных предпосылок исследования, критерии и показатели, индикаторы сформированности продуктивного мышления и конструктивных умений студентов. Выявлены противоречия между объективной необходимостью формирования готовности педагога к творческой организации целостного педагогического процесса и недостаточной разработанностью подходов к проектированию инновационных технологий в применении к определенной специальности, организационно-педагогических механизмов их реализации при изучении конкретных дисциплин.

Ключевые слова: продуктивное мышление, конструктивные умения, умственная деятельность, диалектическое мышление, педагогический процесс, будущий педагог.

Abstract. The relevance of the study is substantiated, associated with the need to provide professional training for a teacher who is able not only to communicate program material to students, but also to form and develop their creative abilities, constructive skills, and productive thinking. An analysis of the scientific background of the study, criteria and indicators, indicators of the formation of productive thinking and constructive skills of students are presented. Contradictions are revealed between the objective need to form the teacher's readiness for the creative organization of a holistic pedagogical process and the insufficient development of approaches to designing innovative technologies as applied to a particular specialty, organizational and pedagogical mechanisms for their implementation in the study of specific disciplines.

Keywords: productive thinking, constructive skills, mental activity, dialectical thinking, pedagogical process, future teacher.

свои критерии, на основе которых оценивает достигнутый уровень продуктивной деятельности обучающихся. В педагогике высшей школы эта проблема не получила законченного решения и имеет свою специфику. Кратко проанализируем взгляды некоторых отечественных и зарубежных педагогов и психологов на критерии и показатели оценки сформированности продуктивного мышления.

Фундаментальные вопросы теории мышления разработаны С.Л. Рубинштейном. Б.Г. Ананьев,

П.Я. Гальперин, З.И. Калмыкова, Г.С. Костюк, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, Н.Ю. Посталюк, Ю.Л. Самарин и другие развили в последующие годы идеи о продуктивном характере мышления. Разработаны вопросы его специфики, взаимоотношений с таким процессом как память, выявлены признаки продуктивного мышления и закономерности его развития у обучающихся различных возрастных групп.

П.Я. Гальперин основным показателем сформированности продуктивного мышления считал пре-

вращение материального внешнего воздействия в умственное [3]. Ю.А. Самарин в понимании продуктивной деятельности и ее показателей исходит из положений К.Д. Ушинского, отмечая, что эффективность данной деятельности зависит не только от приобретенных знаний, но и от их большей или меньшей систематизированности. Качество самого продуктивного мышления, по мнению исследователя, зависит от качества сформировавшейся системы знаний [12].

Некоторые видные отечественные и зарубежные психологи в качестве показателя сформированности продуктивного мышления и конструктивных умений отмечают перенос знаний и умений в новые условия. По мнению М. Вергеймера, продуктивное мышление возникает в проблемной ситуации как результат преобразования первоначальных проблем. Принцип их разрешения базируется на элементе «озарения», в результате которого находится, как правило, оригинальный творческий путь решения, больше зависящий от объективных условий задачи, и меньше – от опыта и активности самого решающего субъекта [2].

Как видно из краткого обзора, в понимании критериев и показателей продуктивного мышления нет единого мнения, отсутствуют интегрированные критерии и показатели, обеспечивающие диагностирование уровня сформированности продуктивного мышления [1; 8; 10]. Выделим общее в различных подходах к определению уровней сформированности продуктивного мышления:

- ориентированность на уровень систематизации знаний и обобщения, на котором совершается продуктивная мыслительная деятельность;
- перенос приемов продуктивной мыслительной деятельности в новые условия;
- глубина, самостоятельность, гибкость, оригинальность мышления, легкость генерирования учебных идей.

Каждый из отмеченных пунктов, по нашему мнению, может быть использован в качестве индикатора сформированности продуктивного мышления, если будет являться компонентом комплекса других не менее существенных диагностических средств и критериев.

Ряд философов и психологов (С.И. Архангельский, В.М. Блейхер, А.В. Брушлинский, Г. Гегель, Б.М. Кедров) считает, что основные достоинства продуктивного

мышления определяются посредством тестов на выявление и разрешение противоречий. По мнению Э.В. Ильенкова, способность выявлять противоречия является самым точным критерием культуры ума и умения мыслить [6]. Продуктивное мышление надо формировать так, чтобы противоречие служило для обучающегося толчком к самостоятельной работе, к рассмотрению самого объекта. Использование в образовательном процессе противоречий в первую очередь позволит решить задачу формирования у студентов диалектико-материалистического мировоззрения, а также продуктивного мышления, поскольку путь познания – это разрешение противоречий. Этот путь и должны проходить студенты при изучении как нормативных, так и специальных дисциплин.

Задания на разрешение противоречий позволяют эффективно решать задачи передачи знаний посредством активизации учебной деятельности и развития творчества. Для того чтобы по-настоящему активизировать продуктивную деятельность обучающегося, мало поставить перед ним «задачу», надо сделать так, чтобы у него выработалось к ней определенное отношение. Необходимо создать такую обстановку, чтобы поставленная задача затронула студента, его внутренний мир, чтобы возникла личная заинтересованность в ее решении. Активнее всего обучающийся включается в процесс продуктивной деятельности в том случае, если его личные представления будут расходиться с некоторыми взглядами, положениями, которые возникают в процессе учебных занятий, когда он сам столкнется с противоречием.

Любое противоречие – двигатель учебного процесса. Следовательно, если мы хотим развивать продуктивное мышление у студентов, то должны побуждать их ставить задачи, показывать, как эти задачи возникают, то есть обнажать про-

тиворечия на всех видах учебных занятий.

Таким образом, описанный подход к обучению является наиболее результативным, так как формирует продуктивное мышление и не только приводит к наибольшей активизации мыслительной деятельности, но и позволяет воспитывать творческое отношение к делу.

Предлагаемая нами методика диагностики уровней продуктивного мышления посредством учета понимания студентами диалектических противоречий позволила выделить следующие уровни сформированности данного вида мышления: репродуктивный, продуктивный низкоранговый, продуктивный среднеранговый, продуктивный высокоранговый, интуитивно-инициативно-продуктивный, продуктивно-творческий.

Мышление, как процесс обобщенного и опосредованного познания окружающего мира, всегда включает в себя элементы продуктивности. По мнению З.И. Калмыковой, удельный вес продуктивности в процессе мыслительной деятельности может быть различным [7]. Исходя из этого положения, можно наиболее дифференцированно определить уровни продуктивного мышления.

I уровень – репродуктивное мышление, отличающееся инертностью, негибкостью мышления, осуществлением умственной деятельности по образцу. Эти качества, характеризующие репродуктивное мышление, могут проявляться двояким образом: с одной стороны – как неспособность видеть и учитывать внутреннюю неоднозначность, противоречивость предметов и явлений, а с другой – как безнадежное застревание на общеизвестных противоречиях, неспособность разрешать их рациональными и эффективными методами и способами. При этом репродуктивность – необходимая основа продуктивного мышления, но обладание только ею означает «научную бесплодность» [4].

II уровень – продуктивный низкоранговый. Это первая ступень к проявлению мыслительной активности при выявлении обучаемыми логико-эвристических закономерностей «задач». Студенты, мышление которых находится на этом уровне, без стимулирующих воздействий обращаются к прошлому опыту, начиная относительно самостоятельно пользоваться эвристикой на основе сопоставления сходных (типичных) задач.

III уровень – продуктивный среднеланговый. Для этого уровня сформированности продуктивного мышления характерны систематизирование отдельных позиций, формулирование определенных логических выводов, дающие студентам возможность сократить время на решение поставленных задач.

IV уровень – продуктивный высоколанговый. Характерной особенностью данного уровня является способность выделять высшие эвристические закономерности, имеющие принципиальное значение для выхода за пределы поставленной «задачи» на продуктивном или творческом уровнях. Обучающиеся могут выдвигать свою точку зрения, отличную от существующей, и соответствующим образом обосновывать ее. Если студент находится на этом уровне, он отличается самостоятельностью суждений, независимостью в определении тех или иных понятий, процессов, явлений, инициативностью в решении системы творческих заданий, умением генерировать идеи в процессе обучения. Если сформированы данные позитивные качества, это является важной предпосылкой и ступенью для развития продуктивного мышления.

V уровень – интуитивно-инициативно-продуктивный. Отличительными признаками этого уровня являются продуктивная и гипотетическая или интуитивная активность, когда обучаемые могут мыслить нетривиально. Студенты, находящиеся на пятом уровне сформированности

продуктивного мышления, в состоянии аргументировано опровергать, доказывать, отстаивать мнение с использованием метода «от противного». Характерным для этого уровня является стохастическое проявление способности к некоторому более или менее эффективному соединению, диалектическому синтезу и разрешению различными способами диалектического противоречия как между понятиями, так и внутри каждого из них. Этот уровень является также переходным звеном к продуктивно-творческому.

VI уровень – продуктивно-творческий. Это высший уровень продуктивного мышления, на котором студент решает не только сложные для себя проблемы, но и сам без внешней стимуляции ищет наиболее совершенные способы их решения. Этот уровень развития продуктивного мышления позволяет не только и не просто соединять, отождествлять различное, но и достигать при этом оптимального диалектического синтеза, фиксации и разрешения диалектических противоречий, составлять синтетические обобщенные определения закономерностей, явлений.

Одним из условий успешного формирования продуктивного мышления является способность выполнения определенного вида деятельности. Но наличие данной способности не говорит о том, что деятельность, в частности, педагогическая, сводится лишь к умениям и знаниям. Этим лишь объясняется легкость и быстрота приобретения этих знаний и умений. Умения формируются и проявляются в действиях, но их ни в коем случае нельзя отождествлять. Конструктивные умения, как и любые другие, в своей основе являются результатом процесса мышления.

Они представляют собой комплекс умений:

- планировать и осуществлять учебную деятельность в соответствии с целью занятия;

- перестраивать деятельность учения в связи с изменившейся учебной ситуацией;

- работать в соответствии с планом совместной учебной деятельности;

- использовать учебный материал для профессионального становления;

- владеть многообразными приемами умственной деятельности (анализ, синтез, сравнение, обобщение). Философы, психологи (В.С. Библер, Л.С. Выготский, М.И. Матюшкин, Н.А. Менчинская) считают, что процесс мышления – это прежде всего синтезирование того, что выделяется анализом. Мышление по своему содержанию является полимотивированным, в его основе лежат познавательные мотивы как осознанная потребность. Чем полнее и глубже осознается эта потребность, тем более высокого порядка формируется мотив. Интерес, желание, влечение относятся к мотивам низшего порядка и больше связаны с первым (репродуктивным) уровнем продуктивного мышления. Убеждения, склонность, идеал – это мотивы более высокого порядка, они относятся к продуктивно-творческому мышлению.

Определение уровня сформированности продуктивного мышления и конструктивных умений у студентов – сложная и перспективная задача, решение которой необходимо для оценки развивающей стороны обучения в вузе, повышения активности и самостоятельности будущих специалистов. Усилиями психологов З.И. Калмыковой, А.Я. Пономарева и других разработаны отдельные критерии для оценки мышления учащихся и студентов, а также соответствующие этим критериям проверочные задания [7; 11]. С опорой на результаты проведенных исследований нами определена система уровней сформированности продуктивного мышления на завершающем этапе обучения в вузе. При этом мы хорошо понимаем условность выделения уров-

ней продуктивно-творческого мышления, неточность пролагаемых между ними границ. Психика представляет собой чрезвычайно сложное состояние, по отношению к которому невозможно применять дихотомию [9].

Необходимо уметь оперировать такими приемами как «поиск противоречий», генерировать идеи вокруг стержневых положений, видеть явление в движении, изменении, развитии, в противоречиях, рассматривать явления как саморазвивающуюся систему в системе.

Без данных о формировании продуктивного мышления и конструктивных умений нельзя охарактеризовать и методы развивающего обучения. Кроме того, диагностика уровней продуктивного мышления и конструктивных умений выполняет прогностическую функцию. Так, если до начала обучения специальным дисциплинам выяснить, на каком уровне сформированы продуктивное мышление и конструктивные умения у будущих специалистов, то учебный процесс в дальнейшем может стать более эффективным

и экономичным. Студент получит представление не только о собственных мыслительных возможностях, но и о том, как управлять своим вниманием, пониманием и запоминанием, насколько он уверен в себе, как переживает успех и неудачу.

Контроль и фиксацию динамики уровня сформированности продуктивного мышления и конструктивных умений целесообразно проводить систематически с целью получения объективных и полных данных об обучающихся и воспитуемых.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Издательство Ленинградского университета, 1968. 339 с.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 335 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в современной психологии. М., 1966. С. 236–276.
4. Гегель Г. Кто мыслит абстрактно? Работы разных лет. В 2 т. Т. 1. М.: Наука, 1970. С. 387–394.
5. Железовская Г.И. Понятийное и диалектическое мышление у студентов. Саратов: Изд-во СГУ, 1993. 140 с.
6. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. М.: Политиздат, 1974. 271 с.
7. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости. М.: Педагогика, 1981. 200 с.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. М., 1983. 392 с.
9. Матюшкин М.И. Актуальные проблемы психологии высшей школы. М.: Знание, 1977. 44 с.
10. Менчинская Н.А. Мышление в процессе обучения. М.: Наука, 1967. 432 с.
11. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. М.: Педагогика, 1976. 280 с.
12. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума: особенности умственной деятельности школьников; под ред. Г.А. Неценко, З.Г. Найденовой. 2-е изд., испр. Гатчина: Ленинградский обл. ин-т экономики и финансов, 2003. 318 с.

REFERENCES

1. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznaniya [Man as an object of knowledge]. Leningrad: Leningrad University Press, 1968. 339 p. (in Russian).
2. Vertgejmer M. Produktivnoe myshlenie. [Productive thinking]. Moscow: Progress, 1987. 335 p. (in Russian).
3. Gal'perin P.Ya. Psihologiya myshleniya i ucheniya o poetapnom formirovanii umstvennyh dejstvij [Psychology of thinking and the doctrine of the gradual formation of mental actions]. *The study of thinking in modern psychology*. Moscow, 1966. P. 236–276. (in Russian).
4. Gegel' G. Kto myslit abstraktno? Raboty raznyh let [Who thinks abstractly? Works of different years]. Vol. 1. Moscow: Nauka, 1970. P. 387–394. (in Russian).
5. Zhelezovskaya G.I. Ponyatijnoe i dialekticheskoe myshlenie u studentov [Conceptual and dialectical thinking among students]. Saratov: Publishing House of the SSU, 1993. 140 p. (in Russian).
6. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika [Dialectical logic]. Moscow: Politizdat, 1974. 271 p. (in Russian).
7. Kalmykova Z.I. Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti [Productive thinking as the basis of learning]. Moscow: Pedagogy, 1981. 200 p. (in Russian).
8. Leont'ev A.N. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya [Selected psychological works]. Moscow, 1983. 392 p. (in Russian).
9. Matyushkin M.I. Aktual'nye problemy psihologii vysshej shkoly [Actual problems of psychology of higher education]. Moscow: Knowledge, 1977. 44 p. (in Russian).
10. Menchinskaya N.A. Myshlenie v processe obucheniya [Thinking in the learning process]. Moscow: Nauka, 1967. 432 p. (in Russian).
11. Ponomarev Ya.A. Psihologiya tvorchestva i pedagogika [Psychology of creativity and pedagogy]. Moscow: Pedagogy, 1976. 280 p. (in Russian).
12. Samarina Yu.A. Ocherki psihologii uma: osobennosti umstvennoj deyatel'nosti shkol'nikov; pod red. G.A. Necenko, Z.G. Najdenovoj [Essays on the psychology of the mind: features of the mind. activities of schoolchildren]. Gatchina: Leningrad region Institute of Economics and Finance, 2003. 318 p. (in Russian).

*Исаева З.М., Мынбаева А.К., Оспанова Ш.Т.,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби*

Рефлексивность как компонент «образа Я» личности психолога*



Казахский национальный университет имени аль-Фараби

Введение. В современном обществе у будущих специалистов важно формировать soft skills – «мягкие навыки», к которым относятся рефлексивные навыки и компетенции. В акмеологии отмечается, что благодаря высокому уровню рефлексивных навыков специалистов можно повысить производительность труда индивида и организации на 10–15 % [3]. Рефлексивные навыки особенно востребованы в профессиях системы «человек – человек». Профессия психолога относится к числу профессий, в кото-

рых личность специалиста имеет исключительно важное значение. В связи с этим возрастает потребность в детальном изучении личности самих психологов как специалистов, образа их профессионального «Я», в том числе в сравнении с представителями других специальностей.

В январе – марте 2022 года нами проведено исследование по выявлению уровня рефлексивности как компонента «образа Я» личности специалиста. В нем приняло участие 60 человек – это студенты Ка-

захского Национального Университета имени аль-Фараби, Карагандинского университета имени Е.А. Букетова, Казахстанско-Американского свободного университета, Казахского Национального Женского Педагогического Университета. Из них – 30 студентов обучается по специальности «Психология» и 30 респондентов – по другим специальностям.

Цель исследования – выявление уровня рефлексивности как компонента «Образа Я» личности будущего специалиста. Было проведено сравнение уровня рефлексивности психологов и других специалистов. Полученные результаты позволят прогнозировать динамику развития «образа Я» личности, вырабатывать стратегии формирования положительного «образа Я» у психологов, разрабатывать новые инструменты развития личности специалиста, которые могут быть применены в практике работы психолога.

Методы исследования. Используются методы анализа научной литературы, сравнения и обобщения; проектирования тренинговой программы. Для эмпирического исследования была использована методика определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), которая содержит 27 утверждений [4]. Респондентам предлагалось ответить на утверждения и оценить их в баллах от 1 –

* Исследование финансируется Комитетом науки Министерства образования и науки Республика Казахстан (грант №AP08856223 «Синергетические основы и эвтагогика для саморазвития личности и развития духовно-нравственных качеств»).



ИСАЕВА ЗАРЕМА МУХАМАДОВНА
Республика Казахстан, город Алматы

магистрант специальности «Психология» кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Сфера научных интересов: общая психология, психология труда, информационные технологии обучения, педагогический дизайн. Автор 3 опубликованных научных работ. Электронная почта: zara-16.com@mail.ru

ZAREMA M. ISSAYEVA
Almaty, Republic of Kazakhstan

Master's student of the specialty "Psychology" at the Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University. Research interests: general psychology, labor psychology, information technologies of education, pedagogical design. Author of 3 published scientific works. E-mail address: zara-16.com@mail.ru



МЫНБАЕВА АЙГЕРИМ КАЗЫЕВНА
Республика Казахстан, город Алматы

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Сфера научных интересов: история образования и педагогики, педагогика высшей школы, дидактика высшего и послевузовского образования, информационные технологии обучения, психология образования, науковедение. Автор более 300 опубликованных научных работ. Электронная почта: umo200709@mail.ru

AIGERIM K. MYNBAEVA
Almaty, Republic of Kazakhstan

Doctor of Pedagogical Sciences, Full Professor, Professor at the Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University. Research interests: history of education and pedagogy, pedagogy of higher education, didactics of higher and postgraduate education, information technologies of education, psychology of education, organization of science. Author of more than 300 published scientific works. E-mail address: umo200709@mail.ru



ОСПАНОВА ШОЛПАН ТАЛИПОВНА
Республика Казахстан, город Алматы

старший преподаватель кафедры общей и прикладной психологии, Казахский национальный университет имени аль-Фараби. Сфера научных интересов: социальная психология, психология образования, речевое поведение личности. Автор 3 опубликованных научных работ. Электронная почта: sh.ospanova@mail.ru

SHOLPAN T. OSPANOVA
Almaty, Republic of Kazakhstan

Senior Lecturer at the Department of General and Applied Psychology, al-Farabi Kazakh National University. Research interests: social psychology, psychology of education, speech behavior of personality. Author of 3 published scientific works. E-mail address: sh.ospanova@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются понятие «рефлексивность», виды рефлексивности, подходы к описанию структуры «Я-концепции» и «образа Я». Приводятся результаты эмпирического исследования по выявлению уровня рефлексивности психолога как компонента «образа Я» у студентов. Делается вывод о том, что 60 % общей выборки имеет высокий и средний уровни рефлексивности, а 40 % – низкий. На основе использования метода корреляционного анализа делается вывод об отсутствии значимых различий между уровнями рефлексивности обучающихся по специальности «Психология» и другим специальностям. Представлена программа тренинговых занятий для студентов с низким показателем рефлексивности.

