

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 1 (47) 2023

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 1 (47) 2023

**ТОМСК
2023**

Главный редактор:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)
E-mail: inir@tspu.edu.ru*

Редакционная коллегия:

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

Редакционный совет:

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, В. И. Ревякина, Н. А. Буравлева

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции:

пр. Комсомольский, 75, оф. 319, Томск, Россия, 634041.
Тел. 8 (3822) 52-06-17, тел./факс 8 (3822) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru
Отпечатано: ПК «Скорость Цвета»,
пр-т Ленина, 30/2, Томск, Россия, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Подписано в печать: 31.01.2023. Дата выхода в свет: 17.02.2023. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.
Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 23,2. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1241/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Алышева.
Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Г. В. Кругликова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2023. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 1 (47) 2023

**TOMSK
2023**

Editor-in-Chief:

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: inir@tspu.edu.ru

Editorial Board:

S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;

T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*

*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*

M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, V. I. Revyakina, N. A. Buravleva

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 319, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 52-06-17, tel./fax +7 (3822) 31-14-64. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed by: "Skorost' Tsveta",

Lenina avenue, 30/2, Tomsk, Russia, 634050. E-mail: voc2006@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

Approved for printing: 31.01.2023. Publication date: 17.02.2023. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: 23,2 screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1241/H.

Production editor: Yu . Yu . Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: G. V. Kruglikova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2023. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ

Ефимова Е. В., Калимуллина Г. И., Гумерова О. В., Григорьева М. Д. Диагностика профессиональных дефицитов педагогов сельских школ как условие проектирования индивидуальной траектории учительского роста	7
Мозгова Д. А., Замятина О. М., Семенова Н. А., Поздеева С. И. Модернизация технологии оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов на основе анализа результатов обучающихся	18
Демина Л. С., Головина А. П., Французская Е. О. Актуализация пробного действия в практиках проектирования карьерных стратегий слушателей дополнительных профессиональных программ	33

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Попцов Д. А. Использование опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в старшей школе	42
Галкина Т. В., Родинов Г. А., Романчев Д. А. Организация работы с архивными источниками по проекту «Оборонная продукция томского завода № 631 „Сибкабель“ в годы Великой Отечественной войны»	54
Байгулова Н. А. К вопросу об учебно-методических аспектах реализации заочной формы высшего образования	62

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Слепкина Ю. В., Серегина Т. Н. Комплексный подход в развитии полифонического слуха пианистов в вузе	70
Шевченко М. С. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода	78
Авчинникова С. О. Креативные техники как ресурс развития социально-педагогической практики	87
Курманбаева Д. К., Тажитова Г. З., Кадирсизова Ш. Б. Региональный подход в содержании обучения английскому языку в университетах Казахстана	95

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Заяц Ю. С., Свиридова Г. Ф. Формирование у бакалавров готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в начальной школе	104
Волкова Л. В., Волкова Ю. С. Готовность учителей к формированию цифровой грамотности школьников: результаты диагностики	112

ПСИХОЛОГИЯ

Аршинская Е. Л. Формирование регуляторного опыта у обучающихся основной школы в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности	124
Ахметова Л. В., Вторушина А. А. Развитие интеллектуальных способностей у младших школьников с задержкой психического развития.	134
Корытова Г. С. Психологическое понимание литературно-художественного творчества в различные культурно-исторические эпохи	147
Пазухина С. В., Декина Е. В. Психологические индикаторы удовлетворенности студентов взаимодействием с кураторами нового типа – наставниками	158
Семенова А. А. Оценка сформированности компетенций обучающихся с позиции педагогической психологии.	170
Xin Huilia, Lian Shufang. Discussion on the Cultivation Path of Chinese University Students' Psychological Capital	179

CONTENTS

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

<i>Efimova E. V., Kalimullina G. I., Gumerova O. V., Grigoreva M. D.</i> Diagnostics of professional deficiency of rural schools teachers as a condition for designing an individual trajectory of teachers' growth	7
<i>Mozgova D. A., Zamyatina O. M., Semenova N. A., Pozdeeva S. I.</i> Modernization of the technology for assessing the professionalism and the level of competence of teachers based on the analysis of students' learning results	18
<i>Demina L. S., Golovina A. P., Frantsuzskaya E. O.</i> Actualization of the trial action in the practice of designing career strategies for students of additional professional programs	33

METHODICAL TRAINING OF FUTURE TEACHER

<i>Poptsov D. A.</i> Use of base chronological lines in teaching a repeated-generalizing history course in high school	42
<i>Galkina T. V., Rodikov G. A., Romanchev D. A.</i> Organization of work with archival sources under the project "Defense products of Tomsk plant NO. 631 "Sibkabel" during the Great Patriotic War"	54
<i>Baygulova N. A.</i> On the issue of educational and methodological aspects of implementation of the correspondence form of higher education	62

INTEGRATED APPROACH IN EDUCATION

<i>Slepikina Yu. V., Seregina T. N.</i> Integrated approach to the development of polyphonic hearing of pianists in university	70
<i>Shevchenko M. S.</i> Analysis of experimental work results of philology students' language personality development on the interdisciplinary approach basis	78
<i>Avchinnikova S. O.</i> Creative techniques as a development resource of social and pedagogical practice	87
<i>Kurmanayeva D. K., Tazhitova G. Z., Kadirsizova Sh. B.</i> Regional approach in the content of English language teaching at universities of Kazakhstan	95

DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Zayats Y. S., Sviridova G. F.</i> Formation of bachelors' readiness to use distance educational technologies in primary school	104
<i>Volkova L. V., Volkova Yu. S.</i> Digital literacy of teachers: diagnostic result	112

PSYCHOLOGY

<i>Arshinskaya E. L.</i> Formation of regulatory experience through participation in project-research activities of secondary school students	124
<i>Akhmetova L. V., Vtorushina A. A.</i> Development of intellectual abilities in children with mental retardation	134
<i>Korytova G. S.</i> Psychological understanding of the manifestations literary creativity in various historical epochs	147
<i>Pazukhina S. V., Dekina E. V.</i> Psychological indicators of student satisfaction with interaction with curators of a new type – mentors	158
<i>Semenova A. A.</i> Formation of students' competencies assessment from the perspective of pedagogical psychology	170
<i>Xin Huilia, Lian Shufang.</i> Discussion on the Cultivation Path of Chinese University Students' Psychological Capital	179

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГОВ

Научная статья

УДК 371.32

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-7-17>

Диагностика профессиональных дефицитов педагогов сельских школ как условие проектирования индивидуальной траектории учительского роста

Елена Викторовна Ефимова¹, Гузель Ибрагимовна Калимуллина²,
Оксана Владимировна Гумерова³, Мария Дмитриевна Григорьева⁴

^{1, 2, 3, 4} Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

¹ efimova_ev74@mail.ru

² g_kalimullina@mail.ru

³ gumerova_80@mail.ru

⁴ masha_mk@mail.ru

Аннотация

Рассматривается проблема эффективной методической поддержки учителей сельских школ, в основу которой положена диагностика и выявление их профессиональных дефицитов. Показаны механизмы организации и проведения данной диагностики, особенности разработки диагностических материалов, а также способы объективной оценки ее результатов. Представлены результаты комплексного анализа результатов диагностики владения профессиональными компетенциями учителями русского языка и математики сельских школ (на примере Республики Башкортостан) и показано влияние педагогического стажа учителей и наличие у них квалификационных категорий на результаты диагностики. Описаны выявленные в ходе диагностики профессиональные дефициты и их значимость в профессиональной деятельности учителей математики и русского языка. Выявлена системная проблема недостаточного владения педагогами сельских школ методическими компетенциями и обозначены возможные пути ее решения путем оказания адресной методической помощи и проектирования индивидуальных траекторий личностного роста.

Ключевые слова: профессиональный дефицит педагога, педагогическая диагностика, индивидуальная траектория учительского роста, предметные и методические компетенции учителя

Источник финансирования: работа выполнена в рамках государственного задания № 122062900024-4 от 29.06.22 «Разработка модели повышения качества образования для сельских школ с низкими образовательными результатами».

Для цитирования: Ефимова Е. В., Калимуллина Г. И., Гумерова О. В., Григорьева М. Д. Диагностика профессиональных дефицитов педагогов сельских школ как условие проектирования индивидуальной траектории учительского роста // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 7–17. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-7-17>

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS

Original article

Diagnostics of professional deficiency of rural schools teachers as a condition for designing an individual trajectory of teachers' growth

Elena V. Efimova¹, Guzel I. Kalimullina², Oksana V. Gumerova³, Maria D. Grigoreva⁴

^{1, 2, 3, 4} Aknulla Bashkir State Pedagogical University, Ufa, Russian Federation

¹ efimova_ev74@mail.ru

² g_kalimullina@mail.ru

³ gumerova_80@mail.ru

⁴ masha_mk@mail.ru

Abstract

The problem of effective methodological support for teachers of rural schools is based on the diagnosis and identification of their professional deficits. The mechanisms of organizing and conducting this diagnosis, the features of the development of diagnostic materials, as well as ways of objective evaluation of its results are shown. 250 teachers (143 teachers of the Russian language and 107 teachers of mathematics) working in rural schools located on the territory of 26 municipal districts of the Republic of Bashkortostan took part in the diagnostic testing. Diagnosis of professional deficits was carried out using an online platform <https://platforma.bspu.ru>. The results of a comprehensive analysis of diagnosing the professional competencies of teachers of the Russian language and Mathematics in rural schools are presented (on the example of the Republic of Bashkortostan). The influence of teaching experience and qualification categories on the results of diagnostics is presented. The professional deficiencies identified during the diagnostics and their significance in the professional activities of teachers of Mathematics and the Russian language are described. The systematic problem of methodological in competencies of teachers in rural schools has been identified and possible ways to solve them by providing targeted methodological assistance and designing individual tracks of personal growth have been identified

Keywords: professional deficit of a teacher, pedagogical diagnostics, individual trajectory of teacher growth, subject and methodological competencies of a teacher

For citation: Efimova E. V., Kalimullina G. I., Gumerova O. V., Grigoreva M. D. Diagnostics of professional deficiency of rural schools teachers as a condition for designing an individual trajectory of teachers' growth [Diagnostics professional'nykh defitsitov pedagogov sel'skikh shkol kak usloviye proektirovaniya individual'noy traektorii uchitel'skogo rosta]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 7–17. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-7-17>

Одной из приоритетных целей развития России на ближайшие годы является ее вхождение в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования [1]. Необходимость достижения поставленной цели потребовала существенной трансформации содержания образования и профессиональной деятельности учителя. Законодательно закреплены качественно новые требования к компетенции педагога [2]. При этом проявились противоречия между новыми требованиями, предъявляемыми к педагогическому труду учителя, и фактической профессионально-педагогической подготовленностью педагогов (особенно учителей со стажем), не соответствующей новым реалиям. Особенно остро данное противоречие проявляется в сельских школах, не имеющих должной научно-методической поддержки.

В рамках государственного задания «Разработка модели повышения качества образования для сельских школ с низкими образовательными результатами» специалистами Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы (БГПУ) был проведен мониторинг рисков профилей сельских школ с низкими образовательными результатами [3], результаты которого

подтвердили указанное противоречие. В частности, было выявлено, что одним из наиболее значимых рисков неуспешности образовательных организаций является недостаточная предметная и методическая компетентность педагогических работников. На высокую и среднюю значимость данного риска указывают 40,5 % обследованных образовательных организаций.