Ключевые слова: рефлексивность, личность психолога, компоненты «образа Я», личностная рефлексия, рефлексивные процессы.

Abstract. The concept of "reflexivity", types of reflexivity, approaches to describing the structure of "I-concept" and "I-image" are considered. The results of an empirical study to identify the level of reflexivity of a psychologist as a component of the "Image of I" in students are given. It is concluded that 60% of the total sample has high and medium levels of reflexivity, and 40% - low. Based on the use of the method of correlation analysis, it is concluded that there are no significant differences between the levels of reflexivity of students in the specialty "Psychology" and other specialties. A program of training sessions for students with a low indicator of reflexivity is presented.

Keywords: reflexivity, psychologist's personality, components of "I-image", personal reflection, reflexive processes.

«абсолютно неверно», до 7 – «совершенно верно». Преимущество методики – возможность рассмотреть не только общий уровень развития рефлексивности, но и в разрезе шкал: ретроспективная

рефлексия; рефлексия настоящей деятельности и относительно будущего; рефлексия общения. В связи с эпидемиологической ситуацией сбор данных осуществлялся с использованием Google-форм.

Степень разработанности проблемы. Рефлексивную компетентность и навыки специалиста можно изучить при помощи диагностики качества рефлексивности. Исследованием рефлексивности

занимались многие ученые. Для лучшего понимания природы рефлексии и ее роли в развитии познавательной сферы личности, необходимо обратиться к анализу мыслительной деятельности, в ходе которой происходит рефлексия отдельных психических процессов (мыслительных операций) и их результатов. Существуют различные подходы к пониманию рефлексивности. В трудах С.Л. Рубинштейна природа психического процесса раскрывается действием, которое направлено на выполнение конкретной задачи [10]. Задача включает в себя цель мыслительной деятельности человека, которая соотносится с условиями, заданными этой целью. Мы можем сказать, что рефлексивность не статичное образование и характеризуется динамичностью, уникальностью в зависимости от уровня ее развития. С.Ю. Степанов и И.Н. Семенов выделяют следующие типы рефлексивности:

- Кооперативная – подразумевающая, что субъект может рефлексировать о позиционной организации коллективного взаимодействия.

1. Личностная – рефлексия своих поступков и образов «Я», как индивидуальности.

2. Коммуникативная – рефлексия о представлениях и внутреннем мире другой личности, а также причинах совершения человеком тех или иных поступков.

3. Интеллектуальная – знания об объекте, а также способы действий с данным объектом [13].

В.И. Слободчиков рассматривает рефлексивность как специфическую способность, которая позволяет человеку воссоздавать свои мысли, действия и эмоциональные состояния, ставить предметом специального рассмотрения свою личность, а также предметом анализа и оценки, которое влечет практические преобразования в личности самого человека, изменение и его развитие [11]. А.С. Шаров выделяет три типа рефлексивности: ситу-

ативную, ретроспективную и проспективную [14].

Существуют различные методы и опросники для исследования уровня рефлексии, саморефлексии. Авторский коллектив под руководством Д.А. Леонтьева [5] создал опросник с целью диагностики типа рефлексии как устойчивого личностного качества. И.В. Орлова [8] составила программу эмпирического исследования педагогической рефлексии; Е.Б. Пичка [9] разработала методику оценки рефлексивных умений студентов педагогического колледжа. На основе теоретического анализа литературы можно сделать вывод, что рефлексия помогает специалисту формулировать планируемые результаты, определять цели своей профессиональной деятельности, осуществлять должную самокоррекцию, саморазвитие, самообразование. Она выступает не только итогом деятельности, но и началом чего-то нового.

Рассмотрим «Я-концепцию» личности как динамическую систему представлений человека о себе как личности и профессионале. «Я-концепция» имеет сложное уровневое строение. Р. Бернс представляет «Я-концепцию» в виде иерархической структуры. Вершиной является глобальная «Я-концепция», которая конкретизируется в совокупности установок личности на восприятие себя. Эти установки имеют различные модальности:

- реальное «Я» – представление индивида о своих актуальных способностях, о том, каким человек является на самом деле;
- зеркальное «Я» – представление о том, каким человека видят другие;
- идеальное «Я» – представление о том, каким бы человек хотел быть.

Каждая из этих модальностей включает ряд аспектов – «физическое Я», «социальное Я», «умственное Я», «эмоциональное Я» [1]. Г.А. Омарова и другие состав-

ляют «образ Я» из «физического Я», «психоэмоционального Я», «ментального Я», «нравственного Я», «духовного Я» [7, с.179]. Я-концепция возникает у человека в процессе развертывания социального взаимодействия как исключительный результат его культурного развития, относительно устойчивое и в то же время податливое внутренним колебаниям и изменениям психическое образование. Она имеет значимое влияние на жизнь любого человека, начиная с детства и завершая старостью. Не подлежит сомнению утверждение о том, что существует зависимость Я-концепции от внешних условий и обстоятельств, складывающихся в жизни человека [2, с. 16].

Проанализировав концепции «образа Я» исследователей Е.Т. Соколовой, Л. Миñoz, раскроем понятие «образ Я» как интегративное установочное образование, которое включает в себя компоненты: *когнитивный, аффективный и поведенческий*. В содержание когнитивного компонента «образа Я» личности включен образ своих качеств, внешности, возможностей, способностей и так далее. Аффективный компонент «образа Я» включает отношение к себе, поведенческий – отражается в реализации целей личности, ее мотивов в рамках поведенческих актов.

Интегральное значение «образа Я» и «Я-концепции» заключается в обеспечении гармонии психического мира человека, сбалансированного становления его личности. Благодаря постоянно проводимой рефлексии деятельности и «образа Я» как профессионала специалист может непрерывно совершенствовать свою профессиональную деятельность, добиваясь новых вершин – «акме» – в своей жизни. В результате развития рефлексивных навыков в учебном процессе в вузе мы можем добиться повышения самостоятельности студентов, их автономности и ответственности.

Результаты исследования и их обсуждение. В эмпирической части исследования мы применили методику определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева). Результаты, полученные в ходе диагностики студентов-психологов и студентов других специальностей представлены в Таблице 1. В целом по всей выборке высокий уровень развития рефлексивности имеют лишь 5 % респондентов, 55 % – средний и 40 % – низкий уровень развития рефлексивности.

Мы предполагали, что уровень развития рефлексивности студентов-психологов выше, чем у обучающихся других специальностей, поскольку работа с людьми требует высокого уровня перцепции, понимания других людей. Для сравнения групп «Психологи» и «Другие спе-

циальности» между собой был использован критерий Т-Стьюдента для независимых выборок. Данные представлены в Таблице 2.

Значение критерия Т-Стьюдента показывает, что между группой «Психологи» и группой «Другие специальности» не было выявлено значимых различий по исследуемым шкалам.

Согласно методике, были исследованы ретроспективная рефлексия (первая шкала); рефлексия настоящей деятельности (вторая шкала), рефлексивность личности относительно будущей деятельности (третья шкала); рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми (четвертая шкала). Описательная статистика результатов (среднее арифметическое значение и размах) по шкалам представлена в Таблице 3.

Анализ данных Таблицы 3 показывает, что наименьшее среднее арифметическое получилось по шкале «Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми». Можно предположить, что это обусловлено сложившейся ситуацией в мире, связанной с коронавирусной инфекцией. Были ограничены социальные контакты, традиционный формат обучения был заменен на дистанционный, были прекращены различные активные мероприятия очного взаимодействия, в том числе массового характера, и другое.

Наибольшее среднее арифметическое значение выявлено по шкале «Рассмотрение будущей деятельности». То есть в реалиях современности, связанных с постоянно происходящими изменениями в жизни и профессиональной

Таблица 1

Сравнение уровня рефлексивности студентов-психологов и студентов других специальностей

Респонденты	Кол-во студентов, чел.	Уровень рефлексивности, чел. (%)		
		низкий	средний	высокий
Психологи	30	14 (46,7)	13 (43,3)	3 (10)
Другие специальности	30	10 (33,3)	20 (66,7)	0
Общие данные по выборке	60	24 (40)	33 (55)	3 (5)

Таблица 2

Эмпирические значения критерия Т-Стьюдента для независимых выборок

Шкала	Среднее значение в группе «Психологи»	Среднее значение в группе «Другие специальности»	Эмпирическое значение критерия	Уровень значимости
Уровень рефлексивности	3,867 ± 2,315	3,967 ± 1,474	-0,2	0,843* $p < 0,05$

Таблица 3

Результаты исследования уровня рефлексивности студентов-психологов и обучающихся других специальностей

Среднее арифметическое по шкале	Студенты-психологи	Студенты других специальностей
Ретроспективная рефлексия деятельности	34,1 Интервал [20; 46] Размах 26	33,3 Интервал [23; 46] Размах 23
Рефлексия настоящей деятельности	33,7 Интервал [20;51] Размах 31	33,9 Интервал [24; 45] Размах 21
Рассмотрение будущей деятельности	39,2 Интервал [25;51] Размах 26	38,8 Интервал [25; 48] Размах 23
Рефлексия общения и взаимодействия с другими людьми	32,1 Интервал [22;51] Размах 29	34,5 Интервал [22; 44] Размах 22

деятельности, люди чаще стараются рассуждать о своем будущем, заглядывая в будущее.

В соответствии с полученными результатами с целью повышения рефлексивности студентов-психологов, имеющих низкий и средний уровни по данному показателю, нами была разработана программа тренинговых занятий. Задачи программы: формирование у студентов представлений о понятиях «рефлексивность», «саморефлексия», видах рефлексивности; позитивной мотивации к процессу рефлексии; развитие умений и навыков саморефлексии. В Таблице 4 представлена тематика занятий и перечень инструментов для развития рефлексивности будущих специалистов.

Рефлексивный тренинг объединяет в себе три направления деятельности его участников: проведение рефлексивных процедур,

направленных на решение задач, поставленных в ходе проведения тренинга, выполнение домашнего задания, рефлексия результатов рефлепрактики [6, с. 152] с целью осознания динамики развития рефлексивности и интеграции результатов рефлексивной практики во внутренний мир личности.

Заключение. «Я-концепция» и «образ Я» являются значимыми личностными представлениями для профессионального развития специалиста. Совершенствование рефлексивных умений, качеств рефлексивности и саморефлексии будет способствовать адекватной самооценке личности и ее профессиональному становлению. В результате диагностики по методике определения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) установлено, что лишь 5% респондентов выборки студентов имели высокий уровень, 55%

средний и 40% низкий уровень развития рефлексивности. Методом корреляционного анализа не было выявлено значимых различий уровня рефлексивности между психологами и представителями других специальностей. Полученные результаты показывают, что необходимо проводить систематическую работу со студентами по повышению уровня развития рефлексивности, интегрировать в образовательный процесс задания, предполагающие использование метакогнитивных способностей, применение таких методов обучения, как: «Диаграмма Исикавы», «Шесть шляп мышления» и др. Работа над повышением уровня рефлексивности в соответствии с научно обоснованной программой тренинговых занятий будет способствовать развитию самостоятельности студентов, их автономности и ответственности.

Таблица 4

Темы тренинговых занятий по развитию рефлексивности будущих специалистов

№	Тема занятий	Описание
1	Я глазами других людей	<i>Цель:</i> развитие эмпатических способностей, навыков коммуникативной рефлексии, формирование адекватной картины суждений человека, его образа «Я». <i>Упражнения:</i> «Его (ее) сильная сторона», «Зато ты...», «Аплодисменты», «Я тебя понимаю»
2	Мой багаж	<i>Цель:</i> развитие навыков ретроспективной рефлексии. Содержание занятия включает вопросы: (1) адекватное оценивание произошедших событий; (2) развитие умений анализировать, выявлять позитивное для будущей деятельности; (3) переформулирование негативного опыта в позитивный. <i>Упражнения:</i> «Звезда сбывшихся ожиданий», «Письмо в прошлое»
3	Кто я есть?	<i>Цель:</i> формирование представлений о себе, адекватной самооценки, развитие внутриличностного интеллекта. <i>Упражнения:</i> «Автопортрет», «Качества»
4	Интеллектуальная рефлексия	<i>Цель:</i> развитие когнитивных навыков, процессов обработки информации, межличностного и духовного интеллекта, формирование навыков принятия решений. <i>Упражнения:</i> «Интеллект-карта», «Диаграмма Исикавы» и др.
5	Совершенству нет предела	<i>Цель:</i> формирование навыков рефлексивности будущей деятельности, развитие позитивной мотивации к самосовершенствованию и саморазвитию. <i>Упражнения:</i> «Цепочка желаний», «Колесо баланса жизни», коучинговая шкала метакогнитивных качеств, и др.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитания. М.: Прогресс, 1986.
2. Гуменюк А. Психология Я-концепции. Томск: Экономическая мысль, 2002. 186 с.
3. Дергач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология. СПб: Питер, 2003.
4. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45-57.
5. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. Психология // Высшей школы экономики. 2014. Т. 11, № 4. С. 110-135.
6. Логутенкова И.В. Рефлексивный тренинг как инструмент построения жизненных проектов подростков // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9, № 3А. С. 145-155.
7. Омарова Г.А., Амонашвили П.Ш., Анарбек Н. Основы гуманной педагогики и самопознания. Алматы: ННПООЦ «Бобек», 2019.
8. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии. СПб: Речь, 2006. 128 с.
9. Пичка Е.Б. Развитие рефлексивных умений как условие формирования профессиональной Я-концепции студентов педагогического колледжа автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 20 с.
10. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М., 1973.
11. Слободчиков В.И. Рефлексия как принцип существования индивидуального сознания // Экспериментальные исследования по проблемам общей и социальной психологии и дифференциальной психологии. М., 1979. С. 15-20.
12. Соколова Е.Т. Психотерапия. Теория и практика. М.: Академия, 2010. 368 с.
13. Степанов С.Ю., Семенов И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31-40.
14. Шаров А.С. Ограниченный человек: значимость, активность, рефлексия: монография. Ом. гос. пед. ун-т. Омск: Изд-во Ом-ГПУ, 2000. 356 с.
15. Muñoz L. R. Graduate student self-efficacy: Implications of a concept analysis. *Journal of Professional Nursing*. 2021. No. 37(1). P. 112-121.

REFERENCES

1. Berns R. Razvitie Ya-koncepcii i vospitanija [Development of self-concept and education]. Moscow: Progress, 1986. (in Russian).
2. Dergach A.A., Zazykin V.G. Akmeologija [Acmeology]. Saint Petersburg: Piter, 2003. (in Russian).
3. Gumenjuk, A. Psihologija Ja-koncepcii [Psychology of self-concept]. Tomsk, Jekonomicheskaja mysl', 186 p., 2002. (in Russian).
4. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki. [Reflexivity as a mental property and a method of its diagnostics]. *Psychological journal*. 2003. Vol. 24, No. 5. P. 45-57. (in Russian).
5. Leont'ev D.A., Osin E.N. Refleksija «horoshaja» i «durnaja»: ot objasnitel'noj modeli k differencial'noj diagnostike Psihologija [Reflection "good" and "bad": from an explanatory model to differential diagnostics Psychology]. *Journal of the Higher School of Economics*. 2014. Vol. 11, No. 4. P. 110-135. (in Russian).
6. Logutenkova I.V. Refleksivnyj trening kak instrument postroenija zhiznennyh proektov podrostkov [Reflective training as a tool for building adolescent life projects]. *Psychology. Historical-critical reviews and contemporary research*. 2020. Vol. 9, No. 3A. P. 145-155. (in Russian).
7. Omarova G.A., Amonashvili P.Sh., Anarbek N. Osnovy gumannoj pedagogiki i samopoznanija [Fundamentals of humane pedagogy and self-knowledge]. Almaty: NNPOOC "Bobek", 2019. (in Russian).
8. Orlova I.V. Trening professional'nogo samopoznanija: teorija, diagnostika i praktika pedagogicheskoy refleksii [Training of professional self-knowledge: theory, diagnostics and practice of pedagogical reflection]. Saint Petersburg: Rech', 2006. 128 p. (in Russian).
9. Pichka E.B. Razvitie refleksivnyh umenij kak uslovie formirovanija professional'noj Ja-koncepcii studentov pedagogicheskogo kolledzha: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk: [The development of reflective skills as a condition for the formation of a professional self-concept of students of a pedagogical college. Extended Abstract of Ph.D. of Psychological Sciences Thesis]. Ekaterinburg, 2009. 20 p. (in Russian).
10. Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psihologii [Problems of General Psychology]. Moscow, 1973. (in Russian).
11. Sharov A.S. Ogranichennyj chelovek: znachimost', aktivnost', refleksija [Limited person: significance, activity, reflection]. monograph. Om. gos. ped. un-t. Omsk, Publ. Om-GPU, 2000. 356 p. (in Russian).
12. Slobodchikov V.I. Refleksija kak princip sushhestvovanija individual'nogo soznaniya [Reflection as a principle of the existence of individual consciousness]. *Jeksperimental'nye issledovanija po problemam obshhej i social'noj psihologii i differencial'noj psihologii*. Moscow, 1979. P. 15-20. (in Russian).
13. Sokolova E.T. Psihoterapija. Teorija i praktika [Psychotherapy. Theory and practice]. Moscow: Akademija, 2010. 368 p. (in Russian).
14. Stepanov S.Ju., Semenov I.N. Psihologija refleksii: problemy i issledovanija [Psychology of reflection: problems and research]. *Questions of psychology*. 1985. Vol. 3. P. 31-40. (in Russian).
15. Muñoz L. R. Graduate student self-efficacy: Implications of a concept analysis. *Journal of Professional Nursing*. 2021. No. 37(1). P. 112-121.

Феоктистова С.В., Григорьева И.В., Афанасьева О.Ф.,
Российский новый университет

Взаимосвязь виктимного поведения и буллинга в подростковой среде



Российский новый университет

Различные модели виктимного поведения наблюдаются у большого количества современных школьников. Даже если в обычных условиях виктимность не обнаруживает себя, то при нестандартной или конфликтной ситуации тонкая граница между нормальным и виктимным поведением может быть нарушена. Наиболее подвержены виктимизации подростки. Ранимые и уязвимые они могут быть зависимыми от чужого мнения, не всегда способны принять правильное решение, взять на себя ответственность. Они могут быть агрессивными и навлекать на себя неприятности, становясь при этом жертвой. Виктимное поведение, рассматриваемое в научном мире как отклоняющееся, влечет за собой болез-

ненные последствия. Одним из них является подростковый буллинг в школьной среде.

В настоящее время тема буллинга (от англ. *bullying* – издевательство, травля) не утратила свою актуальность. Проблема усугубляется в условиях стремительного научно-технического прогресса, переходя в виртуальное пространство. Институт статистики ЮНЕСКО в 2018 году опубликовал данные, свидетельствующие о том, что почти треть подростков во всем мире за 2016–2017 учебный год подвергалась издевательствам. Россия не является исключением [4]. Проведенное в 200 странах масштабное исследование, базировавшееся на изучении различных факторов, иллюстрирует, что распространенность буллинга

в разных государствах составляет от 7 до 74 % [9].

Изучение проблемы буллинга осуществляется с 70-х годов прошлого столетия. Одним из первых исследователей данного феномена стал профессор Д. Олвеус (D. Olweus, 1969). Продолжили работу в этом направлении другие ученые, среди которых J. Block, M. Radke-Yarrow (1986), M. Stanton (2018). Среди отечественных ученых, занимающихся на современном этапе вопросами подросткового буллинга, школьной травли, влияния социальных факторов на агрессивное поведение, можно выделить работы А.А. Реана (2019), И.В. Волковой (2016), М.А. Одинцовой (2015), А.А. Бочавер, А.В. Жилинской, К.Д. Хломова (2018); В.С. Собкина, М.М. Смысловой (2012).

Одно из определений буллинга на сегодняшний день можно сформулировать так: «агрессивное целенаправленное поведение, которое наносит вред другому индивиду в контексте дисбаланса власти» [6]. В процесс буллинга вовлечены три категории участников: агрессор (буллер), жертва и наблюдатели. Основная роль в процессе буллинга отводится агрессорам, именно они выступают инициаторами деструктивного взаимодействия. Среди причин, побуждающих агрессоров к травле и издевательствам, выделяют стремление к власти и доминированию над другими с целью получения наслаждения. Буллерами могут выступать



ФЕОКТИСТОВА СВЕТЛАНА ВАСИЛЬЕВНА
Российская Федерация, Москва

доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет. Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, заслуженный профессор Российского нового университета. Сфера научных интересов: психология, педагогика, нейропсихология, психофизиология, специальная психология, подготовка и постдипломное образование педагогов. Автор более 200 опубликованных научных работ. Электронная почта: svfeoktistova@mail.ru

SVETLANA V. FEOKTISTOVA
Moscow, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Full Professor, Professor at the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University. Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Honored Professor of the Russian New University. Research interests: psychology, pedagogy, neuropsychology, psychophysiology, special psychology, training and postgraduate education of teachers. Author of more than 200 published scientific works. E-mail address: svfeoktistova@mail.ru



ГРИГОРЬЕВА ИРИНА ВЛАДИМИРОВНА
Российская Федерация, Москва

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет. Сфера научных интересов: психология, высшее образование и психологическая служба в вузах, психология управления, индивидуальное и семейное консультирование. Автор более 20 опубликованных научных работ. Электронная почта: iragrig_psy@mail.ru

IRINA V. GRIGORIEVA
Moscow, Russian Federation

Ph.D. of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University. Research interests: psychology, higher education and psychological service in universities, management psychology, individual and family counseling. Author of more than 20 published scientific works. E-mail address: iragrig_psy@mail.ru



АФАНАСЬЕВА ОЛЬГА ФЕДОРОВНА
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры общей психологии и психологии труда, Российский новый университет. Сфера научных интересов: психология, специальная психология дошкольного и подросткового возраста. Автор более 10 опубликованных научных работ. Электронная почта: bmv600@list.ru

OLGA F. AFANASEVA
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of General Psychology and Labor Psychology, Russian New University. Research interests: psychology, special psychology of preschool and adolescent age. Author of more than 10 published scientific works. E-mail address: bmv600@list.ru

Аннотация. Изучаются особенности взаимосвязей виктимного поведения и буллинга в подростковом возрасте. Обозначены некоторые проблемы и психологические детерминанты проявления виктимности и буллинга в школьной среде. Описана и обоснована результатами исследования взаимосвязь виктимного поведения и проявлений буллинга. Представлены рекомендации по осуществлению превентивных мер, направленных на предотвращение буллинга.

Ключевые слова: буллинг, виктимность, психологические детерминанты, подростковый возраст, превентивные меры.

Abstract. The features of the relationship between victim behavior and bullying in adolescence are studied. Some problems and psychological determinants of the manifestation of victimization and bullying in the school environment are indicated. The relationship between victim behavior and bullying is described and substantiated by the results of the study. Recommendations of preventive measures to prevent bullying are presented.

Keywords: bullying, victimization, psychological determinants, adolescence, preventive measures.

люди, обладающие высоким статусом и властью в коллективе. Агрессор подчеркивает и удерживает агрессивным поведением статус превосходства. Зачастую личности, которые сами становились жертвами насилия, позже стано-

вятся буллерами, получая тем самым возможность компенсировать свою прежнюю слабость путем проявления силы и решительности. Агрессорами могут стать с целью профилактики перехода в статус жертвы [6]. Жертвам буллинга,

как правило, свойственны такие черты как застенчивость, скромность, неуверенность в себе, низкая самооценка, нерешительность, зависимое поведение.

Еще одна категория участников процесса буллинга – наблюдате-

ли. Они могут быть активными участниками, выступающими на стороне агрессора, и в перспективе сами могут стать агрессорами. Большинство наблюдателей являются пассивными участниками буллинга. Среди них в отдельных случаях могут быть выделены защитники, поддерживающие жертву. Зачастую наблюдатели – это те же жертвы, поскольку они не могут противостоять агрессии и боятся, что буллинг будет направлен против них. Соответственно, им присущи качества, пограничные с виктимностью.

Последствия буллинга негативны для психического состояния индивида, особенно на этапе формирования личности. Буллинг достигает апогея в подростковом возрасте и влияет на миллионы подростков во всем мире каждый год [8]. Особенности данного возраста являются детерминантой проявления буллинга. В этот период формирующейся личности важно не просто взаимодействие со сверстниками, а признание индивидуальности. Стремление быть значимым в своей возрастной группе провоцирует серьезные отклонения в поведении, например, агрессию, что приводит к возникновению ситуации буллинга [3].

В зависимости от того, насколько сформированы индивидуально-личностные качества подростка, система моральных ценностей, в какой мере он подготовлен к удовлетворению социальных потребностей, он может попасть в одну из категорий участников буллинга. В таких случаях индивид в силу своих возрастных особенностей либо самоутверждается через агрессию, направленную на других, либо у него проявляются типичные черты виктимного поведения [7].

Нами было проведено исследование с целью выявления взаимосвязи буллинга и виктимного поведения подростков на базе средней общеобразовательной школы в городе Клинцы Брянской обла-

сти. В исследовании принимали участие учащиеся 6-х классов, педагоги и психологи. Общее количество испытуемых – 80 человек. В гендерном соотношении – 56,2% девочек и 43,8% мальчиков. В качестве гипотезы мы предположили, что подростки в зависимости от типа виктимного поведения (по классификации О.О. Андронниковой, 2003) могут быть жертвами или агрессорами в процессе буллинга. А сама виктимность является психологической детерминантой буллинга.

Для исследования были использованы:

- методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой для выявления модели виктимного поведения;
- методика диагностики уровня и характера школьной тревожности Б.Н. Филипса;
- 14-факторный личностный опросник Кеттелла 14PF для выявления индивидуально-личностных особенностей подростков;
- методика Дембо-Рубинштейна для определения характеристик самооценки;
- методика «Незаконченные предложения», нацеленная на выявление отношений к школе (учителям), сверстникам, родителям.

В референтной группе также рассматривались взаимоотношения подростков в семье и с учителями, так как жесткие требования, либо попустительство со стороны родителей и учителей могут стать опосредованной причиной буллинга.

При оценке уровня выраженности виктимного поведения нас интересовали показатели по отдельным шкалам: реализованная виктимность, активное виктимное поведение и пассивная модель виктимного поведения. В пределах каждой шкалы выделяется несколько уровней:

- низкий уровень виктимности характеризует автономную личность с осознанной жизненной позицией, позитивным отношением к себе и миру;

- нормальный уровень виктимности свойственен хорошо адаптирующейся личности, осознающей самотождественность и степень ответственности за происходящие в жизни события;

- высокий уровень виктимности отличает личность со специфическими качествами, повышающими степень ее уязвимости, и снижающими уровень адаптации.

При низких значениях по шкале реализованной виктимности можно выявить подростков, которые не попадают или нечасто попадают в критические ситуации. Однако это может говорить и о том, что у подростка выработался определенный способ действий, с помощью которого он избегает такие ситуации. Но немаловажным является то, что при низких показателях по данной шкале можно говорить о предрасположенности испытуемого к виктимному поведению в конфликтных ситуациях.

В случае корреляции виктимности и буллинга подобные значения свидетельствуют о том, что подростки с низкими показателями по данной шкале при конфликтной ситуации могут стать жертвой или пассивным (запуганным) наблюдателем. Низкие значения по шкале активного виктимного поведения характеризуют подростков с пассивной позицией, подверженных страхам. Это также представители группы наблюдателей буллинга, которые могут стать жертвами. Низкие показатели по шкале пассивного виктимного поведения характеризуют подростков, склонных выделиться из группы сверстников, непримиримых к мнению других, авторитарных и конфликтных.

На Рисунке 1 видно, что по шкалам, характеризующим модель активной и реализованной виктимности (по низким значениям), представлен достаточно высокий процент подростков (47,8% и 87,0% соответственно). 34,8% подростков имеют низкие показатели по шкале активной виктимности.

По модели пассивного виктимного поведения низкие показатели у мальчиков встречаются чаще, чем у девочек (см. Рисунок 2).

По шкале активной виктимности низкие показатели встречаются чаще у девочек (см. Рисунок 3).

По шкале реализованной виктимности низкие показатели в большей мере свойственны девочкам (см. Рисунок 4).

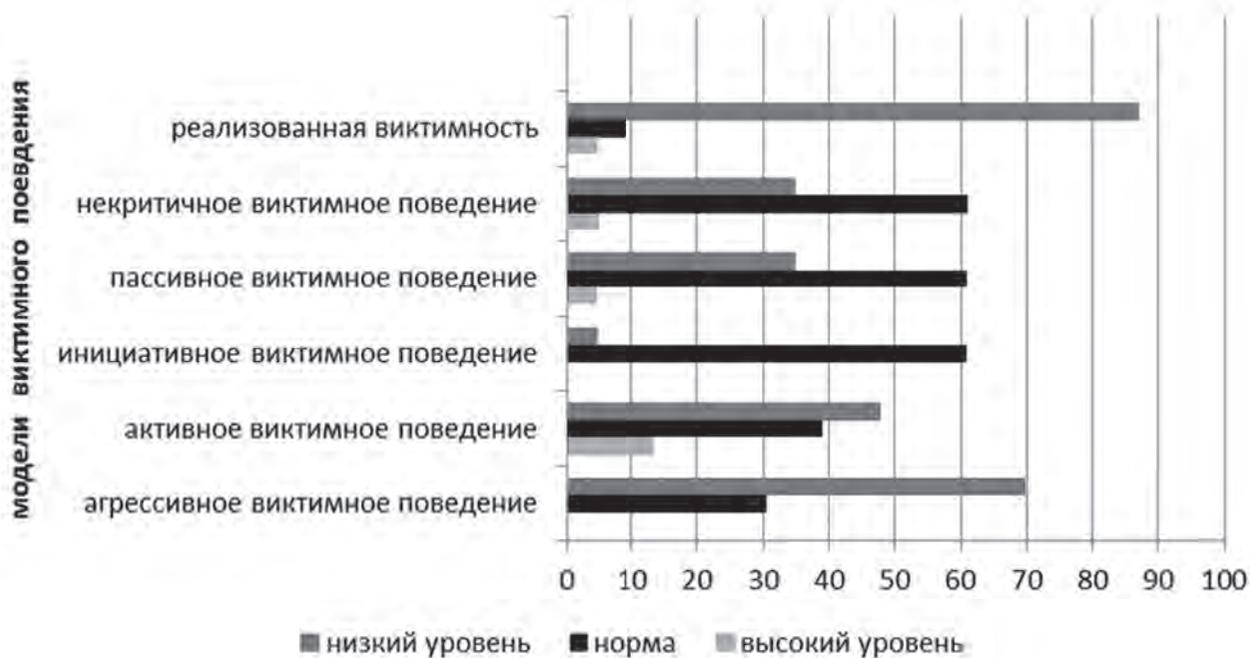


Рисунок 1. Виды и уровни виктимного поведения подростков – учащихся 6-х классов

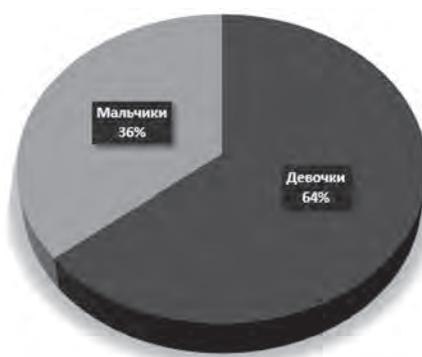


Рисунок 2. Гендерное соотношение респондентов по шкале пассивного виктимного поведения



Рисунок 3. Гендерное соотношение респондентов по шкале активного виктимного поведения

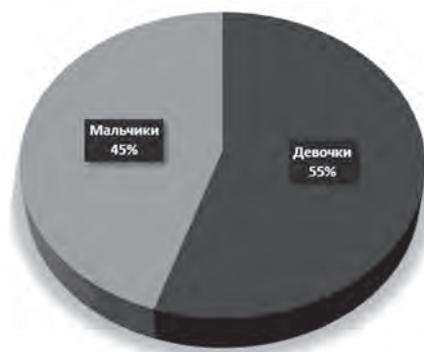


Рисунок 4. Гендерное соотношение респондентов по шкале реализованной виктимности

На основании представленных данных можно сделать вывод о том, что в изучаемой группе основная часть подростков склонна к пассивному виктимному поведению; мальчики больше чем девочки склонны к агрессивному поведению, авторитарности.

В классах, где проводилось исследование модели виктимного поведения, со слов учителей, в разные периоды школьники проявляли черты жертвы или агрессора. Остальные подростки, как правило, оставались на позиции пассивных наблюдателей. У подростков, которые стали жертвой буллинга, выявлены: высокий уровень общей тревожности, страх самовыражения, боязнь не соответствовать ожиданиям окружающих, заниженная самооценка, чувство вины. Именно у этих обучающихся были выявлены низкие показатели реализованной виктимности, зависимое, беспомощное поведение (пассивная виктимность). В соответствии с результатами исследования 11,2% испытуемых считают, что они презираемы сверстниками, 25,2% указали, что у них есть страх проявлений буллинга со стороны сверстников. У детей, которые выступали буллерами, активная позиция выражалась в желании выделиться в группе сверстников, наличии собственной точки зрения, отсутствии страхов.

Проведенное нами исследование выявило в изучаемой возрастной группе корреляцию между выраженным виктимным поведением и личностными особенностями. Среди подростков, у которых низкие показатели по шкале реализованной виктимности (то есть наблюдается виктимное поведение или они склонны к виктимному поведению), выявлены застенчивость, боязливость, тревожность, зависимость от группы, конформизм, отсутствие решительности. У подростков, склонных к агрессивному поведению, отмечены: эгоизм, безжалостность, жестокость.

Опираясь на результаты проведенного исследования, можно сделать ряд выводов. Не все подростки

с виктимным поведением или склонные к виктимности являются жертвами буллинга. Однако все жертвы буллинга имеют типичные черты виктимного поведения. Соответственно, виктимность однозначно является психологической детерминантой буллинга. Чаще агрессорами в данном возрастном сегменте выступают мальчики, их агрессивные действия мотивированы желанием выделиться из группы, самоутвердиться. Абсолютной зависимости буллинга от условий семьи и психологического климата в школе на данной референтной группе не выявлено. Считаем, что обоснование такой зависимости требует проведения дополнительных исследований, изучения стилей родительского воспитания, так как возможна их необъективная оценка со стороны учителей и самих детей.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в практической работе педагогов с целью предотвращения появлений буллинга и виктимного поведения в подростковой среде.

На сегодняшний день, по мнению Н.Е. Водопьяновой, в России не делают упор на предотвращение буллинга, а работают с его последствиями, однако намного эффективнее обеспечивать его профилактику. Н.Е. Водопьянова не считает приоритетным направление работы, на котором делают акцент зарубежные ученые – повышение уровня самосознания подростков. Она полагает, что более эффективной деятельностью является превентивная работа с родителями и педагогами для предотвращения буллинга [4]. Это работа по изучению участников буллинга: склонности подростков к виктимизации, их окружения, ситуации в семье, выявлению социального статуса, взаимоотношений в школьном коллективе.

Для профилактики буллинга необходимо создавать психологически безопасную образовательную среду. Этот процесс, по мнению И.А. Бaeвой, должен быть единым: работа с педагогами и специалистами

ми, с подростками и родителями. А главное, необходимы диагностика и прогнозирование рисков нарушения психологической безопасности [1]. Деятельность педагога включает в себя повышение уровня собственной профессиональной компетентности; формирование благоприятного психологического климата в среде пребывания подростков (в школе, среди сверстников), толерантного отношения к физическим недостаткам в кругу одноклассников, а также поддержание равноправного взаимодействия в классе; работу с семьей. По отношению к подросткам профилактика должна быть направлена на формирование позитивных индивидуально-личностных качеств (адекватная самооценка, уверенность в собственных силах, отсутствие чувства вины, положительное отношение к себе), снижение общего уровня тревожности подростков, страха не соответствовать требованиям окружающих.

Профилактика буллинга подразумевает комплексную работу. Результаты исследования показали важность тесного взаимодействия взрослых и подростков. Ребята должны осознавать, что значимые для них взрослые (родители, учителя) принимают участие в их жизни и готовы помочь в решении проблем. А взрослые должны преодолеть стереотипное мнение о подростках как о «трудных» и понять, что они очень ранимы. Учителя и родители должны постоянно осознавать, что грань между нормальным и отклоняющимся поведением очень тонка, и нужно быть рядом, проявлять сдержанность и понимание, чтобы эта грань не стерлась [2].

Вера взрослого в позитивные качества подростка поможет снизить уровень агрессии у буллеров, поднять самооценку у жертвы, поверить в свои силы пассивным наблюдателям. Уверенность подростка в том, что ему доступна поддержка от окружающих взрослых, поможет преодолеть «трудный» возраст и не стать человеком с отклоняющимся поведением.