Вопросы содержания и развития педагогической деятельности и профессиональных компетенций учителя в условиях трансформации общего образования активно обсуждаются научным сообществом. Данная тема не раз поднималась и на страницах журнала «Научно-педагогическое обозрение» [4; 5]. При этом анализ психолого-педагогической литературы и образовательной практики позволяет предположить, что наиболее эффективным механизмом решения проблемы совершенствования профессиональных компетенций педагогов, отвечающих современным требованиям, может стать адресная научно-методическая поддержка и разработка программ повышения квалификации учителей с учетом их индивидуальных потребностей, выявляемых в процессе комплексной диагностики [6].

С этой целью в БГПУ им. М. Акмуллы создана автоматизированная система диагностики профессиональных дефицитов педагогов с использованием онлайн-платформы <https://platforma.bspu.ru/>. Предпосылками для разработки такой системы стали исследования И. Ю. Гутник [7], выделившей основные профессиональные дефициты современного учителя и определившей подходы к выбору методов диагностики; работы Е. Н. Геворкян [8], посвященные проблеме выявления методических компетенций педагогов; идея использования кластерного анализа для диагностики профессиональных дефицитов, предложенная научным коллективом Томского государственного педагогического университета [9], а также опыт разработки диагностических материалов и их практического использования (И. Ю. Вороткова [10], Н. В. Ярославцева [11]).

Подходы к разработке структуры и содержания диагностических материалов основывались на положениях В. Н. Введенского [12], утверждающего, что профессиональная компетентность педагога не сводится к набору знаний, умений, а определяет необходимость и эффективность их применения в реальной образовательной практике. Поэтому задания диагностической работы носят преимущественно практико-ориентированный характер и представлены в форме предметных и методических задач либо кейсов. Диагностические задания разработаны по каждому предмету школьной программы в соответствии с заранее сформированными кодификаторами и спецификациями. Авторами-составителями использовались единые подходы к отбору содержания и критериев оценивания диагностической работы по каждому предмету.

В основу структуры диагностической работы положены результаты исследований Р. М. Асадуллина о дуальной природе педагогической деятельности учителя, включающей в себя функциональный и предметный компоненты, существующие в тесной интеграции между собой [13]. Таким образом, диагностические задания распределены по двум блокам. Первый блок заданий ориентирован на выявление профессиональных дефицитов в области предметных компетенций учителя. Задания данного блока охватывали предметное содержание начального, основного и среднего общего образования в соответствии с требованиями соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, а также затрагивали элементы олимпиадных задач и вопросов, связанных с оценкой функциональной грамотности. Содержание и спецификация заданий данного блока определяются спецификой соответствующей предметной области, представлены в тестовой форме. При этом количество вопросов, их типы и критерии оценивания для всех предметов совпадают.

Второй блок заданий ориентирован на диагностику методических компетенций педагогов и разработан на основе требований профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [2]. Задания данного блока представляют собой методические кейсы, позволяющие выявить и оценить степень владения учителем следующими компетенциями:

- постановка целей и задач обучения в соответствии с требованиями ФГОС и примерной образовательной программой по учебному предмету;
- знание базовых основ методики обучения предмету;
- знание электронных образовательных ресурсов, сервисов и средств обучения, их функционала и возможностей использования в учебном процессе;
- понимание особенностей взаимодействия с ребенком с ОВЗ согласно его нозологии, использование базовых дефектологических знаний при организации обучения;
- осуществление объективного оценивания результатов выполнения работ на основе установленных критериев.

В целом диагностическая работа состоит из 18 заданий (10 заданий предметного блока и 8 заданий методического блока), имеющих базовый, повышенный или высокий уровень сложности. Результаты работы оцениваются максимально 48 баллами (26 баллов – предметный блок и 22 балла – методический блок). Общая структура диагностической работы, распределение заданий по блокам и уровням сложности, количество баллов за каждое задание идентичны для всех предметных линеек и вариантов и представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение заданий диагностической работы по уровням сложности

Уровни сложности	Предметный блок		Методический блок	
	Количество заданий	Максимальный балл за задание	Количество заданий	Максимальный балл за задание
Базовый	6	2	3	2
Повышенный	2	3	4	3
Высокий	2	4	1	4
Всего	10	26	8	22

Данная диагностика апробирована среди педагогов сельских общеобразовательных организаций, имеющих низкие образовательные результаты обучающихся на основе комплексного анализа данных, в том числе данных о качестве образования. Согласно данной методике, формирование начального списка школ с низкими результатами происходит на основе анализа результатов оценочных работ по двум предметным линейкам: русский язык и математика. В связи с этим в рамках апробации модели для отработки риска «Недостаточная предметная и методическая компетентность педагогических работников» диагностика уровня профессиональных компетенций проводилась непосредственно для учителей русского языка и математики.

Цель диагностики – выявление профессиональных дефицитов педагогических работников ОО для выстраивания работы по их устранению и дальнейшему повышению профессионального мастерства. Задачи: осуществление сбора данных, которые характеризуют наличие профессиональных и личностных дефицитов педагогических работников; обобщение полученных данных в соответствии с критериями мониторинга. Методы проведения мониторинга: тестирование; анализ полученных результатов; интерпретация полученных результатов.

Необходимо отметить, что разработанные структура и содержание диагностических материалов являются универсальными, то есть ориентированы непосредственно на требования нормативных документов и не учитывают специфические особенности педагогической деятельности учителей в городских и сельских школах. Такой подход позволит авторам публикации в дальнейшем провести сравнительный детальный анализ выявленных профессиональных дефицитов и профицитов педагогов малокомплектных сельских школ с целью дальнейшей адаптации диагностического инструментария и разработки персонифицированной системы профессионального роста данной категории учителей.

В диагностическом тестировании приняли участие 250 педагогов (143 учителя русского языка и 107 учителей математики), работающих в сельских школах, расположенных на территории 26 муниципальных районов Республики Башкортостан.

Диагностикой охвачены педагоги разных возрастных групп и квалификационных уровней, что повысило объективность диагностических процедур и позволило провести сравнительный анализ уровня владения профессиональными компетенциями у опытных учителей и молодых педагогов. Так разброс педагогического стажа участников диагностики составил от 0 до 55 лет. При этом большую часть обследованных педагогов составили опытные учителя со стажем более 20 лет (рис. 1) и учителя, имеющие высшую квалификационную категорию (рис. 2).

Общие результаты диагностики показали, что общий средний балл за выполнение диагностической работы составил 26,5 из 48 возможных. То есть учителя справились только с 55 % всех заданий. Средний балл за выполнение заданий предметного блока составил 18,2 (70 % от максимально возможного), методического блока – 8,3 (38 % от максимально возможного). Таким образом, очевидно, что педагоги успешнее владеют предметными компетенциями по сравнению с методическими.

Сравнительный анализ результатов диагностики учителей русского языка и математики показал похожие значения (табл. 2), что говорит об объективности данных и системном характере выявленных проблем, связанных с недостаточным уровнем владения педагогами методическими компетенциями.

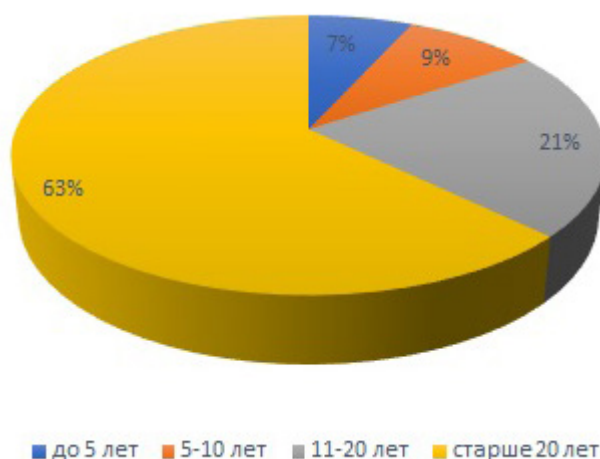


Рис. 1. Распределение участников диагностики по педагогическому стажу



Рис. 2. Распределение участников диагностики по наличию квалификационной категории

Таблица 2

Сравнительный анализ результатов диагностики профессиональных компетенций учителей русского языка и математики

Предметная область	Общий средний балл по итогам диагностики	Средний балл за выполнение заданий предметного блока	Средний балл за выполнение заданий методического блока
Русский язык	26,6	18,7	8,0
Математика	26,3	17,5	8,7

Результаты диагностики также показывают незначительную зависимость уровня владения педагогами профессиональными компетенциями от педагогического стажа участников. Так, педагоги со стажем более 20 лет показывают наиболее высокие средние результаты, а молодые учителя – наиболее низкие (рис. 3). Очевидно, что опыт педагогической деятельности способствует профессиональному росту учителя. Тем не менее необходимо отметить, что среди респондентов встречались как опытные учителя, показавшие низкие результаты, так и молодые педагоги с высоким уровнем профессиональных компетенций.

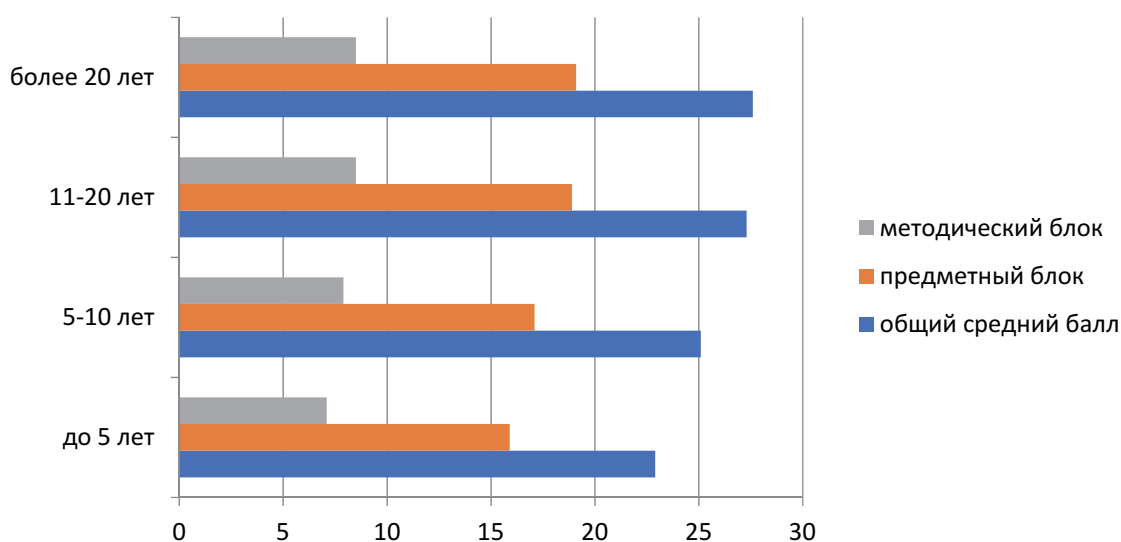


Рис. 3. Средние результаты диагностики педагогов с разным стажем профессиональной деятельности

В то же время во всех возрастных группах участников диагностики наблюдается недостаточный уровень владения методическими компетенциями. Данные выводы подтверждает и анализ результатов диагностики в разрезе квалификационных категорий учителей (табл. 3).

Для оценки общего уровня владения педагогами предметными и методическими компетенциями была использована градация, согласно которой выполнение заданий менее чем на 30 % от максимально возможных баллов соответствует низкому уровню владения компетенциями, от 30 до 59 % – удовлетворительному, от 60 до 69 % – базовому, от 70 до 79 % – повышенному и более 80 % выполненных заданий соответствует высокому уровню. На рисунках 4 и 5 показано распределение соответственно учителей математики и русского языка, участвовавших в диагностике, по уровням владения профессиональными компетенциями.