ЛИТЕРАТУРА

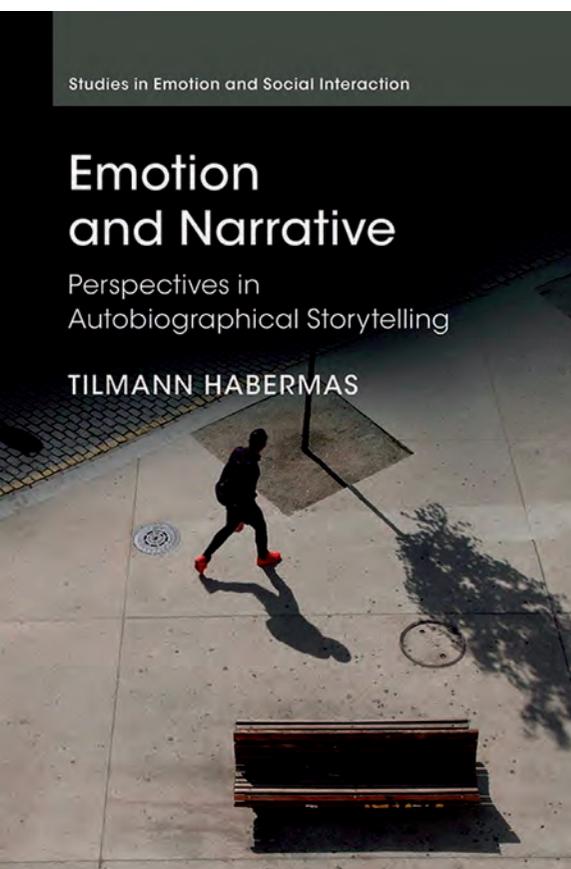
1. Баева И.А., Кондакова И.В. Технологии сопровождения психологической безопасности в образовательной среде // *Материалы II Международной научно-практической конференции «Горизонты образования»* (Омск, 2021). ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет». Омск, 2021. С. 47–49.
2. Брюхова Н.Г., Кайгородов Б.В., Кузнецова Ю.В. Управление конфликтами в образовательной среде: теория и практика: учебное пособие / под редакцией Н.В. Майсак, Л.В. Тимашевой, Д.А. Яковец. М.: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 147 с.
3. Бурмистрова Е.В., Донцов Д.А., Донцова М.В. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст // *Вестник практической психологии образования*. МГППУ. 2015. № 2 (43). С. 71–82.
4. Водопьянова Н.Е., Глебова А.В. Психологические причины и технологии противодействия девиантным формам поведения в молодежной субкультуре (буллинг и кибер-буллинг) // *Материалы международной научно-практической конференции Актуальные проблемы психологии правоохранительной деятельности: концепции, подходы, технологии* (Васильевские чтения – 2020) Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации. Санкт-Петербург, 2020. С. 100–105.
5. Королева А.Ф., Королева Н.С. Социально-психологические особенности подросткового возраста // *Материалы конференции «Новая наука: Стратегии и векторы развития»* (2016 г.). ООО «Агентство международных исследований». 2016. № 118-3. С. 76–78.
6. Новикова М.А., Реан А.А., Коновалов И.А. Буллинг в российских школах: опыт диагностики распространенности, половозрастных особенностей и связи со школьным климатом // *Вопросы образования*. 2021. № 3. С. 62–90.
7. Одинцова М.А. Преодолевающее поведение подростков, субъективно оценивающих себя жертвами школьной травли // *Вестник практической психологии образования*. 2015. № 2 (43). С. 83–87.
8. Volk A., Done A.V., Marini Z.A., Vaillancourt T. Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*. 2015. P. 1–11.
9. UNESCO Institute for Statistics (UIS): New SDG 4 Data on Bullying URL: <http://uis.unesco.org/en/news/new-sdg-4-data-bullying> (дата обращения: 20.05.2022).

REFERENCES

1. Baeva I.A., Kondakova I.V. Tekhnologii soprovozhdeniya psihologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'noj srede [Technologies of psychological security support in the educational environment]. *Materialy II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Gorizonty obrazovaniya"* (Omsk, 2021). FGBOU VPO "Omskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet" (Omsk). 2021. P. 47–49. (in Russian).
2. Bryuhova N.G., Kajgorodov B.V., Kuznecova Yu.V. Upravlenie konfliktami v obrazovatel'noj srede: teoriya i praktika: uchebnoe posobie [Conflict management in the educational environment: theory and practice: textbook]. Moscow: Aj Pi Ar Media, 2022. 147 p. (in Russian).
3. Burmistrova E.V., Doncov D.A., Doncova M.V. Detskaya vozrastnaya psihologiya: mladenchestvo, rannee detstvo, doskol'noe detstvo, mladshij shkol'nyj vozrast, podrostkovyj vozrast. [Child age psychology: infancy, early childhood, preschool childhood, primary school age, adolescence]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. MGPPU. No. 2(43). 2015. P. 71–82. (in Russian).
4. Vodop'yanova N.E., Glebova A.V. Psihologicheskie prichiny i tekhnologii protivodejstviya deviantnym formam povedeniya v molodezhnoj subkul'ture (bullingu i kiber-bullingu) [Psychological causes and technologies of countering deviant forms of behavior in the youth subculture (bullying and cyber bullying)]. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii Aktual'nye problemy psihologii pravoohranitel'noj deyatel'nosti: koncepcii, podhody, tekhnologii* (Vasil'evskie chteniya – 2020). Sankt-Peterburgskij universitet Ministerstva vnutrennih del Rossijskoj Federacii. Saint Petersburg, 2020. P. 100–105. (in Russian).
5. Koroleva A.F., Koroleva N.S. Social'no-psihologicheskie osobennosti podrostkovogo vozrasta [Socio-psychological features of adolescence]. *Materialy konferencii "Novaya nauka: Strategii i vektory razvitiya"* (2016 g.). ООО "Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij", 2016. No. 118-3. P.76–78. (in Russian).
6. Novikova M.A., Rean A.A., Konovalov I.A. Bulling v rossijskih shkolah: opyt diagnostiki rasprostranennosti, polovozrastnyh osobennostej i svyazi so shkol'nym klimatom [Bullying in Russian schools: experience in diagnosing prevalence, gender and age characteristics and connection with the school climate]. *Educational Studies*. 2021. No. 3. P. 62–90. (in Russian).
7. Odincova M.A. Preodolevayushchee povedenie podrostkov, subektivno ocenivayushchih sebya zhertvami shkol'noj travli [Overcoming behavior of teenagers subjectively assessing themselves as victims of school bullying]. *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2015. No. 2 (43). P. 83–87. (in Russian).
8. Volk A.A., Done A.V., Marini Z.A., Vaillancourt T. Adolescent Bullying, Dating, and Mating: Testing an Evolutionary Hypothesis. *Evolutionary Psychology*. 2015. P. 1–11.
9. UIS. The UNESCO Institute for Statistics: New SDG 4 Data on Bullying –official website. Available at: <http://uis.unesco.org/en/news/new-sdg-4-data-bullying> (date of the Application: 20.05.2022).

Яшин Д.Н., Агапов В.С.,
Российский новый университет

Концепт жизненного нарратива в работах Тильмана Хабермаса



На текущем этапе развития научной мысли категория жизненного нарратива привлекает внимание многих исследователей в сфере социально-гуманитарных наук. В психологии данная категория рассматривается в ее непосредственной связи с Я и идентичностью личности.

Концептуальная сложность феномена Я привела к возникновению различных методологических подходов к его изучению. Некоторые из них были выдвинуты представителями нарративной

психологии. В настоящей статье мы рассмотрим подход Тильмана Хабермаса (род. в 1956), действующего профессора психоанализа Франкфуртского университета имени Гете, сына философа и социолога Юргена Хабермаса. Термины *жизненная история* и *жизненный нарратив* в настоящей статье мы используем как синонимы.

Согласно Т. Хабермасу, жизненная история представляет собой когерентную организацию множества отдельных нарративов, переплетенных друг с другом в контексте личностного развития индивида [6]. Жизненная история может быть рассмотрена как наиболее исчерпывающая форма описания Я личности. Она создает чувство когерентности, единства и жизненного назначения, что является крайне важным для обеспечения психического здоровья и благополучия личности.

Разрабатывая методологические основания своего подхода, Т. Хабермас, как и другой известный представитель нарративной психологии, Дэн МакАдамс, опирается на теорию Э. Эриксона. Согласно последнему, в современном обществе новая сложная и гибкая форма идентичности, так называемая эго-идентичность, должна быть сформирована в подростковом возрасте. Он считал, что эго-идентичность должна быть организована не только синхронно, то есть на основании идентификации личности с социальными ролями, но и диахронически, в форме жизненной

истории. Т. Хабермас отстаивает следующую позицию: достижение когерентности жизненного нарратива требует способности к интерпретации, так как жизненные факты сами по себе не организуются в историю. Жизнь следует интерпретировать и оценивать.

Жизненный нарратив требует не просто локальной когерентности между предложениями излагаемой истории или между единичными нарративами. Он предполагает *глобальную когерентность*. Под последней подразумевается глобальная текстовая когерентность. Так, на текстуальном уровне жизненных нарративов каузально-мотивационная когерентность создается посредством автобиографических рассуждений – интерпретативных причинных соединений, связывающих воедино Я личности и события ее жизни, разбросанные во времени, чтобы раскрыть новые аспекты Я, или указать на поворотные моменты и формирующие влияния событий. К примеру: «Этот инцидент сделал меня более осторожным» [9].

Жизненная история может являть себя либо в целостных, глобально когерентных жизненных нарративах, либо в более частных автобиографических рассуждениях, упомянутых нами ранее. Повторяющиеся автобиографические рассуждения онтогенетически ведут к созданию *когнитивной схемы жизненной истории*, которая, в свою очередь, используется для создания новых автобиографических



ЯШИН ДАНИИЛ НИКОЛАЕВИЧ
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института, Российский новый университет. Сфера научных интересов: нарративная психология, психоанализ, детская клиническая психология. Автор 2 опубликованных научных работ. Электронная почта: gyhldas@mail.ru

DANIIL N. IASHIN
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of General Psychology and Labor Psychology, Humanitarian Institute, Russian New University. Research interests: narrative psychology, psychoanalysis, child clinical psychology. Author of 2 published scientific works. E-mail address: gyhldas@mail.ru



АГАПОВ ВАЛЕРИЙ СЕРГЕЕВИЧ
Российская федерация, Москва

доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда Гуманитарного института, Российский новый университет. Сфера научных интересов: Я-концепция и самость личности; психология сознания и самосознания; психология творческой личности; психология личности; методология психологии; психология безопасности; политическая психология; психология управления, психология служебной деятельности. Автор более 350 опубликованных научных работ. Электронная почта: agapov.vs@mail.ru

VALERIY S. AGAPOV
Moscow, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of General Psychology and Labor Psychology of the Humanitarian Institute of the Russian New University. Research interests: Self-concept and self of the personality; psychology of consciousness and self-consciousness; psychology of creative personality; psychology of personality; methodology of psychology; safety psychology; political psychology; management psychology, psychology of service. Author of more than 350 published scientific works. E-mail: agapov.vs@mail.ru

Аннотация. Раскрывается подход Т. Хабермаса к исследованию жизненных нарративов; приводятся основные положения подхода. Описываются следующие аспекты жизненных нарративов, освещаемые в работах автора: глобальная нарративная когерентность и ее типы; диахронический аспект личностной идентичности; дорефлексивное переживание непрерывности Я и лингвистические признаки его нарушений; текстово-аналитические методы изучения жизненных нарративов; взаимосвязь идентичности, развития и культуры.

Ключевые слова: жизненный нарратив, нарративная методология, нарративная идентичность, автобиографическая память.

Abstract. The article reveals the approach of T. Habermas to the study of life narratives; the main positions of the approach are given. The following aspects of life narratives covered in the author's works are described: global narrative coherence and its types; diachronic aspect of personal identity; pre-reflexive experience of the continuity of the Self and linguistic signs of its violations; text-analytical methods for studying life narratives; the relationship of identity, development and culture.

Keywords: life narrative, narrative methodology, narrative identity, autobiographical memory.

рассуждений, циклически конструируя жизненные нарративы.

Глобальная нарративная когерентность определяется тремя аспектами: темпоральным, каузально-мотивационным и тематическим. *Темпоральная когерентность* создает временную ориентировку посредством последовательной структуры и хронологии; *каузально-мотивационная когерентность* создает непрерывность Я, соединяя жизненные события с личностным развитием; *тематическая когерентность* привносит смыслы через абстрактные жизненные темы [10]. Темпоральная и каузальная когерентности позволяют последовательно расположить события по-

средством каузально-мотивационных соединений. Тематическая когерентность обеспечивает выделение доминирующих тем в жизни индивида. Подобные темы возникают в жизненной истории снова и снова.

Т. Хабермас дополнительно выделяет четвертый аспект глобальной когерентности, стоящий несколько отдельно от остальных – *культурный концепт биографии*. Под ним понимаются представления о ключевых жизненных этапах и сферах, исторически сформировавшиеся в той или иной культуре. К примеру, в западной культуре выделяют такие этапы жизни человека как детство, школьные годы, юность,

взрослая жизнь, старость, а также такие сферы, как учеба, карьера, семья (брак, дети) и др.

Переходя от теоретических рассуждений к эмпирическим построениям, Т. Хабермас утверждает, что для изучения развития когерентной жизненной истории необходимо разработать инструменты измерения глобальной когерентности. Для этого он намечает две стратегии. Первая основывается на глобальном впечатлении слушателя – в прикладных исследованиях Т. Хабермас с коллегами просят людей рассказывать жизненные истории в устной форме; истории дословно протоколируются слушателями и впоследствии подвергаются

анализу. Вторая стратегия основывается на формальных элементах текста как такового.

Для реализации данных стратегий Т. Хабермас разрабатывает подход к автобиографическим нарративам, принципиально отличающийся от других, так как основной целью для него выступает дифференциация глобально когерентных нарративов от глобально некогерентных. Исходя из этого ученый формулирует следующие положения своего подхода:

- анализу подвергаются нарративы всей жизни, а не отдельных воспоминаний;
- оценка всего текста дополняется анализом формальных синтаксически-семантических элементов;
- предполагается, что вклад этих элементов в глобальную когерентность дополняющий, то есть относительная частота показателей может быть использована как непрерывная мера степени локального вклада в глобальную когерентность;
- интервьюирование участников исследования не проводится посредством задавания им серии вопросов; вместо этого их просят осуществить свободный монолог с целью минимизации влияния исследователя на степень выявляемой когерентности.

Диахронический аспект феномена Я был взят Т. Хабермасом в качестве методологического основания своего подхода не только с целью изучения глобальной когерентности. Будучи психоаналитически ориентированным мыслителем, он придает большое значение клиническому рассмотрению нарушений идентичности. Он утверждает, что важность диахронического аспекта наиболее явно прослеживается, когда он нарушен. Нарушение *дореклексивного переживания непрерывности Я* ощущается как утрата владения собственным телом, мыслями, чувствами и действиями.

Это может быть временным колебанием в моменты острого стресса и «ударов» по идентичности [2] или более хроническим состоянием деперсонализации и диффузии идентичности [1]. Указанные феномены сопровождаются непосредственным отчуждением Я, тогда как рефлексивные суждения о личностной идентичности остаются нетронутыми.

Т. Хабермас выделяет три психологических механизма, служащих поддержанию дореклексивного переживания непрерывности Я [8]. Первый механизм – это простой акт припоминания прошлого опыта. Второй – поддержание одинаковости припоминаемого Я в течение времени. Третий механизм – относительная стабильность тела, социальных связей, физической среды и рутинных активностей личности.

Т. Хабермас оппонирует исследовательнице автобиографической памяти Сюзан Блэк [3], отмечая, что она не проводит различий между дореклексивным переживанием единства Я и рефлексивным осознанием и конструированием этого единства. Занимая противоположную позицию, Т. Хабермас следует традиции описательной психопатологии и утверждает, что, когда вышеописанные механизмы поддержания непрерывности Я нарушаются, требуются менее автоматизированные и более произвольные усилия для его восстановления. Для компенсации снижения дореклексивного переживания непрерывности Я он предлагает две стратегии. Первая исходит из утверждения, что специфические разновидности аргументов могут простроить «мосты» между биографическими изменениями и сбоями. Вторая стратегия исходит из утверждения, что непрерывность Я требует активного рассказывания жизни, что позволяет закрывать разрывы по-

средством встраивания биографических сбоев и изменения биографического сюжета.

Рассматривая непрерывность Я, Т. Хабермас указывает на важность ее дифференциации от саможестственности, которой присуща инвариантность, тогда как непрерывность Я предполагает активное соединение (когеренцию) личностных изменений для поддержания личностной идентичности, протяженной во времени (диахронической).

Нарративная когерентность выступает психотерапевтическим механизмом не только в случаях ситуативной или хронической диффузии идентичности, но также при тяжелых психотравмах. Так, в одной из работ Т. Хабермас с коллегами утверждает, что нарративы интегрируют когницию и аффект, устанавливают каузальный и темпоральный порядки, и соединяют опыт с различными событиями. В связи с этим в большинстве психотерапевтических подходов имеет место со-конструирование нарратива пережитого опыта. Т. Хабермас приводит три лингвистических аспекта, отражающих структуру нарративов травмы: *снижение в оценивании* (словесное оформление субъективных реакций), *погружение в прошлый опыт* (недостаточная вменяемость) и *фрагментация* (нарушения в построении беглых, корректно построенных предложений) [11].

Согласно некоторым прикладным исследованиям, в так называемых дистресс-нарративах количество слов, обозначающих когниции и эмоции, было наименьшим. Особо резкое снижение «когнитивных» слов имело место в группе страдающих от посттравматического стрессового расстройства.

Погружение в прошлый опыт характеризуется интенсивным повторным переживанием травматического события при отсутствии

опытной привязки к настоящему, что является частью нормального припоминания. Лингвистически это проявляется в затяжном рассказывании, доминировании перцептивных выражений над когнитивными и преобладанием прошлой перспективы над настоящей. Дополнительным проявлением может выступать драматичный стиль повествования. Основным признаком здесь выступает чрезмерная длина рассказов в сравнении с позитивными или нейтральными нарративами. В секциях флешбеков в нарративах травмы было больше перцептивных слов, чем в других.

Говоря о фрагментации, Т. Хабермас обозначает неграмотность как наиболее точный показатель, так как она тесно связана с трудностями в повествовании (незаконченные предложения). Повторы и паузы («речевые наполнители») указывают на трудности в планировании высказываний в реальном времени, что является общим лингвистическим феноменом, однако увеличение оных связано с возрастанием уровня тревоги.

Из трех рассмотренных лингвистических аспектов фрагментация характеризуется наименьшим эмпирическим обоснованием. Наиболее информативными выступают качества погруженности в прошлый опыт. Сенсорные и сценические качества травматического опыта отражают стремление рассказчиков поделиться этим опытом с другими.

Рассмотрение лингвистических аспектов жизненных нарративов не исчерпывается областью клинической психологии. Т. Хабермас подчеркивает важность тексто-аналитических методов при анализе биографических и автобиографических рассуждений. В автобиографических нарративах порядок имевших место событий, как правило, линейный. При устном изло-

жении нарративов отклонения от линейного порядка могут быть обусловлены слабыми навыками рассказывания, эмоциональным смятением, неопределенностью, но также тяготением к эстетическому стилю повествования. В последнем часто используются *анахронии*. В основную линию повествования вкрапляются временные скачки вперед (*проlepsисы*), и назад (*аналепсисы*) [7].

Т. Хабермас также дифференцирует две разновидности анахроний. Те, которые впоследствии возвращаются к отправной точке, он называет *инсерциями* (вставками). Анахронии, которые к отправной точке не возвращаются, он называет *темпоральными скачками*.

Отдельно Т. Хабермас выделяет *неотмеченные анахронии*, которые представляют собой темпоральные скачки, допущенные произвольно. Как правило, они имеют место при когнитивной незрелости или при психопатологических состояниях, таких как пограничная патология или психоз.

Отметим важную текстологическую особенность, присущую автобиографическим нарративам и упоминаемую Т. Хабермасом. Им свойственна незавершенность, ввиду чего окончание подобных нарративов может содержать ожидания и планы индивида, относящиеся к будущему. Итак, модальность будущего является важным аспектом диахронической протяженности личностной идентичности.

Наконец, последний аспект, выявленный нами в работах Т. Хабермаса, относится к взаимосвязи жизненных нарративов, развития и культуры [4]. Так, становление идентичности происходит в неразрывной связи с социокультурными условиями, в которых развивается личность. Если в традиционных культурах личность обретает когерентность и постоянство через

стабильность места проживания, ролей и отношений, то в современных индустриализованных культурах она обретает когерентность и постоянство посредством индивидуальных нарративов, которые сплетают эти разрозненные части воедино. Таким образом, в современных культурах автобиографические нарративы помогают создавать чувство индивидуального постоянства и когерентности на протяжении времени.

Т. Хабермас отмечает, что, начиная с раннего возраста, взрослые вовлекают детей в обсуждение прошлого и участие в со-конструировании нарративов ежедневных событий. Любопытно, что уже дети в возрасте 4–6 лет отражают культурологические различия в своих независимых автобиографических нарративах. К примеру, дети Китая и Кореи приводят более обобщенные и «скелетообразные» описания своего прошлого (своего рода «сухую выжимку» фактов), тогда как дети Америки приводят более детализованные описания единичных событий, содержащие больше личных предпочтений, мнений, описаний внутренних состояний.

Разделяя точку зрения других современных исследователей роли жизненных нарративов в индивидуальном развитии, Т. Хабермас выделяет подростковый возраст как ключевой в развитии навыков рассказывания [5]. Так, в этом возрасте автобиографическое припоминание и рассказывание сливаются с развитием понимания личностной идентичности и индивидуальности. Параллельно с этим процессом происходит развитие когнитивных и социальных способностей, а также формируется мотивация к созданию взрослой идентичности личности.

Говоря о ранее описанном культурном концепте биографии, следует упомянуть еще один схо-

жий феномен, описанный Т. Хабермасом – *мастер-нарратив*. Под ним подразумеваются архетипические истории, преобладающие в той или иной культуре.

Важной особенностью становления идентичности личности является то, каким образом ей преподносят свою идентичность родители. Т. Хабермас считает, что в данном вопросе ключевую роль играют гендерные различия. Так, в западных культурах межпоколенческие нарративы критически важны для развития идентичности девочек в подростковом возрасте, так как им необходимо оставаться в большем контакте с семьей в процессе открытия сложностей взросления, нежели мальчикам. Было обнаружено, что как матери, так и отцы вспоминают большее количество социально-эмоционального взаимодействия и межличностных ситуаций с дочерьми, нежели с сыновьями. С последними, как пра-

вило, вспоминаются различные автономные занятия [12].

Ссылаясь на культурно-историческую теорию Л.С. Выготского, Т. Хабермас утверждает, что по мере взросления дети начинают интернализировать модели, наблюдаемые в социуме, и с их помощью формулируют собственные независимые нарративные воспоминания о своем жизненном опыте. Об этом свидетельствует высокий интерес подростков к дневникам, биографиям и блогам. К этому моменту развития даже рассказывание самому себе в личном дневнике или припоминание в уме активизируют интернализированные культурные формы, которые обеспечивают подростка «каркасом», основой для самостоятельного понимания жизненного опыта. Таким образом, нарративы являются социальным феноменом, так как на протяжении всей жизни мы рассказываем о событиях, происходящих

с нами, другим людям, но вместе с тем эти же нарративы выступают интернализированным инструментом индивидуальной мысли.

Отдельным вопросом, требующим изучения, является роль социальных медиа в создании новых культурных нарративных инструментов. Т. Хабермас подмечает, что на сегодняшний день мы знаем очень мало о том, какие нарративные формы присущи блогам, Facebook, Twitter, постоянным перепискам, в которых подростки ежедневно делятся своим опытом, и каким образом подростки используют эти медиа для создания нарративных идентичностей. Т. Хабермас считает, что культурные и индивидуальные формы находятся в диалектическом взаимодействии друг на друга, но каким образом это происходит с течением времени по отношению к социальным медиа, исследователям еще предстоит выяснить.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. М.: Независимая фирма «Класс», 2017. 464 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.
3. Bluck S., Liao H.-W. I was therefore I am: Creating self-continuity through remembering our personal past. *The International Journal of Reminiscence and Life Review*. 2013. Vol. 1, No. 1. P. 7–12.
4. Fivush R., Habermas T., Zaman W. The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narrative and identity. *International Journal of Psychology*. 2011. Vol. 46, No. 5. P. 321–345.
5. Habermas T., Bluck S. Getting a life: The emergence of life story in adolescence. *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126, No. 5. P. 748–769.
6. Habermas T., de Silveira C. The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental psychology*. 2019. Vol. 44, No. 3. P. 707–721.
7. Habermas T., Ehler-Lerche S., de Silveira C. The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings, linear Narrative form, and endings. *Journal of personality*. 2009. Vol. 77, No. 2. P. 527–560.
8. Habermas T., Köber, C. Autobiographical reasoning in life narratives buffers the effect of biographical disruptions on the sense of self-continuity. *Memory*. 2015. Vol. 23, No. 5. P. 564–574.
9. Köber C., Kuhn M., Peters I., Habermas T. Mentalizing oneself: detecting reflective functioning in life narratives. *Attachment & Human Development*. 2019. Vol. 21, No. 4. P. 313–331.
10. Köber C., Schmiedek F., Habermas T. Characterizing lifespan development of three aspects of coherence in life narratives: A cohort-sequential study. *Developmental psychology*. 2015. Vol. 51, No. 2. P. 260–275.
11. Römisch S., Leban E., Habermas T., Döll-Hentschker S. Evaluation, involvement, and fragmentation in narratives of distressing, angering, and happy events by traumatized and non-traumatized women. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. 2014. Vol. 6, No. 5. P. 465–472.
12. Waters T., Köber, C., Raby L., Habermas T., Fivush R. Consistency and stability of narrative coherence: An examination of personal narrative as a domain of adult personality. *Journal of Personality*. 2019. Vol. 87, No. 2. P.151–162.

REFERENCES

1. Kernberg O.F. Severe personality disorders: strategies of psychotherapy. Moscow: Independent firm "Class", 2017. 464 p. (in Russian).
2. Erikson E. Identity: youth and crisis, Moscow: Publishing group «Progress», 1996. 344 p. (in Russian).
3. Bluck S., Liao H.-W. I was therefore I am: Creating self-continuity through remembering our personal past. *The International Journal of Reminiscence and Life Review*. 2013. Vol. 1, No. 1. P. 7-12.
4. Fivush R., Habermas T., Zaman W. The making of autobiographical memory: Intersections of culture, narrative and identity. *International Journal of Psychology*. 2011. Vol. 46, No. 5. P. 321-345.
5. Habermas T., Bluck S. Getting a life: The emergence of life story in adolescence. *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126, No. 5. P. 748-769.
6. Habermas T., de Silveira C. The development of global coherence in life narratives across adolescence: Temporal, causal, and thematic aspects. *Developmental psychology*. 2019. Vol. 44, No. 3. P. 707-721.
7. Habermas T., Ehlert-Lerche S., de Silveira C. The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings, linear Narrative form, and endings. *Journal of personality*. 2009. Vol. 77, No. 2. P. 527-560.
8. Habermas T., Köber C. Autobiographical reasoning in life narratives buffers the effect of biographical disruptions on the sense of self-continuity. *Memory*. 2015. Vol. 23, No. 5. P. 564-574.
9. Köber C., Kuhn M., Peters I., Habermas T. Mentalizing oneself: detecting reflective functioning in life narratives. *Attachment & Human Development*. 2019. Vol. 21, No. 4. P. 313-331.
10. Köber C., Schmiedek F., & Habermas T. Characterizing lifespan development of three aspects of coherence in life narratives: A cohort-sequential study. *Developmental psychology*. 2015. Vol. 51, No. 2. P. 260-275.
11. Römisch S., Leban E., Habermas T., Döll-Hentschker S. Evaluation, involvement, and fragmentation in narratives of distressing, angering and happy events by traumatized and non-traumatized women. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice and Policy*. 2014. Vol. 6, No. 5. P. 465-472.
12. Waters T., Köber C., Raby L., Habermas T., Fivush R. Consistency and stability of narrative coherence: An examination of personal narrative as a domain of adult personality. *Journal of Personality*. 2019. Vol. 87, No. 2. P.151-162.

*Аносова Т.А.,
Российский новый университет*

Понятие «компетентность» в современном высшем образовании



Высшее образование (далее – ВО) в России за последние 15 лет претерпело существенные изменения. Государство усилило свои позиции в сфере регулирования организации ВО, активно меняя структуру системы, основные «правила игры», включая новые механизмы финансирования. Также изменения, происходящие в ВО, связаны с внешними вызовами: глобализацией образования, интенсификацией информационных процессов, политическими рисками. Все эти изменения привели к тому, что система ВО в России переживает не лучшие времена, но сохраняет достаточно серьезный потенциал для развития.

В этой связи важно обеспечить соответствующее содержательное наполнение образования и созда-

ние в России собственных уникальных образовательных продуктов с ориентацией на мировые изменения, а не на механическое копирование западных форм образования. Основой новых образовательных продуктов должны являться разработанные в нашей стране, проверенные временем педагогические концепции. Опора на них поможет российским вузам стать конкурентоспособными, инновационными, комфортными для российских и иностранных студентов.

Современное российское образование ориентировано на Болонский процесс, выработавший стратегию стандартизации норм и правил гуманизации высшего образования, выдвинувший следующие задачи:

- создание единой европейской зоны высшего образования с дальнейшим трудоустройством выпускников;
- продвижение европейской высшей школы в мире, то есть рост интеллектуального, культурного, социального и научно-технического потенциала Европы;
- поддержка конкурентного преимущества европейских вузов;
- совместимость национальных систем высшего образования и повышение его качества;
- представление европейских университетов – носителей европейского сознания [2, с. 104].

В.А. Садовничий отмечает, что «Болонская система была нужна для трудовой интеграции, и она была введена в большей степени из политических соображений. В Лиссабоне на Конференции ректоров Европы, все выступающие говорили, что ни в коем случае ее нельзя принимать, что каждый университет самобытен, унификация невозможна» [12], но министры финансов и иностранных дел стран решили этот вопрос иначе.

Внедрение в России Болонской системы представляло собой важнейшую политическую задачу, «решение которой должно было стать еще одним подтверждением безусловной приоритетности европейского вектора в российском развитии» [4]. Но надежды, которые возлагались на этот процесс, по большей части не оправдали себя. Расширение международного образовательного взаимодействия



АНОСОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры педагогического образования, Российский новый университет. Сфера научных интересов: высшее образование, воспитание и обучение с учетом индивидуальных особенностей. Автор 5 опубликованных научных работ. Электронная почта: t-3985853@yandex.ru

TATIANA A. ANOSOVA
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Pedagogical Education, Russian New University. Research interests: higher education, education and training taking into account individual characteristics. Author of 5 published scientific works. E-mail address: t-3985853@yandex.ru

Аннотация. Анализируются изменения, произошедшие в высшем образовании в России за последние 15 лет, выделяется тенденция глобализации образования. Подчеркиваются необходимость создания собственных уникальных образовательных продуктов с ориентацией на мировые изменения, недопустимость механического копирования западных подходов к построению системы образования. Представлена попытка описать составляющие педагогической компетентности: педагогические способности, ценности, знания, умения, опыт, навыки, компетенции педагога, на основе которых должно выстраиваться новое российское образование.

Ключевые слова: современное российское образование, выпускники педагогических вузов, Болонский процесс, компетентность, педагогическое мастерство.

Abstract. The changes that have taken place in higher education in Russia over the past 15 years are analyzed, and the trend of globalization of education is highlighted. Emphasizes the need to create their own unique educational products with a focus on global changes, the inadmissibility of mechanical copying of Western approaches to building an education system. An attempt is presented to describe the components of pedagogical competence: pedagogical abilities, values, knowledge, skills, experience, skills, competencies of a teacher, on the basis of which a new Russian education should be built.

Keywords: modern Russian education, graduates of teacher training universities, Bologna process, competency, educative skills.

в рамках Болонского процесса не смогло предотвратить нарастание негативных тенденций в российско-европейском взаимодействии, а отношения с западными партнерами-университетами чаще всего становились конкурентными.

За последние десятилетия в системе ВО России произошли существенные изменения. Модернизация далась нелегко не только самой системе образования, но и обществу в целом [3; 10]. Вот как об этом говорит В.А. Садовничий: «Мы сделали много ошибок в реформах образования и многое упустили. Как маятник, из одного крайнего положения мечемся в другое. Система образования в Советском Союзе была уникальна, она себя показала. А потом мы потеряли фундаментальность нашего образования, его заменили понятием «компетенции»» [12]. Именно формирование компетенций стало ключевым направлением в российском образовании.

Реалии последних пяти лет круто изменили и продолжают менять мир. Политические события вносят свои коррективы – 11 апреля

2022 года Россия была исключена из Болонского процесса, 6 июня этого года заместитель министра науки и высшего образования Российской Федерации Д.В. Афанасьев на расширенном заседании комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре заявил, что вузы России больше не участвуют в Болонском процессе. По этому поводу он сказал: «Это Болонская система из нас вышла, а не мы из нее» [1].

Опыт последних десятилетий и события этого года показали, что нужно разработать новую систему ВО. На основе анализа действующей системы необходимо построить образование, которое будет нести в себе традиции отечественной педагогики, отвечать менталитету российского народа, учитывать успешные разработки последних лет и современные реалии подготовки кадров в соответствии с потребностями экономики и социальными изменениями. Необходимо переломить ситуацию, когда высшее образование получают для «корочки», а не в качестве фундамента для профессиональ-

ной деятельности, осуществляемой в интересах человека, общества, государства.

Для этого важно пересмотреть цели подготовки педагога в системе ВО. Нам представляется, что целью ВО должно стать формирование компетентности будущего педагога как «интегрального свойства личности с определенной совокупностью опыта, способностей, возможностей, ценностей, знаний, умений, навыков, компетенций, необходимых для самостоятельного и результативного профессионального действия» [16, с. 24]. То есть, необходимо формировать всесторонне гармонично развитую личность, которая без проблем может встроиться в современные постоянно меняющиеся реалии. Структура компетентности педагога схематично представлена на Рисунке.

Компетентность педагога можно рассматривать как процесс непрерывного самосовершенствования индивида. Рассмотрим составляющие педагогической компетентности.

Педагогический опыт – это знания, умения и навыки, которые

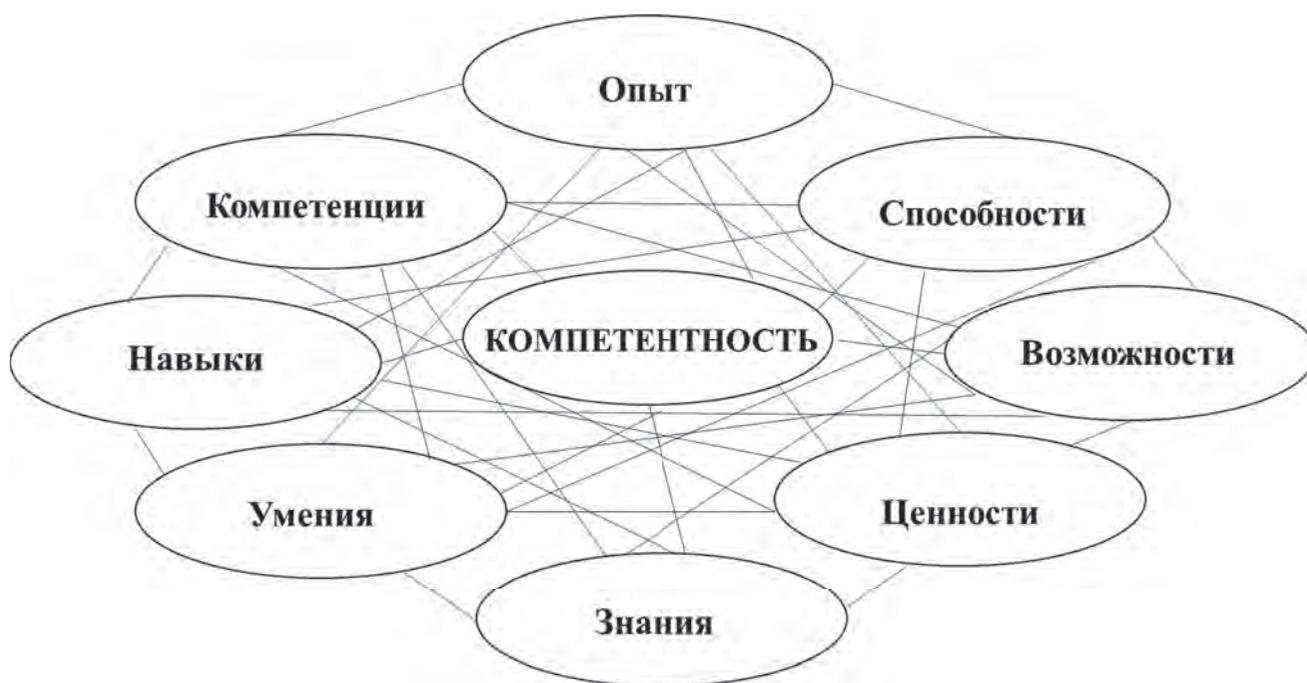


Рисунок. Структура компетентности [16]

приобрел будущий педагог в ходе обучения. Приумножение знаний и применение их на практике [8, с. 107] является основой опыта. Источником идей о формировании у обучающихся опыта должны стать фундаментальные отечественные педагогические концепции о приобщении будущих педагогов к общественному опыту, об использовании субъективного опыта студентов. Важную роль играют в приобретении опыта играют практическая деятельность обучающихся в учебных аудиториях, на различных мероприятиях и педагогическая практика в образовательных организациях.

Педагогические способности – «это индивидуальные устойчивые свойства личности, состоящие в специфической чувствительности к объекту, средствам, условиям педагогического труда и созданию продуктивных моделей формирования искомых качеств в личности воспитуемого» [6, с. 17]. Выделяют следующие уровни педагогических способностей:

- *рефлексивный* – перцептивно-рефлексивные способности нацелен-

ны на участников педагогического процесса и призваны сформировать чувственный опыт личности педагога (включает чувства участника педагогического процесса – чувства меры и такта, причастности);

- *проективный* – проективные педагогические способности нацелены на способы воздействия на участников педагогического процесса [6, с. 17].