Результаты показывают, что более половины учителей математики и русского языка владеют профессиональными компетенциями на низком и удовлетворительном уровне. При этом если в предметной области большинство учителей показывают базовый, повышенный и высокий уровни владения компетенциями, то в методической области 83 % учителей математики и 92 % учителей русского языка владеют компетенциями на низком и удовлетворительном уровне, а повышенный и высокий уровень встречается в единичных случаях.

Таблица 3

Сравнительный анализ результатов диагностики для педагогов
с разными квалификационными категориями

Наличие квалификационной категории	Общий средний балл по итогам диагностики	Средний балл за выполнение заданий предметного блока	Средний балл за выполнение заданий методического блока
Без категории	24,5	16,6	7,8
Первая категория	25,7	17,6	8,4
Высшая категория	28,1	19,2	8,9

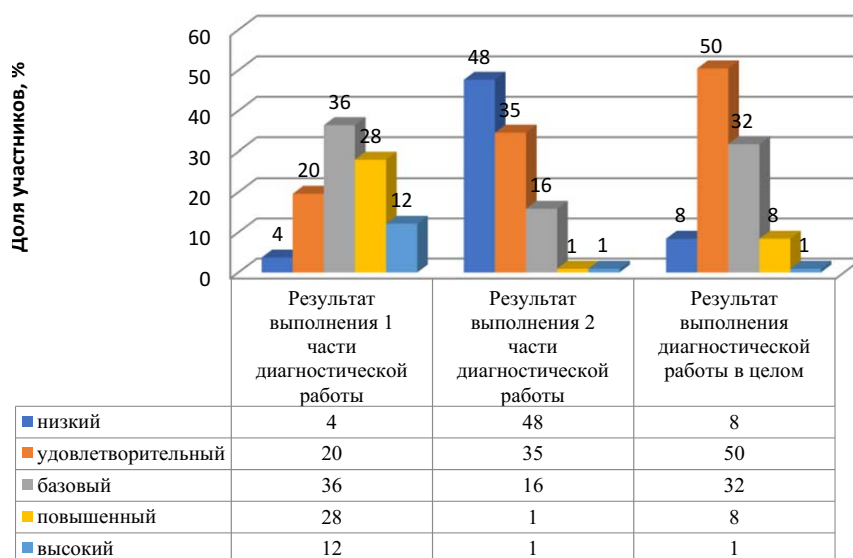


Рис. 4. Распределение учителей математики – участников диагностики по уровням владения профессиональными компетенциями

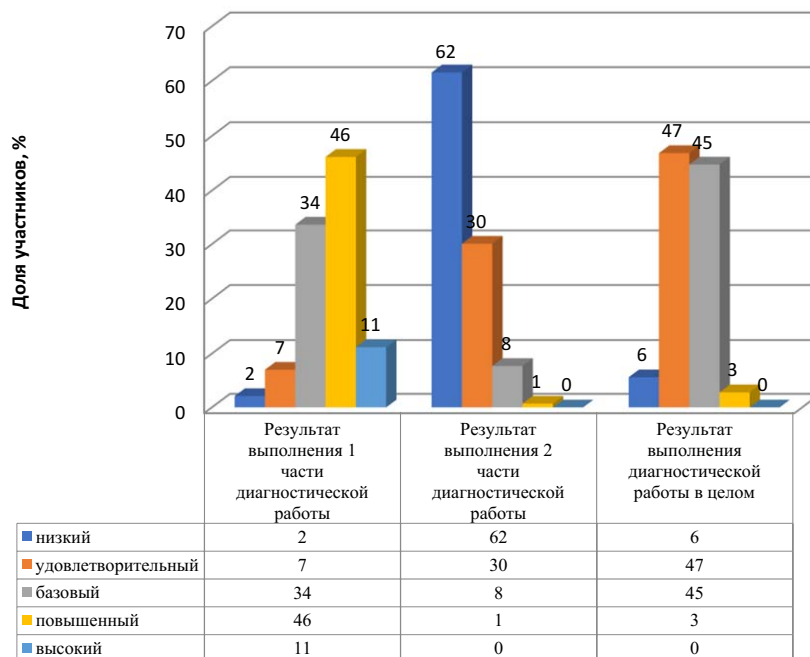


Рис. 5. Распределение учителей русского языка – участников диагностики по уровням владения профессиональными компетенциями

Таким образом, общие результаты диагностики показали системную проблему недостаточного владения учителями сельских школ предметными и методическими компетенциями, которая, очевидно, обуславливает низкие образовательные результаты. Причиной сложившейся ситуации, на наш взгляд, является информационная ограниченность сельских образовательных организаций, их территориальная отдаленность, отсутствие необходимой научно-методической поддержки педагогов и объективных стимулов для их профессионального роста.

Эффективным решением данной проблемы может стать оказание адресной методической помощи педагогам. С этой целью в ходе диагностики были выявлены профессиональные дефициты как в предметной области, так и в области методики обучения. Так, учителя математики показали наличие следующих наиболее значимых профессиональных дефицитов в предметной области:

- умение применять методы комбинаторики и теории вероятностей при решении задач (проф. дефицит выявлен у 62,6 % учителей);
- применение методов математического анализа в задачах (проф. дефицит выявлен у 61,7 % учителей);
- методы решения уравнений (проф. дефицит выявлен у 83,2 % учителей);
- методы решения неравенств (проф. дефицит выявлен у 57 % учителей).

Учителя русского языка также показали наличие профессиональных дефицитов в предметной области, наиболее значимыми из которых являются:

- знание синтаксиса словосочетания и простого предложения, умение выполнять синтаксический анализ словосочетания и простого предложения, умение соблюдать синтаксические нормы и пунктуационные нормы в простом предложении (проф. дефицит выявлен у 72 % учителей);
- знание морфологии, умение анализировать явления грамматической переходности и грамматической омонимии, умение выполнять различные типы олимпиадных заданий (проф. дефицит выявлен у 82,5 % учителей);
- знание системы функциональных стилей русского языка и их жанров, умение выявлять в тексте средства художественной выразительности, умение выполнять различные типы олимпиадных заданий (проф. дефицит выявлен у 90,2 % учителей).

В области методики обучения предмету профессиональные дефициты выявлены более чем у половины учителей по всем анализируемым компетенциям. Их выраженность для учителей математики и русского языка показана в табл. 4.

Как видно из таблицы, для учителей русского языка и математики профессиональные дефициты в области методики обучения предмету выражены в разной степени. Так, у учителей математики существенно преобладает дефицит в области владения навыками работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, тогда как для учителей русского языка наиболее выражены проблемы в области базовых основ методики обучения – целеполагание, выбор эффективных методов и средств обучения, использование информационных технологий и осуществление объективного контроля результатов образовательного процесса. Такое различие в показателях объясняется влиянием специфики преподаваемого предмета на содержание профессиональной деятельности учителя. При этом учителя математики, как правило, лучше владеют современными информационными технологиями, тогда как преподаватели русского языка показывают более высокие результаты в области работы с особенными детьми.

Выявленные профессиональные дефициты в дальнейшем должны стать ориентиром для организации деятельности методических служб муниципальных районов, а также целевой установкой для разработки программ повышения квалификации, планирования и организации тематических мероприятий, которые будут направлены на ликвидацию конкретного профессионального дефицита. В то же время, поскольку результаты диагностики носят системный характер, на них необходимо обратить внимание преподавателям педагогических вузов при разработке основных

профессиональных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, а также преподавателей – разработчиков содержания дисциплин методического блока.

Таблица 4

*Профессиональные дефициты учителей русского языка и математики
в области методических компетенций, выявленные в процессе диагностики*

№ п/п	Профессиональный дефицит	Доля учителей математики, имеющих проф. дефицит, %	Доля учителей русского языка, имеющих проф. дефицит, %
1	Постановка целей и задач обучения в соответствии с требованиями ФГОС и примерной образовательной программой по учебному предмету	65,9	73,1
2	Знание базовых основ методики обучения предмету	65,9	93,0
3	Знание электронных образовательных ресурсов, сервисов и средств обучения, их функционала и возможностей использования в учебном процессе	64,5	83,9
4	Понимание особенностей взаимодействия с ребенком с ОВЗ согласно его нозологии. Использование базовых дефектологических знаний при организации обучения	98,1	54,5
5	Осуществление объективного оценивания результатов выполнения работ на основе установленных критериев	69,2	92,7

Данная диагностика решает еще одну важную задачу – она позволяет педагогам самостоятельно проектировать индивидуальную траекторию своего профессионального роста на основе выявленных у себя профессиональных дефицитов.

Список источников

1. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Портал системы информационно-правового обеспечения «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 23.11.2022).
2. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта „Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)“» // Портал системы информационно-правового обеспечения «Гарант». URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (дата обращения: 23.11.2022).
3. Гумерова О. В., Калимуллина Г. И., Антипина С. В., Мустаев А. Ф., Сагитов С. Т. Региональный мониторинг рисков профилей школ с низкими образовательными результатами обучающихся // Вестник Башкирского гос. пед. ун-та им. М. Акмуллы. 2022. № 2 (64). С. 291–296.
4. Глухов А. П., Камнева О. С., Соломина И. Г. Цифровая грамотность педагогов: концептуализация и мониторинг // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 5 (45). С. 39–47. doi: 10.23951/2307-6127-2022-5-39-47
5. Поздеева С. И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние актуальные вызовы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 2 (42). С. 40–47. doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47
6. Левина Е. Ю., Шибанкова Л. А. Профессиональный рост педагога как регулятив образовательной организации высшего образования // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2020. № 2 (107). С. 162–171. doi: 10.37972/chgpu.2020.107.2.021
7. Гутник И. Ю. Педагогическая диагностика профессиональных дефицитов учителя в условиях трансформации современного образования // Science for Education Today. 2021. Т. 11, № 4. С. 33–44. doi: 10.15293/2658-6762.2104.02
8. Геворкян Е. Н., Иоффе А. Н., Шалашова М. М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста // Педагогика. 2020. № 1. С. 74–86.
9. Мозгова Д. А., Замятина О. М., Семенова Н. А., Куровская Л. В. Диагностика профессиональных дефицитов и компетенций педагогов общего образования: кластерный анализ // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 472. С. 189–196. doi: 10.17223/15617793/472/22

10. Вороткова И. Ю., Усачева А. В. Диагностика профессиональных дефицитов современных педагогов на основании результатов профессиональной деятельности // Педагогическое образование в России. 2022. № 2. С. 105–112.
11. Ярославцева Н. В. Технология выявления профессиональных дефицитов педагогических и руководящих работников образовательных организаций Новосибирской области // Наука сегодня: реальность и перспективы: материалы международной научно-практ. конф. Вологда: Маркер, 2019. С. 134–136.
12. Введенский В. Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. СПб.: Просвещение, 2004. 159 с.
13. Асадуллин Р. М. Интеграция функциональной и предметной подготовки будущих учителей // Педагогика. 2017. № 3. С. 70–79.

References

1. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2018 № 204 (red. ot 19.07.2018) "O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda" [Decree of the President of the Russian Federation of May 7, 2018 No. 204 (as amended on July 19, 2018) "On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024"]. *Portal sistemy informatsionno-pravovogo obespecheniya "Garant"* [Portal of the information and legal support "Garant"] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (accessed 23 November 2022).
2. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (s izm. ot 25.12.2014) "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Order of the Ministry of Labor of Russia of October 18, 2013 N 544n (as amended on December 25, 2014) "On approval of the professional standard" Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)"]. *Portal sistemy informatsionno-pravovogo obespecheniya "Garant"* [Portal of the information and legal support "Garant"] (in Russian). URL: <https://base.garant.ru/70535556/> (accessed 23 November 2022).
3. Cumerova O. V., Kalimullina G. I., Antipina S. V., Mustaev A. F., Sagitov S. T. Regional'nyy monitoring riskovykh profiley shkol s nizkimi obrazovatel'nymi rezul'tatami [Regional monitoring of risk profiles of schools with low educational results of students]. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. M. Akmully*, 2022, no. 2, pp. 291–296 (in Russian).
4. Glukhov A. P., Kamneva O. S., Solomina I. G. Tsyfrovaya gramotnost' pedagogov: kontseptualizatsiya i monitoring [Digital literacy of teachers]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 5 (45), pp. 39–47. doi: 10.23951/2307-6127-2022-5-39-47 (in Russian).
5. Pozdeeva S. I. Professional'noye razvitiye pedagoga kak otvet na vneshniye aktual'nyye vyzovy [Professional development of a teacher as a response to external current challenges]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 2 (42), pp. 40–47. doi: 10.23951/2307-6127-2022-2-40-47 (in Russian).
6. Levina E. Yu., Shibankova L. A. Professional'nyy rost pedagoga kak regul'yativ obrazovatel'noy organizatsii vysshego obrazovaniya [Teacher's professional growth as a regulative mechanism of educational organization of higher education]. *Vestnik ChGPU im I. Ya. Yakovleva – I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University Bulletin*, 2020, no. 2(107), pp. 162–171. doi: 10.37972/chgpu.2020.107.2.021 (in Russian).
7. Gutnik I. Yu. Pedagogicheskaya diagnostika professional'nykh defitsitov uchitelya v usloviyakh transformatsii sovremennogo obrazovaniya [Designing an evaluation inventory for identifying teachers' professionalism deficits in the context of transformation of contemporary education]. *Science for Education Today*, 2021, Vol. 11, No. 4, pp. 33–45. doi: 10.15293/2658-6762.2104.02 (in Russian).
8. Gevorkyan E. N., Ioffe A. N., Shalashova M. M. Diagnostika pedagoga: ot kontrol'nogo izmereniya k opredeleniyu defitsytov dlya professional'nogo rosta [Diagnostics of the teacher from the control measurement to determining deficiencies for professional growth]. *Pedagogika*, 2020, no.1, pp. 74–86 (in Russian).
9. Mozgova D. A., Zamyatina O. M., Semenova N. A., Kurovskaya L. A. Diagnostika professional'nykh defitsitov i kompetentsiy pedagogov obshchego obrazovaniya: klasternyy analiz [Diagnostics of Professional Deficits and Competencies of General Education Teachers: Cluster Analysis]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, no. 472, pp. 189–196. doi: 10.17223/15617793/472/22 (in Russian).
10. Vorotkova I. Yu., Usacheva A. V. Diagnostika professional'nykh defitsitov sovremennykh pedagogov na osnovanii rezul'tatov professional'noy deyatel'nosti [Diagnostics of Professional Deficits of Modern Teachers Based on the Results of Professional Activity]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 2, pp. 105–112 (in Russian).

11. Yaroslavtseva N. V. Tekhnologiya vyyavleniya professional'nykh defitsitov pedagogicheskikh i rukovodyashchikh rabotnikov obrazovatel'nykh organizatsiy Novosibirskoy oblasti [Technology for identifying professional deficiencies of pedagogical and executive employees of educational organizations of the Novosibirsk region]. *Materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii "Nauka segodnya: real'nost' i perspektivy"* [Materials of the international scientific-practical conference "Science today: reality and prospects"]. Vologda, Marker Publ., 2019. Pp. 134–136 (in Russian).
12. Vvedenskiy V. N. *Professional'naya kompetentnost' pedagoga: posobiye dlya uchitelya* [Teacher Professional Competence: Teacher's Guide]. Saint Petersburg, Prosveshcheniye Publ., 2004. 159 p. (in Russian).
13. Asadullin R. M. Integratsiya funktsional'noy i predmetnoy podgotovki budushchikh uchiteley [Integration of functional and subject training of future teachers]. *Pedagogika*, 2017, no. 3, pp. 70–79 (in Russian).

Информация об авторах

Ефимова Е. В., кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской революции, 3а, Уфа, Россия, 450008).
E-mail: efimova_ev74@mail.ru

Калимуллина Г. И., кандидат педагогических наук, доцент, директор Института непрерывного профессионального образования «Вектор развития», Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской революции, 3а, Уфа, Россия, 450008).
E-mail: g_kalimullina@mail.ru

Гумерова О. В., кандидат биологических наук, доцент, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской революции, 3а, Уфа, Россия, 450008).
E-mail: gumerova_80@mail.ru

Григорьева М. Д., младший научный сотрудник, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (ул. Октябрьской революции, 3а, Уфа, Россия, 450008).
E-mail: masha_mk@mail.ru

Information about the authors

Efimova E. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Akmulla Bashkir State Pedagogical University (ul. Oktyabr'skoy Revolyutsii, 3a, Ufa, Russian Federation, 450008).
E-mail: efimova_ev74@mail.ru

Kalimullina G. I., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Institute of Continuing Education "Vektor razvitiya", Akmulla Bashkir State Pedagogical University (ul. Oktyabr'skoy Revolyutsii, 3a, Ufa, Russian Federation, 450008).
E-mail: g_kalimullina@mail.ru

Gumerova O. V., Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Head of the Scientific and Methodological Center for Support of Pedagogical Workers, Akmulla Bashkir State Pedagogical University (ul. Oktyabr'skoy Revolyutsii, 3a, Ufa, Russian Federation, 450008).
E-mail: gumerova_80@mail.ru

Grigor'yeva M. D., Junior Researcher, Akmulla Bashkir State Pedagogical University (ul. Oktyabr'skoy Revolyutsii, 3a, Ufa, Russian Federation, 450008).
E-mail: masha_mk@mail.ru

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 16.11.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 317.12

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-18-32>

Модернизация технологии оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов на основе анализа результатов обучающихся

Дарья Андреевна Мозгова¹, Оксана Михайловна Замятина^{2, 3},
Наталья Альбертовна Семенова⁴, Светлана Ивановна Поздеева⁵

^{1, 2, 4, 5} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

³ Томский политехнический университет, Томск, Россия

¹ mozgovadarya@bk.ru

^{2, 3} zamyatina@tpu.ru

⁴ natalsem@rambler.ru

⁵ svetapozd@mail.ru

Аннотация

Представлен анализ разработанных за последние три года подходов, технологий, моделей, связанных с оценкой профессионализма и уровня компетенций педагогов. Акцентируется внимание на исследованиях и разработках, в основу которых положена работа с большими данными, применение технических средств для автоматизации процесса оценки. Сформулирован подход к оценке профессиональных компетенций педагогов, основанный на анализе результатов их учеников. Описан третий этап технологии оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов общего образования. Образовательные результаты обучающихся Томской области по национальному единому государственному экзамену были разделены на два массива (естественно-научное и гуманитарное направления), далее к ним применены три алгоритма кластеризации; валидность кластеров исследовалась коэффициентом силуэта и индексом Калински – Харабаса. Оценены метрики результатов алгоритмов и целесообразность их использования в рамках поставленной задачи.

Ключевые слова: оценка профессионализма педагога, компетенции педагога, кластеризация, результаты обучающихся, профессиональные дефициты педагога, data mining

Источник финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания на 2022 год по теме № 25 «Технология оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов общего и профессионального образования» (дополнительное соглашение № 073-03-2022-116/3 от 11.04.2022 г. к соглашению № 073-03-2022-116 от 14.01.2022 г.).

Для цитирования: Мозгова Д. А., Замятина О. М., Семенова Н. А., Поздеева С. И. Модернизация технологии оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов на основе анализа результатов обучающихся // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 18–32. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-18-32>

Original article

Modernization of the technology for assessing the professionalism and the level of competence of teachers based on the analysis of students' learning results

Daria A. Mozgova¹, Oksana M. Zamyatina^{2, 3}, Natalia A. Semenova⁴, Svetlana I. Pozdeeva⁵

^{1, 2, 4, 5} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

³ Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russian Federation

¹ mozgovadarya@bk.ru

^{2,3} zamyatina@tpu.ru

⁴ natalsem@rambler.ru

⁵ svetapozd@mail.ru

Abstract

An analysis of approaches, technologies, models developed over the past three years related to the assessment of professionalism and the level of competencies of teachers is presented. The attention is focused on research and development, which is based on working with big data, the use of technical means to automate the assessment process. An approach to assessing the professional competencies of teachers based on the analysis of the results of their students is formulated. Within the framework of this paper, the 3rd stage of the technology for assessing professionalism and competence level of general education teachers has been improved, tested and described. Using the data of the learning results of Tomsk region secondary students in the national Unified State Exam (USE), 3 (three) clustering algorithms were applied by technology: k-means, spectral clustering, agglomerative clustering. The learning results under study were on 4 (four) subjects: Russian, Mathematics (profile level), Physics, and Social Studies for the period from 2015 to 2019. The above data were divided into 2 (two) arrays: Science and Humanities, and clustering algorithms mentioned were applied to them. The validity of the clusters was assessed by the method of Silhouette coefficient and Kalinsky-Harabasz index. Some measured parameters of the algorithms and the expediency of their use within the framework of the task were evaluated.

Keywords: teacher competencies, clustering, teacher's professional deficits, data-mining

For citation: Mozgova D. A., Zamyatina O. M., Semenova N.A., Pozdeeva S. I. Modernization of the technology for assessing the professionalism and the level of competence of teachers based on the analysis of students' learning results [Modernizatsiya tekhnologii otsenki professionalizma i urovnya kompetentsiy pedagogov na osnove analiza rezul'tatov obuchayushchikhsya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 18–32. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-18-32>

Согласно результатам экспертно-аналитического мероприятия «Анализ эффективности мер государственной политики в решении проблем детей, испытывающих трудности в освоении школьной программы (профилактика школьной неуспешности)», 17 % выпускников российских школ не набирают минимального балла хотя бы по одному предмету в рамках ЕГЭ. По результатам международных сопоставительных исследований около 20 % российских школьников в возрасте до 15 лет не достигают порогового уровня функциональной грамотности. Профилактика школьной неуспешности включает в себя множество факторов как внутри школы, так и за ее пределами. Квалификация учителя – фактор, напрямую влияющий на качество образовательных результатов учеников, а развитие компетенций педагогических работников – важная задача для управления системой образования [1].

Авторами был выполнен обзор разработанных за последние три года подходов, технологий, моделей, связанных с оценкой профессионализма и уровня компетенций педагогов. Акцентируется внимание на исследованиях и разработках, в основу которых положена работа с большими данными, применение технических средств для автоматизации процесса оценки.

Наибольший интерес представил опыт исследовательской группы Башкирского государственного педагогического университета им. М Акмуллы (БГПУ). Авторами показан механизм автоматизированной оценки профессиональных компетенций педагогов. Описание процесса управления качеством образования на основе структурно-функциональной модели образовательной среды предполагает диагностику профессиональных дефицитов педагога через применение фонда контрольно-оценочных материалов, размещенных в электронной базе. Методика, предложенная исследователями, позволяет провести оценку предметных и методических компетенций учителей, а основными инструментами являются оценочные материалы, выполнение которых происходит с примени-

ем компьютера и включает тестовую часть для оценки предметных компетенций и часть, содержащую методические задачи [1; 2].