Существует группа специальных педагогических способностей:

- *академические* – углубленный и постоянно пополняемый объем знаний в профессиональной области;
- *дидактические* – доступность в изложении материала, мотивация обучающихся к учению;
- *перцептивные* – всестороннее восприятие обучающихся;
- *речевые* – адекватная вербальная коммуникация;
- *организаторские* – умение грамотно выстраивать свою профессиональную деятельность и деятельность коллектива обучающихся;
- *авторитетные* – способность завоевать и удержать педагогическую значимость среди всех участников педагогического взаимодействия;

- *коммуникативные* – наличие педагогического такта и чувства меры, умение найти индивидуальный подход к обучающимся;

- *прогностические* – прогнозирование становления личности обучающихся;

- *многозадачность* – умение одновременно и эффективно решать несколько профессиональных задач, определяя приоритеты и подзадачи в профессиональном труде;

- *творческие способности* – готовность к нахождению и реализации новых идей в профессиональной деятельности [5, с. 294–299; 11, с. 310, 342].

Данные индивидуальные устойчивые свойства личности способствуют успешному выполнению профессиональной деятельности, являются отличительными чертами педагогов.

Возможности педагога в первую очередь связаны с его стремлением к непрерывному профессиональному самосовершенствованию. Педагог должен обладать «инновационной гибкостью, быть открытым новому опыту, разумно креативно использовать новшества на основе существующих образователь-

ных традиций, иметь мотивацию к достижению успеха в своей профессиональной деятельности» [17, с. 86].

Среди *ценностей* педагога можно выделить:

- ценность *теоретического знания* – понимание значимости изучения педагогических теорий, концепций;
- ценность *методологического знания* – готовность к использованию полученных знаний в практической деятельности;
- ценность *нового знания* – разумная инновационная гибкость педагога;
- ценность *творчества* – стремление усовершенствовать образовательный процесс в результате педагогической деятельности;
- ценность *личности* – уважение каждого студента и построение для всех индивидуальных образовательных маршрутов;
- ценность *успеха* – поощрение достижений студентов и мотивирование их на достижение успеха;
- ценность *социального развития* – непрерывное профессиональное самосовершенствование.

Педагог должен обладать углубленными *знаниями*: русского языка (устного и письменного), в сфере общеобразовательных дисциплин, истории педагогики и образования, возрастной психологии, гендерной педагогики и психологии, прогрессивных педагогических технологий, теории и методики воспитания, теории обучения, методологии и методики преподавания, конфликтологии, основ профориентологии, нормативно-правового обеспечения организации образовательного процесса, специальных дисциплин по профилю работы и др.

Педагогические умения: «анализ педагогической ситуации, проектирование результата и планирование педагогических воздействий: умение анализировать и оценивать состояние реально существующих социально-педагогических явлений, причин, условия характера их возникновения и разви-

тия; выявлять уровень обученности и воспитанности обучающихся; проектировать развитие личности и коллектива; прогнозировать результаты обучения и воспитания, возможные трудности и ошибки обучающихся; выделять и точно формулировать конкретную педагогическую задачу, определять условия ее решения; планировать свою работу; теоретически обосновано выбирать методы, средства, организационные формы учебно-воспитательной работы; предвидеть характер ответных реакций обучающихся на запланированную систему педагогических воздействий» [13, с. 71].

Навыки педагога:

- *когнитивные* навыки: самознание, обучаемость, грамотная устная и письменная речь, компьютерная грамотность, организаторские и управленческие способности, критическое мышление, креативность, адаптивность, любознательность, инициативность, настойчивость, ответственность, адекватность восприятия критики и др. [7, с. 36];
- «большая пятерка» *некогнитивных* навыков: экстраверсия, доброжелательность, добросовестность и ответственность, эмоциональная устойчивость, открытость новому опыту [18].

Выделяют различные группы *педагогических компетенций*. Например, А.В. Хуторской предлагает такую классификацию: ценностно-смысловые, общекультурные; учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые, компетенции личностного самосовершенствования [15]. Также выделяют следующие группы компетенций:

- *ценностно-смысловые* – способность видеть и понимать окружающий мир и себя в нем, ориентироваться в этом мире, осознавать свое профессиональное предназначение и нести ответственность за принятое решение;
- *общекультурные* – способность ориентироваться в особенностях

национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственных основах жизни человека и человечества, понимать и осознавать роль науки, религии и искусства в жизни человека и человечества;

- *профессиональные педагогические* – способность к самостоятельной реализации профессиональной деятельности: целеполагание, планирование, организация, осуществление, анализ, самоконтроль, саморефлексия, самооценка;
- *информационно-коммуникативные* – способность самостоятельно находить, отбирать необходимую информацию из различных источников, анализировать, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее участникам образовательного процесса;
- *социально-трудовые* – выполнение педагогом гражданско-общественной, социально-трудовой, профессиональной роли;
- *личностного самосовершенствования* – освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, самосовершенствования, профессионального самопроектирования [9, с. 136–139; 15, с. 12–14].

Педагогические компетенции могут формироваться только при условии, что содержание каждой дисциплины комплексной целевой программы вуза вносит свой вклад в освоение и совершенствования компетенций, то есть результатом обучения является готовность будущего педагога применять усвоенные знания, умения и навыки в реализации своей профессиональной деятельности [8, с. 108].

Все составляющие педагогической компетентности выделены достаточно условно, являются взаимопроникающими и взаимодополняющими друг друга. Только формирование их совокупности можно рассматривать как цель высшего педагогического образования. Важно понимать, что от формирования компетентности будущего педагога современное ВО должно переходить

к формированию педагогического мастерства – доведению до совершенства педагогической умелости, что в дальнейшем должно приводить к становлению способности к педагогическому творчеству, стремлению к педагогическому новаторству. Именно это является предназначением высшего педагогического образования в России.

Таким образом, выпускники педагогических вузов должны быть максимально подготовлены к своей профессиональной деятельности, приобретению педагогического мастерства – интегрально-

го свойства личности выпускника педагогического вуза, направленного на выполнение на высоком уровне профессиональной деятельности на основе опыта, способностей, возможностей, ценностей, знаний, умений, навыков, компетенций, необходимых для самостоятельного и результативного профессионального действия. Это возможно только при условии, что мы вернемся к фундаментальности нашего образования, перестанем развивать у выпускников только компетенции, а создадим собственный уникальный образовательный продукт на основе традиционных от-

ечественных педагогических концепций, учета российского менталитета, успешных разработок последних лет, ориентированных на современные реалии подготовки педагогических кадров в соответствии с потребностями человека, общества и государства, а не будем просто механически копировать западные формы образования. Именно это поможет развить российское образование, вернуть ему авторитет в глазах общества, а российским вузам стать лидирующими, конкурентоспособными, инновационными и комфортными для обучения студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев Д.В. Выход России из Болонского процесса: что теперь будет с высшим образованием и ЕГЭ? / Сайт МЭЛ. URL: <https://mel.fm/zhizn/povestka/6892731-vykhod-rossii-iz-bolonskogo-protssessa-chto-teper-budet-s-vysshim-obrazovaniyem-i-yege> (дата обращения: 07.06.2022).
2. Коджаспирова Г.М. Общие основы педагогики: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2021. 151 с.
3. Концепция реализации национальных целей в сфере науки и высшего образования до 2030 года / URL: <https://www.s-vfu.ru/sotrudniku/vasvfu/tvo/Фальков%20Концепция%20НЦ%202021.07.pdf> (дата обращения: 06.05.2022).
4. Кортунув А.В. Россия и Болонский процесс – 20 лет спустя / Официальный сайт Российский совет по международным делам. URL: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/rossiya-i-bolonskiy-protsess-20-let-spustya/> (дата обращения: 06.05.2022).
5. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 1976. 304 с.
6. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Л.: Знание, 1985. 32 с.
7. Кузьминов Я.А., Сорокин П.С., Фрумин И.Д. Общие и специальные навыки как компоненты человеческого капитала: новые вызовы для теории и практики образования // Форсайт. 2019. Т. 13, № 2. С. 19–41.
8. Лобанова Е.В. К проблеме целеполагания высшего образования в контексте компетентного подхода // Вестник Самарского юридического института. 2022. № 1 (47). С. 105–108.
9. Манакова И.П. Модель профессиональной компетентности педагога // Наука – образование – производство: опыт и перспективы развития: материалы XIV Международной научно-технической конференции в 2 т., Нижний Тагил, 08–09 февраля 2018 года. Министерство образования и науки РФ, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», Нижнетагильский технологический институт (филиал); Отв. ред.: М.В. Миронова, А.А. Пыстогов. Нижний Тагил: Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина, 2018. С. 134–140.
10. Проект 19.08.2021. Профессиональный стандарт. Педагог высшего и дополнительного профессионального образования. URL: https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1654522515&tld=ru&lang=ru&name=Профстандарт%20ППС_19.08.2021.pdf&text=профессиональный%20стандарт%20педагога%20высшей%20школы%202022%20 (дата обращения: 06.06.2022).
11. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 464 с.
12. Садовничий В.А. Ректор МГУ: «Мы заменили фундаментальное образование «компетенциями»» / Официальный сайт Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова. URL: <https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rektor-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html> (дата обращения: 06.06.2022).
13. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: ИД «Магистр-Пресс», 2000. 488 с.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / Официальный сайт Центра дистанционного образования «Эйдос». URL: <https://archive.ph/cdVsy#selection-629.0-629.48> (дата обращения: 27.02.2022).
15. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Вестник Института образования человека. 2011. № 1. С. 3–33.
16. Ширяева В.В. Программно-учебный модуль «Планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации». Текстовые и графические материалы [Электронное издание]. М.: Академия, 2022. URL: https://academia-moscow.ru/e_learning/seo-3-5/
17. Ширяева В.В. Профессиональный рост педагога в системе образования // Вестник МГПУ. Серия «Современный колледж». 2022. № 1(1). С. 78–88.
18. Judge T.A., Higgins C.A., Thoresen C.J., Barrick M.R. The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*. 1999. Vol. 52, No. 3. P. 621–652.

REFERENCES

1. Afanas'ev D.V. Vyhod Rossii iz Bolonskogo processa: chto teper' budet s vysshim obrazovaniem i EGE? [Russia's exit from the Bologna process: what will happen to higher education and the Unified State Examination now?]. *MEL website*. Available at: <https://mel.fm/zhizn/povestka/6892731-vykhod-rossii-iz-bolonskogo-protssessa-chto-teper-budet-s-vysshim-obrazovaniyem-i-yege> (date of the Application: 07.06.2022). (in Russian).
2. Kodzhaspirova G.M. Obshchie osnovy pedagogiki: uchebnik dlya vuzov [General foundations of pedagogy: a textbook for universities]. Moscow: Yurajt, 2021. 151 p. (in Russian).
3. Konceptiya realizacii nacional'nyh celej v sfere nauki i vysshego obrazovaniya do 2030 goda [Concept for the implementation of national goals in the field of science and higher education until 2030]. Available at: <https://www.s-vfu.ru/sotrudniku/vasvfu/tvo/Fal'kov%20Konceptiya%20NC%2021.07.pdf> (date of the Application: 06.05.2022). (in Russian).
4. Kortunov A.V. Rossiya i Bolonskij process – 20 let spustya [Russia and the Bologna process – 20 years later]. *Official site Russian International Affairs Council*. Available at: <https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/rossiya-i-bolonskiy-protsess-20-let-spustya/> (date of the Application: 06.05.2022). (in Russian).
5. Kruteckij V.A. Psihologiya obucheniya i vospitaniya shkol'nikov [Psychology of training and education of schoolchildren]. Moscow: Prosveshchenie, 1976. 304 p. (in Russian).
6. Kuz'mina N.V. Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya [Abilities, giftedness, talent of a teacher]. Leningrad: Znanie, 1985. 32 p. (in Russian).
7. Kuz'minov YA.A., Sorokin P.S., Frumin I.D. Obshchie i special'nye navyki kak komponenty chelovecheskogo kapitala: novye vyzovy dlya teorii i praktiki obrazovaniya [General and special skills as components of human capital: new challenges for the theory and practice of education]. *Foresight*. 2019. Vol. 13, No. 2. P. 19–41. (in Russian).
8. Lobanova E.V. K probleme celepolaganiya vysshego obrazovaniya v kontekste kompetentnostnogo podhoda [To the problem of goal-setting of higher education in the context of the competence-based approach]. *Bulletin of the Samara Law Institute*. 2022. No. 1(47). P. 105–108. (in Russian).
9. Manakova I.P. Model' professional'noj kompetentnosti pedagoga [Model of professional competence of a teacher]. *Nauka – obrazovanie – proizvodstvo: opyt i perspektivy razvitiya: materialy HIV Mezhdunarodnoj nauchno-tekhnicheskoy konferencii: v 2 t., Nizhnij Tagil, 08-09 fevralya 2018 goda*. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF, Federal'noe gosudarstvennoe avtonomnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya "Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina", Nizhnetagil'skij tekhnologicheskij institut (filial); Otv. red.: M.V. Mironova, A.A. Pystogov. Nizhnij Tagil: Ural'skij federal'nyj universitet imeni pervogo Prezidenta Rossii B.N. El'cina, 2018. P. 134–140. (in Russian).
10. Proekt 19.08.2021. Professional'nyj standart. Pedagog vysshego i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Draft 19.08.2021. Professional standard. Teacher of higher and additional professional education]. Available at: [https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1654522515&tld=ru&lang=ru&name=Profstandart%20PPS_19.08.2021.pdf&text=professional'nyj%20standart%20pedagoga%20vysshej%20shkoly%202022%](https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1654522515&tld=ru&lang=ru&name=Profstandart%20PPS_19.08.2021.pdf&text=professional'nyj%20standart%20pedagoga%20vysshej%20shkoly%202022%20) (date of the Application: 06.06.2022). (in Russian).
11. Romanova E.S. 99 populyarnyh professij. Psihologicheskij analiz i professiogrammy [99 popular professions. Psychological analysis and professionograms]. Saint Petersburg: Piter, 2003. 464 p. (in Russian).
12. Sadovnichij V.A. Rektor MGU: "My zamenili fundamental'noe obrazovanie "kompetenciyami"" [Rector of Moscow State University: "We have replaced fundamental education with "competencies""]. *Official website of Moscow State University named after M.V. Lomonosov*. Available at: <https://www.msu.ru/info/struct/rectintv/rektor-mgu-my-zamenili-fundamentalnoe-obrazovanie-kompetentsiyami-.html> (date of the Application: 06.06.2022). (in Russian).
13. Slastenin V.A. Formirovanie lichnosti uchitelya v processe ego professional'noj podgotovki [Formation of the teacher's personality in the process of his professional training]. Moscow: ID "Magistr-Press", 2000. 488 p. (in Russian).
14. Hutorskoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty [Key competencies and educational standards]. *Official website of the Center for Distance Education "Eidos"*. Available at: <https://archive.ph/cdVsy#selection-629.0-629.48> (date of the Application: 27.02.2022). (in Russian).
15. Hutorskoj A.V. Opredelenie obshchepredmetnogo soderzhaniya i klyuchevyh kompetencij kak harakteristika novogo podhoda k konstruirovaniyu obrazovatel'nyh standartov [Definition of general subject content and key competencies as a characteristic of a new approach to the design of educational standards]. *Bulletin of the Institute of Human Education*. 2011. No. 1. P. 3–33. (in Russian).
16. Shiryayeva V.V. Programmno-uchebnyj modul' "Planirovanie mer po social'no-pedagogicheskoy podderzhke obuchayushchihhsya v processe socializacii". Tekstovye i graficheskie materialy [Elektronnoe izdanie] [Program and training module "Planning measures for the socio-pedagogical support of students in the process of socialization." Text and graphic materials [Electronic edition]. Moscow: Akademiya, 2022. Available at: https://academia-moscow.ru/e_learning/seo-3-5/. (in Russian).
17. Shiryayeva V.V. Professional'nyj rost pedagoga v sisteme obrazovaniya [Professional growth of a teacher in the education system]. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series "Modern College"*. 2022. No. 1(1). P. 78–88. (in Russian).
18. Judge T.A., Higgins C.A., Thoresen C.J., Barrick M.R. The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*. 1999. Vol. 52, No. 3. P. 621–652.

Нгуен Тхи Зинь, Караванова Л.Ж.,
Российский университет дружбы народов

Взаимосвязь мотивации учения и развития рефлексии у вьетнамских студентов, обучающихся в российском вузе



Российский университет дружбы народов

Современному обществу нужны люди с высоким уровнем развития профессионализма, инициативы и творчества. Такой социальный запрос влияет на перестройку процесса обучения в целом и каждого его аспекта в частности. Особенно значимые изменения требуются в вопросах поиска путей обеспечения развития у обучающихся мотивации учения. *Мотивация учения* – это общая психическая мотивация учащихся, которая вызывает деятельность, обеспечивает непрерывность и задает направление учебной деятельности для

достижения целей [18]. Мотивация обеспечивает активность в обучении, стремление прилагать усилия для выполнения задач учебной деятельности. М. Клеопатра считает, что мотивация – это побуждение человека, желание, потребность в выполнении определенной деятельности [20]. Мотивация рассматривается как один из факторов, запускающих поведение в направлении достижения цели. Мотивация учения является основой выбора и определения видов деятельности, которыми хотят заниматься учащиеся. Процесс сти-

мулирования мотивации является одинаково важной и сложной задачей, обусловлен различиями в психической и социальной структуре каждого обучающегося [19].

Мотивация в широком понимании является феноменом, объясняющим активность человека, а также ее целенаправленность и завершенность. При более узкой трактовке под мотивацией понимается то, что обеспечивает не просто активность, но и избирательность деятельности. За счет мотивации достигается целесообразность действий в поведенческом акте, становится возможным приведение в соответствие цели деятельности и способа ее достижения [5].

Мотивация отличается от цели тем, что последняя всегда осознана. Мотивация осознается лишь в условиях применения рефлексии, как одной из основных и специфических характеристик человека, направленных на рассмотрение самого знания и критический анализ его содержания [16]. Г.П. Щедровицкий утверждает, что без рефлексии не бывает процесса обучения: «Ребенок, повторяющий деятельность, заданную в образце сто раз, вполне может ничему не научиться. Тот, кто повторяет – не учится. Освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности – способы ре-



НГУЕН ТХИ ЗИНЬ
Российская Федерация, Москва

аспирант кафедры социальной педагогики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов. Сфера научных интересов: социально-психологическая адаптация студентов; инклюзивное образование. Автор 3 опубликованных научных работ. Электронная почта: dinhrudn@gmail.com

NGUYEN THI DINH
Moscow, Russian Federation

Postgraduate at the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia. Research interests: socio-psychological adaptation of students; inclusive education. Author of 3 published scientific works. E-mail address: dinhrudn@gmail.com



КАРАВАНОВА ЛЮДМИЛА ЖАЛАЛОВНА
Российская федерация, Москва

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики института иностранных языков, Российский университет дружбы народов. Сфера научных интересов: профессиональная компетентность и конкурентоспособность молодого специалиста; совершенствование образовательных технологий и оптимальных стратегий преподавания; инклюзивное образование; обучение и создание творческой атмосферы в образовательном процессе. Автор более 230 опубликованных научных работ. Электронная почта: karavanova-lzh@rudn.ru

LYUDMILA Zh. KARAVANOVA
Moscow, Russian Federation

Doctor of Psychological Sciences, Docent, Professor at the Department of Social Pedagogy of the Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia. Research interests: professional competence and competitiveness of a young specialist; improvement of educational technologies and optimal teaching strategies; inclusive education; training and creation of a creative atmosphere in the educational process. Author of more than 230 published scientific works. E-mail address: karavanova-lzh@rudn.ru

Аннотация. Рассмотрены основные понятия темы, подходы к оценке развития мотивации и рефлексии. Приводятся результаты исследования, в котором приняли участие 112 вьетнамских студентов, обучающихся в Российском университете дружбы народов. Его целью явилось определение взаимосвязи между мотивацией учения и уровнем развития рефлексии у обучающихся. Сделаны выводы об изменении корреляции рассматриваемых показателей и видов мотивации по ходу процесса обучения.