Модель организации управления эффективностью профессиональной деятельности педагога на основе работы с большими данными разработана Нижегородским институтом развития образования. В основе предложенной модели лежит понятие «комплексные профессиональные компетенции педагога», подразумевающее интеграцию знаний и умений о качестве образования и умений цифровой грамотности. Подобная компетенция, по мнению авторов, способствует реализации управления качеством педагогической деятельности, что, в свою очередь, влияет на становление у педагога субъектной позиции в отношении оценки качества [3].

Уральский государственный экономический университет представил возможности ассессмент-центра компетенций онлайн, позволяющих оценить надпрофессиональные компетенции будущих специалистов, такие как социоэмоциональные, когнитивные, коммуникативные и др. Авторы описали возможности различных цифровых инструментов для получения результатов оценки компетенций. Достоинствами способа является автоматизация процессов оценки и сбора данных, точность получаемых результатов [4].

Представители Ярославского государственного педагогического университета и Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета провели исследование, связанное с оценкой сформированности метапредметных компетенций педагога. Авторами представлены диагностические методики, включающие компьютерные комплексные компетентностно ориентированные тесты для оценки сформированности компетенций и выявления профессиональных дефицитов у педагогов. Тесты представляют собой задания в стандартизированной форме, содержащие кейсы со свободными конструируемыми ответами. Кейсы имеют междисциплинарный характер и ориентированы на применение знаний в профессиональных ситуациях [5].

В статье «Автоматизация процесса оценки профессиональных компетенций педагога по профессиональному стандарту» представлен опыт интеграции программного модуля с программой 1С: отдел кадров, где работодатель может увидеть результаты оценивания профессиональных компетенций педагога. Автор описывает применение методик, позволяющих определить необходимый уровень компетенций, что в итоге позволит работодателю судить о квалифицированной подготовке педагога. Описаны результаты разработки и апробации программно-методического конструкта оценивания профессиональных компетенций и специалистов образовательных учреждений [6].

Исследование, реализованное университетом Иннополис, было ориентировано на проведение автоматизированной оценки сформированности цифровых компетенций педагогических работников системы общего и среднего профессионального образования. Модель основана на применении программы оценки и формирования цифровых компетенций. Оценочный комплекс предполагал выполнение заданий, в результате которого происходила автоматизированная оценка сформированности цифровых компетенций педагогов [7].

Опыт Белгорода представляет разработку и внедрение модели программного обеспечения, направленного на автоматизированное тестирование профессиональных компетенций педагогов. Рабочей группой была построена система автоматизированного контроля знаний для оценки качества образования. Данная система легла в основу разработки программного продукта «Инструменты ЦДОТ». Программное обеспечение нацелено на оптимизацию процесса формирования отчетной документации для получения информации о сформированных профессиональных компетенциях педагогов [8].

Общим во всех представленных практиках оценки компетенций педагогов является:

- комплексный подход, предопределяющий оценку целого ряда разных компетенций;
- идея о реализации связи «оценка компетенции педагога → выявление профессиональных дефицитов → управление качеством образования»;

– участниками процесса оценки являются педагоги, выполняющие ряд тестов, решающие кейсы, а обработка результатов автоматизирована.

Каждая разработка имеет достоинства, обоснована и применима на практике. Тем не менее есть аспект, проблематизирующий применение подобных подходов: обязательное вовлечение педагогов в процесс оценки.

В исследовании ВШЭ представлены результаты исследований, включающих, среди прочих данных, оценку участия учителей школ в диагностике профессиональных компетенций, проводимой центрами оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов (состояние на 2019–2020 гг.) [9].

Около половины учителей в регионах РФ и более 70 % педагогов Москвы в 2019–2020 гг. проходили мониторинг профессиональных компетенций. На фоне общей неудовлетворенности распределением времени (меньше времени на уроки, чем на участие в мониторингах и отчетах) остро встает вопрос о том, возможна ли оценка профессионализма педагогов и оценка их компетенций без вовлечения учителей в оценочные процедуры? Опыт зарубежных стран говорит об имеющемся опыте: одним из популярных подходов в США является оценка качества работы педагога на основе оценки работ обучающихся [10]. Оценка уровня сформированности компетенций и уровня профессионализма педагогов, основанная на анализе больших данных (результатов ЕГЭ), может стать эффективным способом выявления профессиональных дефицитов и планирования дальнейшего профессионального роста.

С целью разработки нового подхода в области повышения компетенций педагогов в 2021 г. коллективом Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) было начато фундаментальное исследование по разработке технологии оценки компетенций педагогов, основанное на применении алгоритмов обработки больших данных. Основой технологии стал кластерный анализ, позволяющий исследовать множество данных с большим набором признаков, открывая перспекти-

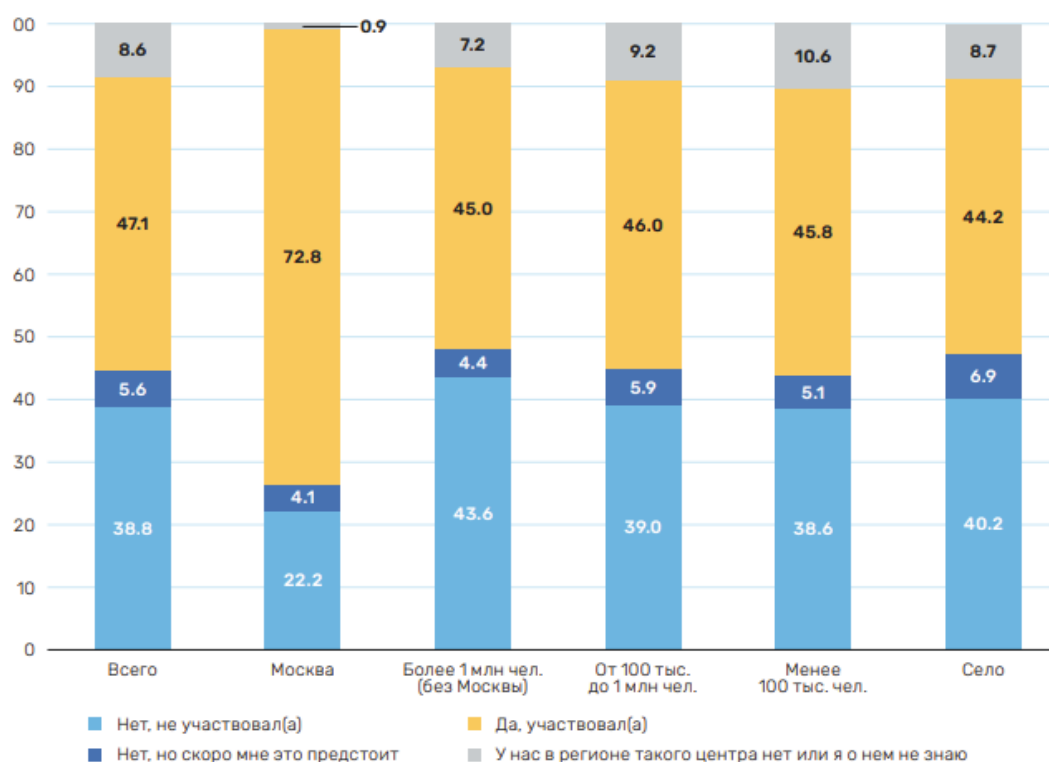


Рис. 1. Участие учителей школ в диагностике профессиональных компетенций, проводимой центрами оценки профессионального мастерства и квалификаций педагогов, в разрезе типов населенных пунктов

ву оценки совокупных результатов за несколько лет и по нескольким предметам для всех школ. Первая версия алгоритма реализации технологии оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов на основе анализа результатов учеников представлена на рис. 2 (далее – Алгоритм) [11].

В качестве исследуемых данных (data set, DS) были взяты образовательные результаты ЕГЭ учеников Томской области по следующим учебным предметам: русский язык, профильная математика, физика и обществознание (в период с 2015 по 2019 г.). Общее количество исследуемых данных – 3 953. На рис. 3 представлено количество образовательных организаций (ОО) с разбиением по предметам.

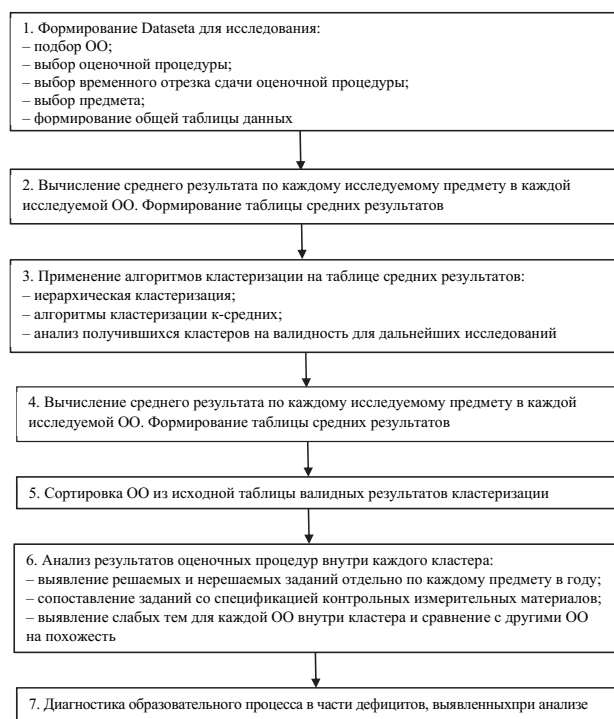


Рис. 2. Первая версия алгоритма реализации технологии оценки профессионализма и уровня компетенций педагогов на основе анализа результатов учеников

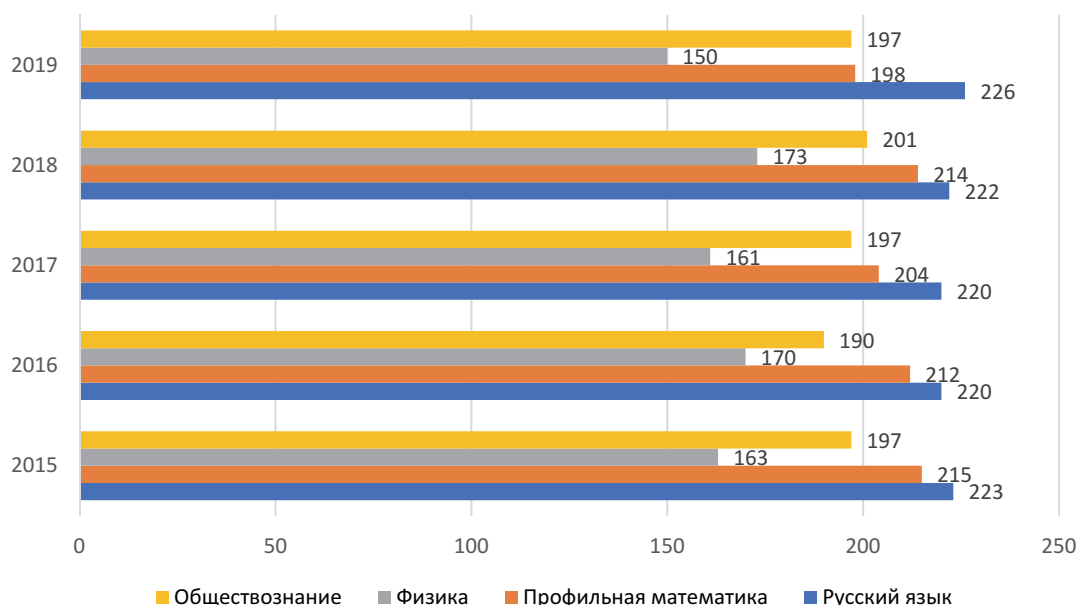


Рис. 3. Количество ОО, взятых для исследований в разбивке по предметам

Работа Алгоритма подробно представлена в [12], и на данный момент первые два этапа работы Алгоритма остаются без изменения. Акцентируем внимание на третьем этапе, который включал в себя кластерный анализ исследуемых данных двумя алгоритмами: иерархическая кластеризация, кластеризация к-средних, далее проводилась валидация количества кластеров. После реализации третьего этапа (количество кластеров формировалось методом подбора) данные были разбиты на 15 кластеров, количество исследуемых признаков – 20, по четыре предмета в каждом году. Валидация количества кластеров проводилась экспертно, исходя из целей исследования. Иерархическая кластеризация выделила один большой кластер (168) и 14 кластеров с небольшим количеством ОО (от 1 до 13), поэтому на следующих этапах использовались только результаты алгоритма к-средних. Далее проводился анализ внутри каждого кластера и выявлялись темы проверяемых элементов содержания, вызвавших наибольшие затруднения у сдающих экзамены, исходя из спецификации контрольных измерительных материалов для проведения в 2015–2019 гг. ЕГЭ по русскому языку и математике (профильный уровень). В кластерах № 1, 3, 16 по русскому языку выявлено совпадение «слабых» тем по русскому языку, а в кластерах № 1, 2, 8 выявлено совпадение «слабых» тем профильной математики.

Выдвигаемая гипотеза: результаты первичной кластеризации будут более точными при разделении данных о результатах ЕГЭ на близкие предметные области и уменьшении разницы количества данных по предметам.

Третий этап, согласно выдвинутой гипотезе, будет модернизирован:

- разделить data set на два направления: естественно-научный и гуманитарный (табл. 1, 2);
- провести работу с пропусками в исследуемых массивах;
- использовать метод понижения размерности Uniform Manifold Approximation and Projection (UMAP);
- увеличить количество используемых алгоритмов кластеризации – к-средних++ (k-means++), спектральная кластеризация (spectral clustering), агломеративная кластеризация (agglomerative clustering);
- добавить методы внутренней валидации – коэффициент силуэта (Silhouette Method), индекс Калински – Харабаса (Calinski – Harabasz);
- провести анализ пригодности использования алгоритмов для поставленных задач.

Рассмотрим результаты проведенной работы.

Таблица 1

Количество ОО для DS «гуманитарное направление»

Год/предмет	Русский язык	Обществознание	Итого
2015	223	197	420
2016	220	190	410
2017	220	197	417
2018	222	201	423
2019	226	197	423
Итого	1 111	982	2 093

Таблица 2

Количество ОО для DS «естественно-научное направление»

Год/предмет	Профильная математика	Физика	Итого
2015	215	163	378
2016	212	170	382
2017	204	161	365
2018	214	173	387
2019	198	150	348
Итого	1 043	817	1 860

Работа с пропусками в исследуемых массивах

В DS «гуманитарное направление» признак «русский язык» содержит 1 111 значений, признак «обществознание» – 982 значения, следовательно, имеется 129 пустых значений (NaN). В DS «естественно-научное направление» признак «профильная математика» имеет 1 043 значений, признак «физика» – 817 значений, имеется 226 пустых значений (NaN).

В статье [13] выделяется три вида пропусков, с математической точки зрения они выглядят следующим образом:

1. Missing Completely at random (MCAR) – вероятность возникновения пропуска не зависит ни от наблюдаемых, ни от значений пропущенных данных.

$$P(V_{\text{imissed}}|X_{\text{missed}}, X_{\text{other}}) = \text{const} \quad (1)$$

2. Missing at random (MAR) – вероятность пропуска зависит от значений наблюдаемых, но не от значений пропущенных данных.

$$P(V_{\text{imissed}}|X_{\text{missed}}, X_{\text{other}}) = f(X_{\text{other}}) \quad (2)$$

3. Missing not at random (MNAR) – вероятность пропуска зависит от значений наблюдаемых и от значений пропущенных данных.

$$P(V_{\text{imissed}}|X_{\text{missed}}, X_{\text{other}}) = f(X_{\text{missed}}, X_{\text{other}}) \quad (3)$$

В исследуемых DS пропуски MCAR полностью случайны и с точки зрения возникновения, и с точки зрения распределения в массиве данных, так как число учеников, сдающих те или иные предметы ЕГЭ, зависит от факторов, на которые нельзя повлиять: потребность ученика в сдаче предмета для поступления (не считая обязательных), количество учеников 11-го класса в школе. После анализа источников [14] была представлена классификация базовых методов восстановления пропусков в массивах данных. Изучив их возможности и недостатки, был выбран метод замены пропущенных значений на нулевые значения.

Кластерный анализ

Задача кластерного анализа заключается в том, чтобы на основании данных, содержащихся во множестве X , разбить множество объектов G на m (m – целое) кластеров так, чтобы каждый объект G_j принадлежал одному и только одному подмножеству разбиения и чтобы объекты, принадлежащие одному и тому же кластеру, были сходны, в то время как объекты, принадлежащие к разным кластерам, были разнородны [15, 16]. Иными словами, необходимо разделить множество объектов на группы таким образом, чтобы в одной группе были максимально похожие друг на друга объекты, а объекты в разных группах значительно отличались.

Кластеризация относится к стратегии «обучение без учителя», то есть не требует значения целевых переменных, и метки изначально не заданы. Кластеризация, как и все методы, имеет свои недостатки: все алгоритмы кластеризации могут давать разные результаты.

Следовательно, для оценки качества кластеризации требуется эксперт, который сможет оценить осмысленность выделения кластеров. Число кластеров неизвестно заранее и устанавливается в соответствии с субъективными критериями, результат кластеризации существенно зависит от метрики, выбор которой тоже носит субъективный характер. Несмотря на указанные недостатки, кластеризация получила большое распространение за счет имеющейся возможности исследования массивов данных с наборами признаков и последующего сжатия для наглядности. Учитывая структуру DS с большим количеством признаков и цель данного исследования, кластеризация является подходящим методом и была использована в данной работе, а именно следующие алгоритмы: k -средних++ (k -means), спектральная кластеризация (spectral clustering), агломеративная кластеризация (agglomerative clustering).

Описание примененных алгоритмов кластеризации

Метод кластеризации k -средних++ (k -means++) является модернизацией метода k -средних (k -means). Суть метода заключается в том, что первые центры кластеров выбираются случайно, последующие центры выбираются из оставшихся объектов с вероятностью, пропорциональной квадрату расстояния до ближайшего центра [17]. Процедура останавливается при невозможности дальнейшей минимизации расстояния между объектами.

Метод спектральной кластеризации (Spectral clustering) основан на построении графа близости. Его вершинами являются объекты, а вес соединяющих их ребер соответствует схожести (или близости) этих объектов. При попадании в одну компоненту связности группы объектов объявляются кластерами. Используется для невыпуклых структур данных [18].

Агломеративная кластеризация (Agglomerative clustering) – метод иерархической кластеризации, основывающийся на идее агломерации, т. е. последовательного объединения индивидуальных объектов или их групп во все более крупные подмножества до тех пор, пока не получит единую группу наиболее похожих экземпляров [19].

Методы валидации кластеров

Под валидацией кластеров понимают проверку обоснованности количества и структуры кластеров, различают внутреннюю и внешнюю валидацию. Рассмотрим два метода внутренней валидации.

Коэффициент силуэта (Silhouette Method) – мера того, как сильно принадлежит объект своему кластеру и как сильно он отличается от объектов других кластеров. Другими словами, как среднее расстояние до объектов своего кластера соотносится со средним расстоянием до объектов других кластеров [8].

Индекс Калински – Харабаса (Calinski – Harabasz) выбирает количество кластеров как значение аргумента, максимизирующего функцию $CH(K)$

$$CH(K) = \frac{B(K)/(K-1)}{W(K)/(n-K)}, \quad (5)$$

где $B(K)$ и $W(K)$, соответственно, внешняя и внутренняя суммы квадратов элементов данных с K кластерами [20]. Если оценка высокая, то можно сделать вывод, что кластеры плотные и хорошо разделимы.

Понижение размерности

В данной работе к массивам исследуемых данных перед подачей на вход алгоритмов кластеризации применялся нелинейный метод понижения размерности (UMAP) [21], который основан на соединении ближайших объектов путем построения взвешенного графа, ребрами соединяются только ближайшие соседи. Множество из ребер графа – это нечеткое множество с функцией принадлежности, она определяется как вероятность существования ребра между двумя вершинами. Затем алгоритм создает граф в низкоразмерном пространстве и приближает его к исходному [21].

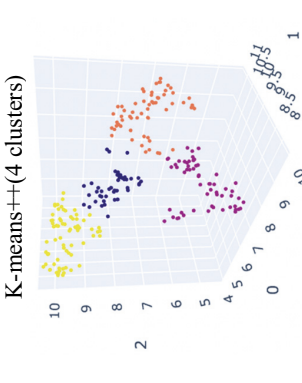
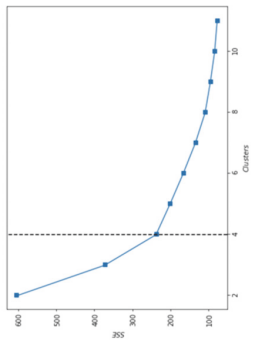
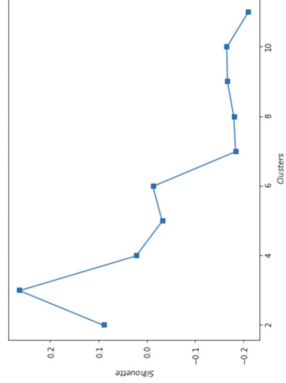
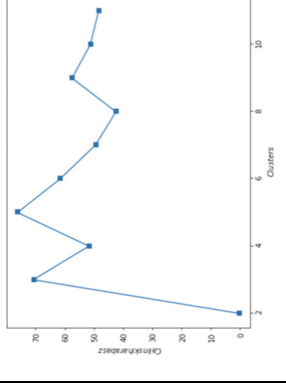
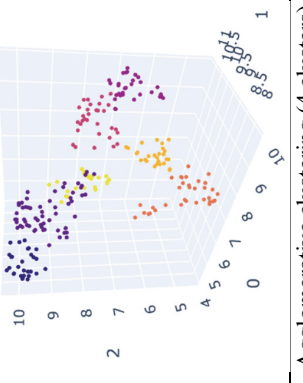
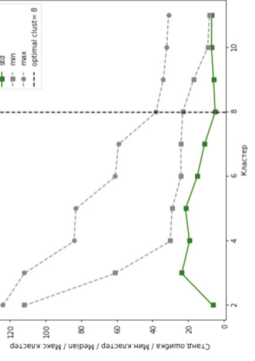
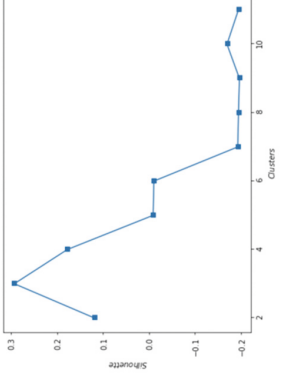
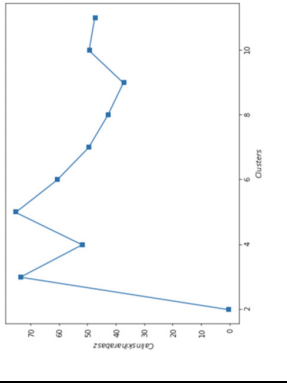
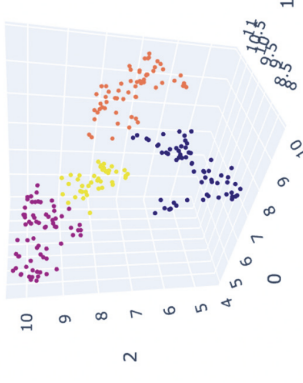
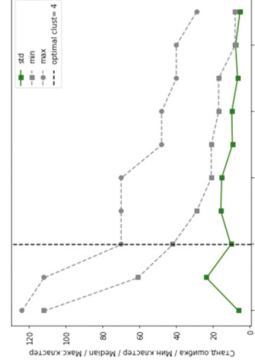
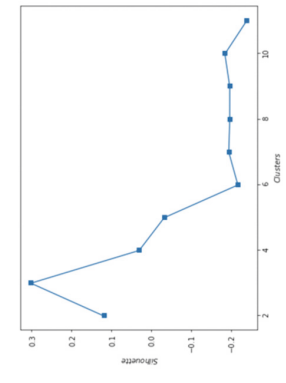
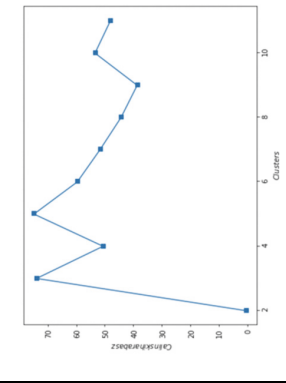
Таким образом, для проверки гипотезы к DS «гуманитарное направление» и «естественно-научное направление» с заполненными пропусками и пониженной размерностью применены алгоритмы кластеризации: k -средних++, спектральная кластеризация, агломеративная кластеризация. В дополнение к методам валидации кластеров, описанных выше, для алгоритма k -средних++ использовался график дисперсии ошибок (sum of squared errors, SSE) «метод локтя», для алгоритмов спектральной и агломеративной кластеризации – стандартное отклонение (standard deviation, STD). В таблицах 3, 4 представлены графики результатов реализации: 3D scatter plot, SSE, STD, коэффициент силуэта, индекс Калински – Харабаса.