Ключевые слова: мотивация обучения, рефлексия, личностная рефлексия, вьетнамские студенты.

Abstract. The main concepts of the topic, approaches to assessing the development of motivation and reflection are considered. The results of a study in which 112 Vietnamese students studying at the Peoples' Friendship University of Russia took part are presented. Its purpose was to determine the relationship between the motivation for learning and the level of development of reflection in students. Conclusions are drawn about the change in the correlation of the considered indicators and types of motivation in the course of the learning process.

Keywords: learning motivation, reflection, personal reflection, Vietnamese students.

шения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса» [17].

Рефлексия обращает внимание субъекта на него самого и его сознание, в частности, на продукты собственной деятельности, а также на любое их переосмысление [6]. Данный процесс помогает учащимся усваивать и ассимилировать полученные знания, формировать ценности, оценивать результаты, определять цели дальнейшей работы и регулировать свой учебный путь [4].

Существует множество исследований, посвященных изучению мотивации обучения и рефлексии, рассмотрению самого зна-

ния и критическому анализу его содержания. Предыдущие исследования проводились в очном или офлайн-образовательном контексте. Между тем, вопросы мотивации обучения и рефлексии в контексте онлайн-образования изучены не полностью. Кроме того, изучение специфики взаимосвязи мотивации учения и рефлексии у вьетнамских студентов в российских вузах не было предметом пристального внимания исследователей. В данной статье представлен сравнительный анализ характеристик учебной мотивации и рефлексии вьетнамских студентов, обучающихся в Российском университете дружбы народов (далее – РУДН).

Мотивация обучения студентов при обучении в вузе. Современный студент поступает в вуз, руководствуясь различными мотивами. По мнению Е.Ю. Клепцова, приобретение теоретических знаний и практических навыков не всегда является основным источником мотивации к поступлению в вуз [10]. Р. Маккормик и М. Джеймс определили ряд основных потребностей, которые помогают мотивировать учащихся. Это потребности в:

- стимуляции окружающей средой, другими людьми или идеями, мыслями и чувствами;
- знаниях, определяемые как потребность в достижениях;
- обработке и интериоризации результатов открытий, манипуляций,

деятельности и стимуляции для разрешения конфликтов, поиска решений проблем и самосогласования систем знаний;

- удовлетворении эго (чтобы эго было известно и принято другими) [24].

Учащиеся могут быть одинаково сильно мотивированы, но их мотивы могут различаться. В этом случае успешность обучения также будут разной. Логико-символическая модель структуры учебной мотивации, представленная Б.И. Додоновым, характеризуется четырьмя мотивационными ориентациями: ориентацией на учебный процесс, на результаты учебной деятельности, на ее внешнюю оценку и на избегание «неприятностей» в процессе обучения [22].

Говоря о мотивации учения, Л. Лин, П. Джиннс, Т. Ван и П. Чжан подразумевают уверенность, склонность и заинтересованность учащегося в выполнении задачи для достижения определенной цели, включающей в себя три измерения: интерес, ценность и способность [23]. Р.М. Райан и Э.Л. Деси предполагают, что уровень уверенности учащихся в своих способностях выполнять задания определяет их успех [26]. П.А. Правира отмечает, что мотивация – это все формы стимулов для того, чтобы кто-то с большим энтузиазмом относился к обучению, чтобы добиться лучших результатов [25].

Мотивация учения должна быть движущей силой учебных потребностей учащихся [27]. Если учащиеся мотивированы учиться, то они будут демонстрировать усердие, упорство в выполнении учебной деятельности, что постоянно повышает активность на протяжении длительного времени [21]. Мотивация учения – это мотивация, которая побуждает учащихся участвовать в учебной деятельности, является движущей силой, которая обеспечивает стремление к достижению цели обучения.

В целом мотивацию к обучению можно разделить на внутреннюю

(вызывается потребностями учащихся, желанием учиться) и внешней (возникает в результате внешних стимулов) [28]. А.С. Упойо и М. Сумарвати выделяют внутренние и внешние факторы мотивации. К внутренним относятся все факторы, исходящие из внутренних побуждений человека к действию, внешние факторы – это внешние стимулы, побуждающие к достижению цели [29].

Роль рефлексии в адаптации вьетнамских студентов. Одной из важнейших психологических категорий на пути к мастерству является рефлексия [14]. Основы изучения рефлексии заложены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, которые рассматривали ее как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом. Рефлексия отражает во внутреннем плане осуществляемую деятельность, что дает субъекту возможность наблюдать, переосмысливать и изменять. Она способствует самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений, совершенствует деятельность.

М.С. Мириманова определяет рефлексия как способность смотреть на себя со стороны. В то же время можно попытаться наблюдать за собой как за неким объектом или прийти к самопознанию через понимание другого человека путем социальной рефлексии, моделируя в своем сознании образ себя как другого [17]. М.И. Каргин обращает внимание на то, что рефлексия позволяет понять себя с точки зрения других, оценить собственные действия, рассмотреть достоинства и недостатки своего поведения и выстроить его заново. Рефлексия – важнейший механизм прониновения в свое внутреннее состояние. Она не свойственна человеку с рождения, а развивается на всех этапах становления личности [9].

М.Р. Бекова раскрывает сложную структуру рефлексии, представленную сочетанием компонентов:

- мотивационно-эмоциональный – стремление к самопознанию и самоанализу, изменению себя для достижения лучшего;
- познавательный – знание, раскрывающее теоретическую основу рефлексии, и способное лежать в основе собственно действия;
- оценочный – система оценочных критериев, оценочные показатели [1].

Рефлексия связана с социально-психологической адаптацией, но не напрямую. Мысленное повторение, положительное эмоциональное подкрепление действий повышают адаптацию в том случае, когда «перенасыщенность мешает данному процессу, задерживая установление соответствия между требованиями образовательной среды вуза и способностями студентов» [3].

Согласно А.Н. Леонтьеву, представления о себе складываются под влиянием оценочного отношения других людей при соотнесении мотивов, целей и результатов своих поступков, действий с идеалами и социальными нормами, принятыми в обществе. Рефлексия – это своего рода поиск соответствия между строением внешней практической деятельности и внутренней умственной деятельностью [12].

В рамках проводимого нами исследования рефлексия рассматривается как процесс самопознания, направленный на анализ своих эмоций, поведения и эмоционального состояния. Рефлексия развивает способность видеть себя со стороны, позволяя человеку выделить собственные недостатки, тем самым преодолевая и совершенствуя себя, эффективно взаимодействуя в обществе, профессиональной деятельности и в образовании.

С целью быстрой адаптации вьетнамские студенты должны не только понимать реалии российской культуры, но и быть

в них непосредственно вовлечены. В процессе обучения они активно участвуют во внеаудиторной деятельности, в общественной жизни вуза (спортивные соревнования, студенческие концерты, конкурсы и др.). Вьетнамские студенты отличаются открытостью, любознательностью, но часто замыкаются в рамках этнического сообщества, испытывая трудности в адаптации в российском обществе.

В плане академической адаптации у вьетнамских студентов часто возникают трудности, прежде всего связанные с проблемами в освоении русского языка. Это влечет за собой проблемы в изучении других предметов при обучении на русском языке. Рассматриваемая группа обучающихся очень ответственно относится к образовательному процессу, к оценкам как показателю успешности обучения. Активное привлечение студентов к рефлексии полученных знаний и их оцениванию позволит повысить учебную мотивацию.

Вьетнамские студенты в вопросах оценивания себя подвержены влиянию оценочных суждений других людей, ориентированы на достижение поставленной цели, результаты своей деятельности, ее

соответствие социальным нормам, принятыми во Вьетнаме. Таким образом, при организации образовательного процесса необходимо учитывать национальные особенности (менталитет, культурные и образовательные традиции) контингента исследования. Адаптация вьетнамских студентов к социокультурным реалиям России, к формам и методам обучения, принятым в системе российского образования, является объективным и необходимым условием успешности их обучения.

Процедура эмпирического исследования. Предполагается, что показатель рефлексии тесно связан с факторами, определяющими мотивацию учения студентов. Для определения корреляции между видами учебной мотивации и уровнем рефлексии у вьетнамских студентов вузов были использованы два метода исследования: «Мотивация обучения в вузе» (Т.И. Ильин [7]) и «Методика диагностики индивидуальной меры рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева [9]). В исследовании приняли участие 112 вьетнамских студентов, обучающихся в РУДН с 1 по 4 курс, в возрасте от 18 до 26 лет.

Ход и результаты исследования. На первом этапе исследования была использована методика «Мотивация обучения в вузе», разработанная Т.И. Ильиной. Результаты изучения основных видов учебной мотивации вьетнамских студентов представлены на Рисунке 1.

Результаты исследований показывают, что у всех обучающихся преобладает познавательная мотивация. Это свидетельствует о том, что вьетнамские студенты имеют желание приобретать знания, исследовать и учиться.

Второй доминантой в учебной мотивации является получение диплома. Участники исследования подчеркивают, что для продвижения по службе им важно иметь университетский диплом. В какой-то степени, по мнению большинства вьетнамцев, данный документ отражает способность постоянно добиваться карьерного роста. Можно утверждать, что получение диплома является внешним фактором мотивации для большинства вьетнамских студентов. Во Вьетнаме высоко ценится качество российского образования, получение высшего образования в России обеспечит обучающимся лучшие возможности в будущем.

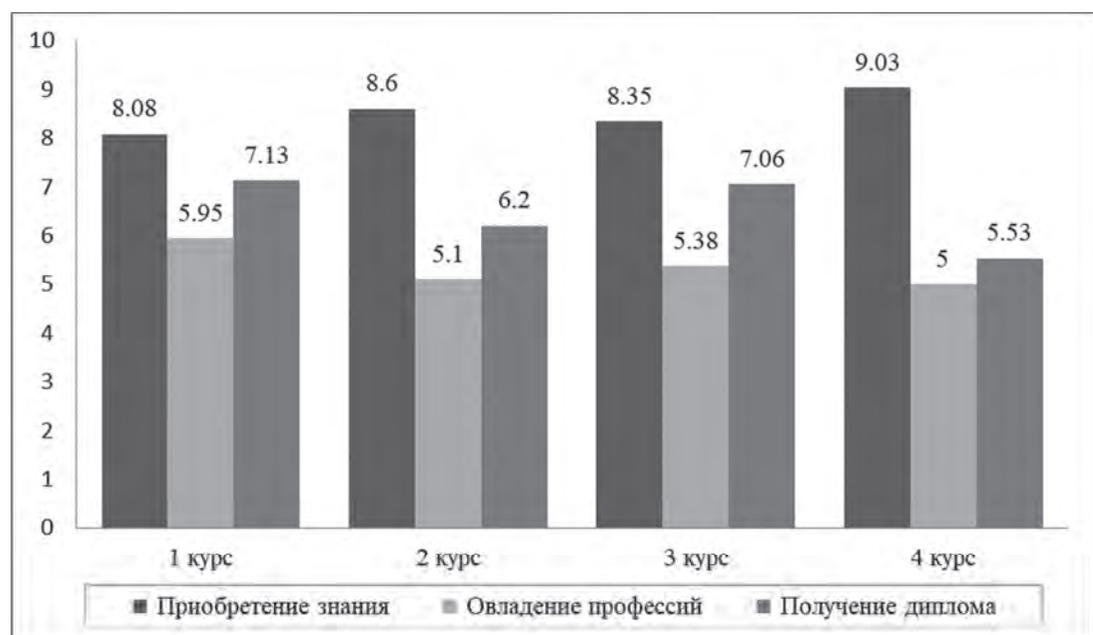


Рисунок 1. Виды мотивации учения вьетнамских студентов

Третье место занимает мотивация, связанная с овладением профессией. Следует подчеркнуть, что эффективность образовательного процесса в вузе во многом определяется развитием именно данного вида мотивации. Проведенное нами исследование показывает, что по этому показателю у респондентов самый низкий уровень развития. В связи с этим необходимо создать условия, способствующие развитию мотивации студентов к овладению профессией.

На втором этапе была использована методика диагностики индивидуальной меры рефлексивности А.В. Карпова и В.В. Пономаревой. Результаты изучения рефлексии вьетнамских студентов представлены на Рисунке 2.

Полученные данные свидетельствуют о том, что у 76 % респондентов (85 студентов) преобладает средний уровень развития рефлексии. Входящие в эту группу обучающиеся проявляют рефлексивность спорадически, некоторым студентам свойственна поверхностность. Это свидетельствует о том, что вьетнамские студенты способны к самопониманию и самоанализу, но испытывают затруднения в соотношении своих действий с действиями других людей, в восприятии взаимосвязей с происходящими событиями.

Высокий уровень развития рефлексии продемонстрировали 16 % участников исследования (18 из 112 студентов). Обучающиеся из данной группы постоянно обращались к анализу собственных действий, рассматривая их в мельчайших деталях. Они тщательно обдумывают свое поведение, детально анализируют недостатки, прогнозируют последствия действий, могут определить направление своего развития, легко изменить свою деятельность для достижения высоких результатов обучения.

Вьетнамские студенты с низким уровнем развития рефлексии составили 8 %. Респонденты этой группы не способны посмотреть на себя со стороны, затрудняются при необходимости связать собственное поведение и действия других людей, не обращаются к анализу прошедших и текущих событий, не прогнозируют их развития, не задумываются об эффективности и результативности своей деятельности. Они всегда стремятся к достижению цели, но их не волнуют детали, план продвижения к ее решению, их действиям нередко свойственны необдуманность, импульсивность. Эти студенты зачастую не озабочены мнением других, интересуются только своими мыслями и чувствами по поводу собственного поведения.

На следующем этапе исследования нами выявлялась взаимосвязь между рефлексией и мотивацией учения вьетнамских студентов разных курсов. У первокурсников (43 респондента) не обнаружено корреляции между рефлексией и мотивацией учения (см. Таблицу 1). В основе этого факта, на наш взгляд, лежит ряд причин. Среди них – краткость периода изучения русского языка в условиях подготовительного отделения, его освоение на базовом уровне – изучаемые лексика и грамматика предназначены для повседневно общения. При этом обучение на первом курсе университета требует знания абстрактных научных терминов и понятий. Этого затрудняет процесс адаптации студентов.

Вторая причина состоит в том, что количество предметов и занятий на подготовительном курсе меньше, чем на первом. Поэтому студентам приходится привыкать к новому темпу.

Таким образом, трудности в общении, получении знаний, необходимость привыкать и адаптироваться к новой среде, осваивать новые способы обучения, входить в напряженный темп работы влияют на результаты процесса рефлексии и цели обучения. В итоге корреляция между мотивацией и уровнем развития рефлексии

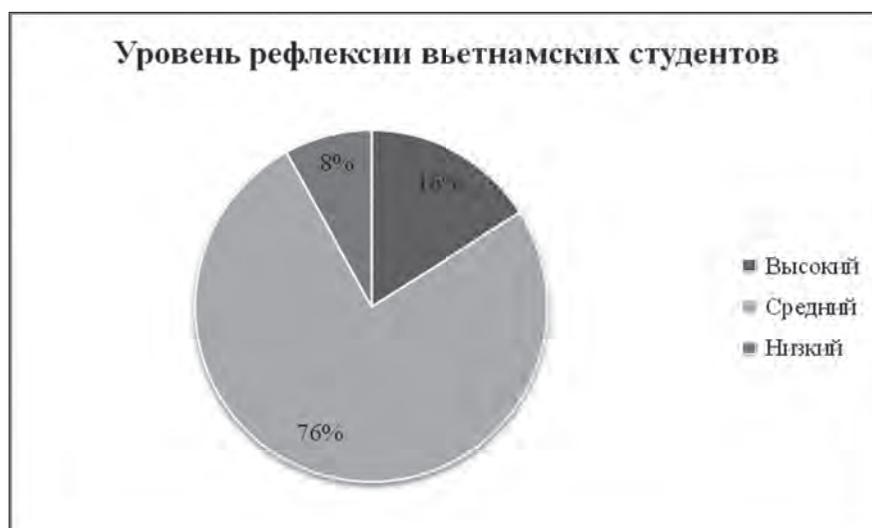


Рисунок 2. Уровень развития рефлексии у вьетнамских студентов

недостаточно выражена, чтобы быть статистически значимой.

Как видно из Таблицы 2, на втором курсе наблюдается связь по шкале «получение диплома» с рефлексивностью текущей деятельности и рефлексивными взаимодействиями с окружающими, направленностью на знания. Приобретение знаний и профессиональная компетентность не коррелируют с составляющими видами рефлексии. Связь между получением диплома и реакцией на других людей ($r = 0,501$; $p \leq 0,01$) можно объяснить следующим образом: ко второму курсу студенты, в течение года практиковавшиеся в общении и обучении на русском языке, адаптировались к среде вуза, прошли процесс формирования

групп и знакомства со своими однокурсниками. Если основной мотивацией является получение диплома, то общение играет важную роль для достижения академических целей, а также общегрупповой деятельности.

Связь учебной мотивации, сопряженной с получением диплома, с рефлексией текущей деятельности ($r = 0,656$; $p \leq 0,01$) подтверждает, что вьетнамские студенты второго курса ориентированы на прагматические внешние факторы мотивации. Они заинтересованы в том, чтобы иметь высшее образование, что обеспечит им в дальнейшем карьерный рост.

Показатели мотивации к овладению профессией и ретроспективной рефлексии деятельности

у студентов первого и второго курсов обратно коррелированы ($r = -0,353$; $p \leq 0,05$). У них нет четкого представления об овладении будущей профессией, потому что на первом и втором курсах изучаются общие предметы. К третьему курсу, когда студенты углубляются в профильные предметы, они начинают задумываться об успешности в профессии, осознают, что пришли в вуз не только за дипломом, но и для того, чтобы стать хорошими специалистами в своей области (см. Таблицу 3).

На четвертом курсе наблюдается отрицательная корреляция между мотивацией к получению знаний, профессиональным мастерством и коммуникативной рефлексией ($r = -0,422$; $p \leq 0,05$ и $r = -0,502$;

Таблица 1

Взаимосвязь мотивации учения и уровня развития рефлексии вьетнамских студентов 1-го курса

Компоненты мотивации	Составляющие рефлексии			
	ретроспективной деятельности	настоящей деятельности	будущей деятельности	общения
Приобретение знаний	0,050	0,054	0,064	0,197
Овладение профессией	0,175	-0,214	-0,122	-0,028
Получение диплома	-0,048	-0,023	0,012	0,037

Примечание: «*» – уровень значимости $p \leq 0,05$; «**» – уровень значимости $p \leq 0,01$.