Таблица 3

Визуализация результатов применения алгоритмов кластеризации к data set (гуманитарный профиль)

Название метода 3D scatter plot	Рекомендованное количество кластеров (SSE, STD)	Коэффициент силуэта (Silhouette Method)	Индекс Калински – Харабаса (Calinski – Harabasz)
K-means++ (5 clusters) 			
Spectral clustering (4 clusters) 			
Agglomerative clustering (5 clusters) 			

Таблица 4
Визуализация результатов применения алгоритмов кластеризации к data set (естественно-научный профиль)

Название метода, 3D scatter plot	Рекомендованное количество кластеров (SSE, STD)	Коэффициент силуэта (Silhouette Method)	Индекс Калински – Харабаса (Calinsk – Harabasz)
K-means++ (4 clusters) 			
Spectral clustering (8 clusters) 			
Agglomerative clustering (4 clusters) 			

Результаты к-средних++ для DS «гуманитарное направление». SSE преломляется на 4 кластерах (ось x), коэффициент силуэта принимает последнее положительное значение на 5 кластерах, при увеличении на 1 видно резкое падение до $-0,1$, индекс Калински – Харабаса имеет самый высокий показатель на 5 кластерах > 100 , при $x = 4$ индекс опускается до 80. Оптимальное количество кластеров 4, 5. Количество объектов в кластерах относительно равномерное, не наблюдается сильно больших или сильно малых кластеров. 3D scatter plot представлен для 5 кластеров.

Результаты спектральной кластеризации для DS «гуманитарное направление». Согласно графику STD оптимальное количество кластеров 4, коэффициент силуэта на значении 4 $> 0,2$, при разбиении на 5 кластеров сохраняется положительное значение, индекс Калински – Харабаса на 4 кластерах превосходит 120. Оптимальное количество кластеров 4, 5. При разбиении один кластер значительно меньше остальных по количеству объектов. 3D scatter plot представлен для 4 кластеров. Алгоритм спектральной кластеризации демонстрирует низкие метрики и не рассматривается для дальнейшей работы.

Результаты агломеративной кластеризации для DS «гуманитарное направление». STD выделяет 4 кластера, коэффициент силуэта $x = 4$ положителен и имеет одно из самых высоких значений как и индекс Калински – Харабаса. Количество объектов в кластерах относительно равномерное, не наблюдается сильно больших или сильно малых кластеров. 3D scatter plot представлен для 5 кластеров.

Результаты к-средних++ для DS «естественно-научное направление». SSE преломляется на 4 кластерах (как и для DS «гуманитарный профиль»), коэффициент силуэта принимает последнее положительное значение на 4 кластерах, индекс Калински – Харабаса имеет самый высокий показатель на 5 кластерах > 700 , при $x = 4$ индекс опускается до 50. Оптимальное количество кластеров 4, 5. При разбиении один кластер значительно превосходит остальные по количеству объектов. 3D scatter plot представлен для 4 кластеров. Алгоритм к-средних++ демонстрирует низкие метрики и не рассматривается для дальнейшей работы.

Результаты спектральной кластеризации для DS «естественно-научное направление». Согласно графику STD оптимальное количество 8 кластеров, коэффициент силуэта на 8 и 7 кластерах имеет отрицательное значение ($-0,2$), для 6 кластеров значение близко к нулевому, индекс Калински – Харабаса показывает плотность чуть больше 40 при 8 кластерах, при разбиении на 6 показатель значительно возрастает > 60 . Количество объектов в кластерах относительно равномерное, не наблюдается сильно больших или сильно малых кластеров. 3D scatter plot представлен для 8 кластеров.

Результаты агломеративной кластеризации для DS «естественно-научное направление». STD оптимальное количество 4 кластеров, коэффициент силуэта почти нулевой при $x = 4$, индекс Калински – Харабаса > 140 . При разбиении один кластер значительно превосходит остальные по количеству объектов. 3D scatter plot представлен для 4 кластеров. Алгоритм агломеративной кластеризации демонстрирует низкие метрики и не рассматривается для дальнейшей работы.

Ключевой задачей Алгоритма является выявление профессиональных дефицитов педагогов, проведенная работа показала нецелесообразность применения агломеративной кластеризации и к-средних++ для DS «естественно-научное направление» по причине низких метрик и укрупненности «слабых тем» по исследуемым предметам в рамках одного кластера при разбиении на 4. Алгоритм спектральной кластеризации продемонстрировал нецелесообразность использования для DS гуманитарное направление по причине низких метрик.

Алгоритм спектральной кластеризации показал возможность разбиения на 6 кластеров при отсутствии сильно большого и сильно малого количества объектов в каждом кластере для DS «естественно-научное направление». Результаты реализации к-средних++, агломеративная кластеризация для DS «гуманитарное направление» демонстрируют схожие возможности разбиения (4–5 кластеров), оба алгоритма являются приемлемыми для использования в дальнейших исследованиях.

Выбранные алгоритмы являются предпочтительными для использования в дальнейших исследованиях составления индивидуальных треков повышения квалификации педагогов, что позволит повысить уровень сформированности предметных, методических компетенций по предметам «профильная математика» и «физика» для устранения дефицитов и повышения качества образования впоследствии.

Таким образом, третий этап алгоритма будет иметь вид:

- разделить data set на два направления: естественно-научный и гуманитарный;
- просвети работу с пропусками в исследуемых массивах (выбрать один из методов, исходя из происхождения пропусков);
- использовать метод понижения размерности Uniform Manifold Approximation and Projection (UMAP) (опционально);
- использовать алгоритмы кластеризации: k-средних++ (k-means++), спектральная кластеризация (spectral clustering), алгомеративная кластеризация (agglomerative clustering);
- провести внутреннюю валидацию: коэффициент силуэта (Silhouette Method), индекс Калински – Харабаса (Calinski – Harabasz);
- исходя из анализов валидации (экспертной, внутренней и внешней) подобрать алгоритм для исследуемых данных.

Перспективами исследования является апробация технологии путем анализа результатов диагностики предметных и методических затруднений педагогических работников для разработки адресных курсов повышения квалификации для педагогических работников.

Список источников

1. Сагитов С. Т., Дорофеев А. В., Мустаев А. Ф., Калимуллина Г. И. Структурно-функциональная модель единого образовательного пространства развития профессиональных компетенций педагога // Педагогика и просвещение. 2022. № 1. С. 103–115.
2. Алтыникова Н. В., Дорофеев А. В., Музаев А. А., Сагитов С. Т. Управление качеством педагогического образования на основе диагностики профессиональных дефицитов учителя // Психологическая наука и образование. 2022. Т. 27, № 1.
3. Лескина И. Н. Модель организации управления эффективностью профессиональной деятельности педагога на основе работы с большими данными // Человек и образование. 2021. № 4 (69).
4. Пеша А. В., Шавровская М. Н., Николаева М. А. Ассесмент-центр компетенций онлайн: возможности и методология // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. 2021. № 2.
5. Мухамедьярова Н. А., Богачев А. Н. Формирование и оценка уровня сформированности метапредметных компетенций педагога // Вестник ЮУрГГПУ. 2021. № 3 (163).
6. Шарафутдинова Д. Р. Автоматизация процесса оценки профессиональных компетенций педагога по профессиональному стандарту // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2020. № 1 (31).
7. Арстангалеева Г. Ф., Тезина М. Н., Слободчикова С. М. Оценка сформированности цифровых компетенций педагогических работников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 3 (84). С. 140–155.
8. Гаркавая Д. И., Жиликова М. Н. Автоматизированное тестирование компетенций педагогов в рамках внутренней системы оценки качества образования дополнительного профессионального образования // Вестник Белгородского ин-та развития образования. 2020. Т. 7, № 3 (17). С. 131–145.
9. Заир-Бек С. И., Анчиков К. М. Школьные учителя в изменяющихся условиях: адаптивность и готовность к инновациям: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2022. 44 с.
10. Темнятина О. В., Токменинова Д. В. Модели оценки эффективности работы педагогов, используемые в зарубежных странах // Перспективы науки и образования. 2019. № 3 (39). С. 489–499.
11. Резильентность. Оценка по модели PISA-2020 // Федеральный институт оценки качества образования. URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Резильентность%202020.pdf> (дата обращения: 30.08.2021).
12. Мозгова Д. А., Замятина О. М., Семенова Н. А., Куровская Л. В. Диагностика профессиональных дефицитов и компетенции педагогов общего образования: кластерный анализ // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 472. С. 189–196.