Таблица 2

Взаимосвязь мотивации учения и уровня развития рефлексии у вьетнамских студентов 2-го курса ($n = 24$)

Компоненты мотивации	Составляющие рефлексии			
	ретроспективной деятельности	настоящей деятельности	будущей деятельности	общения
Приобретение знаний	0,182	0,180	0,175	0,026
Овладение профессией	-0,011	-0,095	-0,020	0,039
Получение диплома	0,088	0,656**	0,334	0,501**

Примечание: «*» – уровень значимости $p \leq 0,05$; «**» – уровень значимости $p \leq 0,01$.

Таблица 3

Взаимосвязь мотивации учения и уровня развития рефлексии у вьетнамских студентов 3-го курса ($n = 26$)

Компоненты мотивации	Составляющие рефлексии			
	ретроспективной деятельности	настоящей деятельности	будущей деятельности	общения
Приобретение знаний	0,152	0,193	0,286	0,131
Овладение профессией	-0,353*	0,127	0,171	-0,208
Получение диплома	0,273	0,052	0,064	-0,014

Примечание: «*» – уровень значимости $p \leq 0,05$; «**» – уровень значимости $p \leq 0,01$.

$p \leq 0,05$), между мотивацией получения диплома и ретроспективной рефлексией деятельности ($r = -0,429$; $p \leq 0,05$) (см. Таблицу 4).

На наш взгляд, причин, объясняющих такое положение дел, несколько. Во-первых, субъективно процесс обучения на этом этапе считается действительно завер-

шенным, при этом желание учиться на более высоких уровнях образования отсутствует. Сотрудничество с однокурсниками и желание приобрести знания и профессио-

Таблица 4

**Взаимосвязь мотивации обучения и уровня развития рефлексии
вьетнамских студентов 4-го курса ($n = 19$)**

Компоненты мотивации	Составляющие рефлексии			
	ретроспективной деятельности	настоящей деятельности	будущей деятельности	общения
Приобретение знаний	0,045	-0,110	0,214	-0,422*
Овладение профессией	-0,084	-0,126	0,029	-0,502*
Получение диплома	-0,429*	-0,144	-0,177	-0,079

Примечание: «*» – уровень значимости $p \leq 0,05$; «**» – уровень значимости $p \leq 0,01$.

нальные навыки уже не так важны, как раньше. Во-вторых, объяснение можно найти в том, что на старших курсах студенты дневной формы обучения начинают совмещать процесс обучения и трудовую деятельность, возникают кризисы карьерной адаптации и идентичности.

Положительную корреляцию между мотивацией к получению ди-

плома и ретроспективной рефлексией деятельности, на наш взгляд, можно объяснить следующим образом: студенты четвертого курса поняли, что учиться необходимо не только ради диплома, но и с целью овладения знаниями, которые могут быть ими использованы в любых видах деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволило выявить вза-

имосвязь мотивации учения и уровня развития разных видов рефлексии у вьетнамских студентов в процессе обучения в Российском университете. Этот результат рассматривается нами как ориентир для преподавателей РУДН и вьетнамских студентов по совершенствованию образовательной деятельности для достижения поставленной цели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бекова М.Р. Структура и место рефлексивной позиции в профессиональной подготовке будущего педагога-психолога // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-1. С. 74-77.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти т. Т. 2. Мышление и речь. М., 1982.
3. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22, № 5. С. 23-30.
4. Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017, Т. 22. № 5. С. 23-30. doi: 10.17759/pse.2017220503
5. Джидарьян И.А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности // Теоретические проблемы психологии личности. 1974. № 1. С. 146-169.
6. Зинченко В.П. Хронотоп // Большой психологический словарь, под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: Прайм-Еврознак, 2003.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Издательский дом «Питер», 2013.
8. Каргин М.И., Цыганова Ю.А. Развитие рефлексии в младшем школьном возрасте // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. 2014. № 1. С. 97-100.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 5. С. 45-57.
10. Клепцова Е.Ю., Рубцова Д.О. Проблемы мотивации студентов вуза // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2016. Т. 32. С. 60-66.
11. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность М.: Смысл, 2004.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
13. Мириманова М.С. Рефлексия как механизм развития самоорганизующихся систем // Развитие личности. 2001. № 1. С. 49-65.
14. Осипова Т.П. Рефлексивно-деятельностный подход в процессе профессиональной подготовки студентов // Ярославский педагогический вестник. 2012. Т. 2, № 1. С. 163-166.
15. Рубинштейн С.Л. Восприятие времени // Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. С. 202-207.
16. Шарден Т.П. Феномен человека. М., 1987.
17. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия. М., 2005.

18. Ahmad R.A. Motivation to learn in Madrasah ARRIDHA students. *Ilomata International Journal of Management*. 2021. Vol. 2, No. 2. P. 66–71.
19. Al-Huwaidi Z. Educational games, strategy for developing thinking, Al Ain: University Book House, 2005.
20. Cleopatra M. Pengaruh gaya hidup dan motivasi belajar terhadap prestasi belajar matematika. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*. 2015. Vol. 5, No. 2. doi: <https://doi.org/10.30998/formatif.v5i2.336>
21. Dimiyati M. et al. Belajar dan pembelajaran. Jakarta: Rineka Cipta, 2006.
22. Dodonov B.I. Structure and dynamics of motives of activity. *Psychology Questions*. 1984. No. 4. P. 126–130.
23. Lin L. et al. Using a pedagogical agent to deliver conversational style instruction: What benefits can you obtain? *Computers & Education*. 143 (2020): 103658. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103658>
24. McCormick R., James M. Curriculum evaluation in schools. Routledge, 2018.
25. Prawira P.A. Psikologi pendidikan dalam perspektif baru. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media, 2012. Vol. 159.
26. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 2000. Vol. 25. No. 1. P. 54–67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
27. Sidik Z., Sobandi A. Upaya meningkatkan motivasi belajar siswa melalui kemampuan komunikasi interpersonal guru. *Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran*. 2018. Vol. 3, No. 2. P. 190–198.
28. Small R.V. Designing digital literacy programs with IM-PACT: Information motivation, purpose, audience, content, and technique. Neal Schuman Pub, 2005. Vol. 2.
29. Upoyo A.S., Sumarwati M. Analisis faktor-faktor yang mempengaruhi motivasi mahasiswa profesi ners Jurusan Keperawatan UNSOED Purwokerto. *Jurnal Keperawatan Soedirman*. 2011. Vol. 6, No. 2. P. 81–87.

REFERENCES

1. Bekova M.R. Struktura i mesto refleksivnoj pozicii v professional'noj podgotovke budushchego pedagoga-psihologa [The structure and place of the reflexive position in the professional training of the future teacher-psychologist]. *Problems of modern pedagogical education*. 2018. No. 59-1. P. 74–77. (in Russian).
2. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij v 6-ti t., t. 2. Myshlenie i rech' [Collected works in 6 volumes. T. 2. Thinking and speech]. Moscow, 1982. (in Russian).
3. Grigor'eva M.V., SHamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptacionnom processe studentov k usloviyam obucheniya v vuze [The role of reflection in the adaptation process of students to the conditions of study at the university]. *Psychological science and education*. 2017. Vol. 22, No. 5. P. 23–30. (in Russian).
4. Grigor'eva M.V., SHamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptacionnom processe studentov k usloviyam obucheniya v vuze [The role of reflection in the adaptation process of students to the conditions of study at the university]. *Psychological science and education*. 2017. Vol. 22, No. 5. P. 23–30. (in Russian). doi: [10.17759/pse.2017220503](https://doi.org/10.17759/pse.2017220503)
5. Dzhidar'yan I.A. O meste potrebnostej, emocij i chuvstv v motivacii lichnosti [About the place of needs, emotions and feelings in personality motivation]. *Theoretical problems of personality psychology*. 1974. No. 1. P. 146–169. (in Russian).
6. Zinchenko V.P. Hronotop. Bol'shoj psihologicheskij slovar' [Big psychological dictionary]. Moscow: Prajm-Evroznak, 2003. (in Russian).
7. Il'in E.P. Motivaciya i motivy [Motivation and motives]. Saint Petersburg: Izdatel'skij dom "Piter", 2013. (in Russian).
8. Kargin M. I., Cyganova YU. A. Razvitie refleksii v mladšem shkol'nom vozraste [The development of reflection in primary school age]. *Actual problems and prospects for the development of modern psychology*. 2014. No. 1. P. 97–100. (in Russian).
9. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psihicheskoe svojstvo i metodika ee diagnostiki [Reflexivity as a mental property and methods of its diagnostics]. *Psychological journal*. 2003. Vol. 24, No. 5. P. 45–57. (in Russian).
10. Klepcova E.Yu., Rubcova D.O. Problemy motivacii studentov vuza [Problems of motivation of university students]. *Scientific and methodological electronic journal Concept*. 2016. Vol. 32. P. 60–66. (in Russian).
11. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Smysl, 2004. (in Russian).
12. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat, 1975. (in Russian).
13. Mirimanova M.S. Refleksiya kak mekhanizm razvitiya samoorganizuyushchih sistem [Reflection as a mechanism for the development of self-organizing systems]. *Development of personality*. 2001. No. 1. P. 49–65. (in Russian).
14. Osipova T.P. Refleksivno-deyatel'nostnyj podhod v processe professional'noj podgotovki studentov [Reflexive-activity approach in the process of professional training of students]. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*. 2012. Vol. 2, No. 1. P. 163–166. (in Russian).
15. Rubinshtejn S.L. Vospriyatie vremeni. Osnovy obshchej psihologii [Perception of time. Fundamentals of General Psychology]. Saint Petersburg: Piter, 2000. P. 202–207. (in Russian).
16. Sharden T.P. Fenomen cheloveka [The human phenomenon]. Moscow, 1987. (in Russian).
17. Shchedrovickij G.P. Myshlenie. Ponimanie. Refleksiya. [Thinking. Understanding. Reflection]. Moscow, 2005. (in Russian).
18. Ahmad R.A. Motivation to learn in Madrasah ARRIDHA students *Ilomata International Journal of Management*. 2021. Vol. 2, No. 2. P. 66–71.
19. Al-Huwaidi Z. Educational games, strategy for developing thinking, Al Ain: University Book House, 2005.
20. Cleopatra M. Pengaruh gaya hidup dan motivasi belajar terhadap prestasi belajar matematika. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*. 2015. Vol. 5, No. 2. <https://doi.org/10.30998/formatif.v5i2.336>
21. Dimiyati M. et al. Belajar dan pembelajaran. Jakarta: Rineka Cipta, 2006.
22. Dodonov B.I. Structure and dynamics of motives of activity. *Psychology Questions*. 1984. No. 4. P. 126–130.
23. Lin L. et al. Using a pedagogical agent to deliver conversational style instruction: What benefits can you obtain? *Computers & Education*. 143 (2020): 103658. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103658>
24. McCormick R., James M. Curriculum evaluation in schools. Routledge, 2018.
25. Prawira P.A. Psikologi pendidikan dalam perspektif baru. Jogjakarta: Ar-Ruzz Media, 2012. Vol. 159.
26. Ryan R.M., Deci E.L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 2000. Vol. 25. No. 1. P. 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
27. Sidik Z., Sobandi A. Upaya meningkatkan motivasi belajar siswa melalui kemampuan komunikasi interpersonal guru. *Jurnal Pendidikan Manajemen Perkantoran*. 2018. Vol. 3, No. 2. P. 190–198.
28. Small R.V. Designing digital literacy programs with IM-PACT: Information motivation, purpose, audience, content, and technique. Neal Schuman Pub, 2005. Vol. 2.
29. Upoyo A.S., Sumarwati M. Analisis faktor-faktor yang mempengaruhi motivasi mahasiswa profesi ners Jurusan Keperawatan UNSOED Purwokerto. *Jurnal Keperawatan Soedirman*. 2011. Vol. 6, No. 2. P. 81–87.

Рекомендации и правила для авторов журнала «Высшее образование сегодня»

Статьи, направляемые для публикации в журнал, должен отвечать его тематической направленности, освещать результаты исследований и/или опыт решения проблем науки и практики, содержать информацию, открытую для печати и представляющую научный и/или практический интерес. Статьи, поступающие в редакцию, проходят рецензирование и/или рассмотрение Редакционным советом (членами Редакционной коллегии), а также проверку на оригинальность. Редакцией принимаются к рассмотрению оригинальные материалы (минимальный процент оригинальности 70 % по Антиплагиат ВУЗ) на русском и английском языках, имеющие объем не менее 10 000 и не более 20 000 знаков с пробелами (включая аннотацию и список литературы), не опубликованные ранее в других печатных и электронных изданиях, соответствующие требованиям к научным статьям, а также правилам оформления статей, размещенным на сайте журнала <https://hetoday.ru> в разделе «Информация для авторов».

Статьи направляются во вложении к электронному письму в виде файла формата Документ Word (*.docx) или Документ Word 97-2003 (*.doc) на **электронные адреса:**

- hetoday@rosnou.ru – статьи в журнал «Высшее образование сегодня»;
- rid@rosnou.ru – статьи для Вестников РосНОУ (все серии);
- journal@cardiometry.net – статьи для журнала Кардиометрия (Cardiometry).

Название файла должно состоять из фамилии автора (первого автора) и первых трех слов названия статьи (Иванов_Деятельность научных учреждений).

Структура направляемого файла.

Все публикуемые сведения должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- краткие сведения об авторах на русском и английском языках: фамилия, имя, отчество (при наличии), ученая степень, ученое звание, должность с указанием полного наименования организации, сфера научных интересов, количество опубликованных научных работ, адрес электронной почты. На русском языке все приводимые данные даются без сокращений;
- УДК (<http://teacode.com/online/udc/>);
- фамилии и инициалы всех авторов (соавторов), место работы каждого автора;
- персональный индекс автора научных публикаций (при наличии);
- название статьи на русском и английском языках (название должно отражать содержание статьи);
- аннотация (объем – 150–200 слов) на русском и английском языках. В структуре аннотации могут быть выделены цель статьи, методы и результаты исследования;
- ключевые слова (5–7 слов или словосочетаний) на русском и английском языках;
- список цитируемой литературы на русском языке (не более 20 источников) необходимо оформлять в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008;
- список литературы, адаптированный к требованиям международных наукометрических баз данных (References). Ссылки на работы, находящиеся в печати, не приводятся.

Отдельными файлами высылаются:

- карточки авторов, включающие следующие сведения: фамилия, имя, отчество (при наличии), ученая степень, ученое звание, должность с указанием полного

наименования организации, почтовый адрес с индексом для направления авторского экземпляра, контактный телефон, сфера научных интересов, количество опубликованных научных работ, личная электронная почта для ведения переписки с редакцией журнала и коллегами;

- копии всей содержащейся в материале графики – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi); графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;
- личные фотографии авторов портретного плана (только для журнала «Высшее образование сегодня») в формате JPEG или TIFF (разрешение не менее 300 dpi).

При подготовке статьи к публикации необходимо руководствоваться правилам оформления статей, опираться на образец оформления статьи, размещенный на сайте журнала <https://hetoday.ru> в разделе «Информация для авторов», «Краткие рекомендации для авторов по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных» (Министерство образования и науки: <http://минобрнауки.рф/новости/9481>).

Автор несет ответственность за оригинальность представленных к публикации материалов, которую можно проверить при помощи сервисов Антиплагиат (<https://www.antiplagiat.ru/>) или Антиплагиат ВУЗ (<https://antiplagius.ru/antiplagiat-vuz.html>), за повторную публикацию в журнале ранее опубликованного материала, за точность воспроизведения имен, цитат, формул, правильность перевода метаанных статьи и другой информации на английский язык.

Как подписаться на журнал «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Подписка проводится в Агентстве по подписке
и доставке периодических изданий «Урал-Пресс».

Правила оформления подписки: <http://ural-press.ru/catalog/rules/>

Индекс 80790

Подписка по каталогу «Почта России»: <https://www.pressa-rf.ru/>

Подписной индекс ПП721

Подписку на журнал оформляют многие территориальные агентства,
распространяющие средства массовой информации.

Подписку с любого месяца можно оформить непосредственно в редакции журнала «Высшее образование сегодня».

Поскольку подписка осуществляется правообладателем, проведение конкурса для подписки государственными организациями не требуется. По запросу подписчика выставляется счет на предварительную оплату и заключается договор подписки, предоставляются все необходимые документы.

БЛАНК-ЗАЯВКА ДЛЯ ПОДПИСКИ НА ЖУРНАЛ «ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ СЕГОДНЯ»

Цена одного номера с доставкой – 880 руб. 00 коп. с НДС _____

Подписка на полугодие – 2640 руб. 00 коп. с НДС _____

Номера и число комплектов _____

Выслать по адресу _____

Название (Ф.И.О.), адрес, электронная почта подписчика _____

При направлении заявки пользуйтесь электронной почтой: rid@rosnou.ru.

Адрес редакции: 105005, Москва, ул. Радио, д. 22.

Телефоны: +7 (495) 544-41-67, + 7 (968) 578-29-89.

ПЛАТЕЖНЫЕ РЕКВИЗИТЫ: АНО ВО «Российский новый университет»; ИНН 7709469701; КПП 770901001;
р/с 40703810738090103968 в ПАО Сбербанк, г. Москва, БИК 044525225, корсчет 30101810400000000225.

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

К публикации принимаются статьи объемом от 10 000 до 20 000 знаков с пробелами (0,5 а.л.), которые должны быть направлены в редакцию электронной почтой. Желательно дополнить статьи таблицами и иллюстрациями в виде рисунков, графиков, фотоснимков.

В сведениях об авторе должны быть указаны фамилия, имя, отчество (при наличии) полностью, адрес, ученая степень и звание, должность и место работы, сфера научных интересов, общее число научных трудов, а также предоставлена фотография автора с разрешением 300 dpi.

По вопросам подписки и размещения информационных сообщений обращаться
по телефонам: +7 (495) 544-41-67, +7 (968) 578-29-89; электронной почте: rid@rosnou.ru

Публикуемые материалы отражают точку зрения авторов, которая может не совпадать с мнением Редакционного совета журнала.

Редакция оставляет за собой право по результатам рецензирования отклонить присланные к публикации рукописи.

П.О. Милов, директор РИД РосНОУ

Над номером работали

Р.С. Бозиев, главный редактор

Л.Л. Тимофеева, научный редактор

А.М. Моисеев, верстка и дизайн

И.А. Штырина, ответственный секретарь

Адрес редакции

105005, г. Москва, ул. Радио, д. 22

Телефоны: +7 (495) 544-41-67, +7 (916) 909-73-56

Электронная почта: rid@rosnou.ru

Сайт: <http://www.hetoday.ru>

Рег. свидетельство

ПИ № ФС77-72546 от 03.04.2018.

Формат 60×84/8. Объем 15 печ. л.

Тираж 2000 экз., 1-й завод – 450 экз.

Печать офсетная. Бумага офсетная.

Подписано в печать 21.11.2022.

Отпечатано в типографии «Сам Полиграфист»

129090, г. Москва, Волгоградский пр-кт, д. 42, к. 5. Сайт: www.onebook.ru