13. Шамрик Д. Л. Базовые методы восстановления пропусков в массивах данных // Информационные технологии в науке и производстве: материалы V Всерос. молодежной научно-техн. конф. 2018. С. 73–83.
14. Ким Дж.-О., Мьюллер Ч. У., Клекка У. Р. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / пер. с англ.; под ред. И. С. Енюкова. М.: Финансы и статистика, 1989. 215 с.
15. Пестунов И. А., Рылов С. А., Бериков В. Б. Иерархические алгоритмы кластеризации для сегментации мультиспектральных изображений // Автометрия. 2015. Т. 51, № 4. С. 12–22.
16. Кокорева Я. В., Макаров А. А. Поэтапный процесс кластерного анализа данных на основе алгоритма кластеризации k-means // Молодой ученый. 2015. № 13 (93). С. 126–128. URL: <https://moluch.ru/archive/93/20759/> (дата обращения: 06.09.2021).
17. Герасименко Е. М. Интеллектуальный анализ данных. Алгоритмы Data Mining: учеб. пособие. Ростов-на-Дону; Таганрог: Изд-во Южного федерального ун-та, 2017.
18. Ulrike von Luxburg A Tutorial on Spectral Clustering // Statistics and Computing. 2007. № 17 (4).
19. Шитиков В. К., Мостицкий С. Э. Классификация, регрессия, алгоритмы Data Mining с использованием R. 2017. URL: <https://github.com/ranalytics/data-mining>. (дата обращения: 30.08.2021).
20. Calinski R. B., Harabasz J. A dendrite method for cluster analysis // Communications in Statistics. 1974. № 3. P. 1–27.
21. Etienne Becht, Charles-Antoine Dutertre, Immanuel W.H. Kwok, Lai Guan Ng, Florent Ginhoux, Evan W. Newell. Evaluation of UMAP as an alternative to t-SNE for single-cell data // bioRxiv. 2018.

References

1. Sagitov S. T., Dorofeyev A. V., Mustayev A. F., Kalimullina G. I. Strukturno-funktsional'naya model yedinogo obrazovatel'nogo prostranstva razvitiya professional'nykh kompetentsiy pedagoga [Structural-functional model of a unified educational space for the development of professional competencies of a teacher]. *Pedagogika i prosveshcheniye*, 2022, no. 1, pp. 103–115 (in Russian).
2. Altynikova N. V., Dorofeyev A. V., Muzayev A. A., Sagitov S. T. Upravleniye kachestvom pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove diagnostiki professional'nykh defitsitov uchitelya [Management of the quality of teacher education based on the diagnosis of teacher's professional deficits]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye*, 2022, vol. 27, no. 1 (in Russian).
3. Leskina I. N. Model organizatsii upravleniya effektivnostyu professionalnoy deyatel'nosti pedagoga na osnove raboty s bolshimi dannymi [Model for organizing the management of the effectiveness of a teacher's professional activity based on working with big data]. *Chelovek i obrazovaniye*, 2021, no. 4 (69) (in Russian).
4. Pesha A. V., Shavrovskaya M. N., Nikolayeva M. A. Assessment-tsentr kompetentsiy onlayn: vozmozhnosti i metodologiya [Online Assessment Competence Center: Opportunities and Methodology]. *Vestnik OmGU. Seriya: Ekonomika*, 2021, no. 2 (in Russian).
5. Mukhamedyarova N. A., Bogachev A. N. Formirovaniye i otsenka urovnya sformirovannosti metapredmetnykh kompetentsiy pedagoga [Formation and assessment of the level of formation of teacher's meta-subject competencies]. *Vestnik YUUrGGPU*, 2021, no. 3 (163) (in Russian).
6. Sharafutdinova D. R. Avtomatizatsiya protsessa otsenki professionalnykh kompetentsiy pedagoga po professional'nomu standartu [Automation of the process of assessing the professional competencies of a teacher according to the professional standard]. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovaniye, ekonomika. Seriya: Ekonomika*, 2020, no. 1 (31), pp. 124–130 (in Russian).
7. Arstangaleyeva G. F., Tezina M. N., Slobodchikova S. M. Otsenka sformirovannosti tsifrovyykh kompetentsiy pedagogicheskikh rabotnikov [Assessment of the formation of digital competencies of pedagogical workers]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 2022, vol. 1, no. 3(84), pp. 140–155 (in Russian).
8. Garkavaya D. I., Zhilyakova M. N. Avtomatizirovannoye testirovaniye kompetentsiy pedagogov v ramkakh vnutrenney sistemy otsenki kachestva obrazovaniya dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya [Automated testing of teachers' competencies within the framework of the internal system for assessing the quality of education of additional professional education]. *Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya*, 2020, vol. 7, no. 3 (17), pp. 131–145 (in Russian).
9. Zair-Bek S. I., Anchikov K. M. *Shkolnyye uchitelya v izmenyayushchikhsya usloviyakh: adaptivnost i gotovnost k innovatsiyam: informatsionnyy byulleten* [School teachers in changing conditions: adaptability and readiness for innovation: information bulletin]. Moscow, NIU VSHE Publ., 2022. P. 44.

10. Temnyatkina O. V., Tokmeninova D. V. Modeli otsenki effektivnosti raboty pedagogov, ispol'zuyemye v zarubezhnykh stranakh [Models for evaluating the effectiveness of the work of teachers used in foreign countries]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, 2019, no. 3 (39), pp. 489–499 (in Russian).
11. *Federal'nyy institut otsenki kachestva obrazovaniya: ofitsial'nyy sayt. Rezilientnost'. Otsenka po modeli PISA-2020, Moskva* [Federal Institute for Education Quality Assessment: official website. Resilience. Assessment according to the PISA-2020 model. - Moscow] (in Russian). URL: <https://fioco.ru/Media/Default/Documents/Резильентность%202020.pdf> (accessed 30 August 2022).
12. Mozgova D. A., Zamyatina O. M., Semenova N. A., Kurovskaya L. A. Diagnostika professional'nykh defitsitov i kompetentsii pedagogov obshchego obrazovaniya: klasterный анализ [The problem of assessing the professionalism and level of competence of a teacher of general and vocational education]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, no. 472, pp. 189–196 (in Russian).
13. Shamrik D. L. Bazovyye metody vosstanovleniya propuskov v massivakh dannykh [Basic methods for restoring gaps in data arrays]. *Informatsionnyye tekhnologii v nauke i proizvodstve: materialy V Vserossiyskoy molodezhnoy nauchno-tekhnicheskoy konferentsii* [Information technologies in science and production: materials of the V All-Russian Youth Scientific and Technical Conference], 2018, pp. 73–83 (in Russian).
14. Kim Dzh.-O., Myuller Ch. U., Klekka U. R. *Faktornyy, diskriminantnyy i klasterный analiz* [Factor, discriminant and cluster analysis]. Moscow, Finansy i statistika Publ., 1989. 215 p. (in Russian).
15. Pestunov I. A., Rylov C. A., Berikov B. B. Ierarkhicheskiye algoritmy klasterizatsii dlya segmentatsii mul'tispektral'nykh izobrazheniy [Hierarchical Clustering Algorithms for Segmentation of Multispectral Images]. *Avtometriya – Journal of Institute of Automation and Electrometry, Siberian Branch of Russian Academy of Sciences*, 2015, no. 4, pp. 12–22 (in Russian).
16. Kokoreva Ya. V., Makarov A. A. Poetapnyy protsess klasterного анализа dannykh na osnove algoritma klasterizatsii k-means [Step-by-step process of cluster data analysis based on k-means clustering algorithm]. *Molodoy uchenyy*, 2015, no. 13 (93), pp. 126–128 (in Russian). URL: <https://moluch.ru/archive/93/20759/> (accessed 6 September 2021).
17. Gerasimenko Ye. M. *Intellectual'nyy analiz dannykh. Algoritmy Data Mining: uchebnoye posobiye* [Data mining. Data Mining Algorithms: Study Guide]. Rostov-na-Donu, Taganrog, Yuzhnyy federal'nyy universitet Publ., 2017, p. 84 (in Russian).
18. Ulrike von Luxburg A Tutorial on Spectral Clustering. *Statistics and Computing*, 2007, no. 17 (4).
19. Shitikov V. K., Mastitskiy S. Ye. *Klassifikatsiya, regressiya, algoritmy Data Mining s ispol'zovaniyem R* [Classification, Regression and Other Data Mining Algorithms Using R], 2017 (in Russian). URL: <https://github.com/ranalytics/data-mining> (accessed 30 August 2022).
20. Calinski R. B., Harabasz J. A dendrite method for cluster analysis. *Communications in Statistics*, 1974, no. 3, pp. 1–27.
21. Etienne Becht, Charles-Antoine Dutertre, Immanuel W.H. Kwok, Lai Guan Ng, Florent Ginhoux, Evan W. Newell. *Evaluation of UMAP as an alternative to t-SNE for single-cell data*, 2018.

Информация об авторах

Мозгова Д. А., младший научный сотрудник, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: mozgovadarya@bk.ru

Замятина О. М., кандидат технических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061); Томский политехнический университет (пр. Ленина, 30, Томск, Россия, 634050).
E-mail: zamyatina@tpu.ru

Семенова Н. А., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: natalsem@rambler.ru

Поздеева С. И., доктор педагогических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: svetapozd@mail.ru

Information about the authors

Mozgova D. A., Junior Researcher, Research Laboratory of Pedagogical Measurements and Education Quality, Park of Innovative Educational Practices at the Institute of Pedagogical Education Development, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: mozgovadarya@bk.ru

Zamyatina O. M., Candidate of Engineering Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Research Laboratory of Pedagogical Measurements and Education Quality, Park of Innovative Educational Practices at the Institute of Pedagogical Education Development, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061); National Research Tomsk Polytechnic University (pr. Lenina, 30, Tomsk, Russian Federation, 634050).

E-mail: zamyatina@tpu.ru

Semenova N. A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: natalsem@rambler.ru

Pozdeeva S. I., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: svetapozd@mail.ru

Статья поступила в редакцию 10.11.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 10.11.2022 accepted for publication 09.01.2023

Научная статья
УДК 377.1, 378.046.4
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-33-41>

Актуализация пробного действия в практиках проектирования карьерных стратегий слушателей дополнительных профессиональных программ

Людмила Сергеевна Демина¹, Алена Павловна Головина², Евгения Олеговна Французская³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ Lyud_2@mail.ru

² bold-angel@yandex.ru

³ francuzskaya@tspu.edu.ru

Аннотация

Показан ход научно-исследовательской работы по формированию организационно-педагогической модели тьюторского сопровождения пробных действий при проектировании индивидуальной карьерной стратегии обучающихся в процессе реализации лично ориентированных программ дополнительного профессионального образования. Представлена структура разрабатываемой авторами модели (цель, теоретико-методологические основы и принципы, организационно-педагогические условия, критерии результативности). Продемонстрированы результаты исследования по итогам пилотного эксперимента по внедрению разработанной модели в практику дополнительного профессионального образования, на основании которых сделаны выводы о корректировке модели и перспективах дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: профессиональное развитие, карьерная стратегия, метакомпетенции, пробное действие, образование взрослых, дополнительное профессиональное образование, тьюторское сопровождение

Для цитирования: Демина Л. С., Головина А. П., Французская Е. О. Актуализация пробного действия в практиках проектирования карьерных стратегий слушателей дополнительных профессиональных программ // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 33–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-33-41>

Original article

Actualization of the trial action in the practice of designing career strategies for students of additional professional programs

Ludmila S. Demina¹, Alena P. Golovina², Eugenia O. Frantsuzskaya³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ Lyud_2@mail.ru

² bold-angel@yandex.ru

³ francuzskaya@tspu.edu.ru

Abstract

The paper shows the course of research work on the formation of the model of tutor support of probationary activities in the design of career strategy of students in the process of implementation of personality-oriented programs of additional vocational education. The structure of the model (purpose, theoretical and methodological foundations and principles, organizational and pedagogical conditions, performance criteria) is presented. The article shows the results of the research by the results of the pilot experiment in the implementation of the developed model in the practice of additional professional education. The conclusions about the model adjustment and perspectives of further research in this direction are made. The necessity of supplementing the formed organizational and pedagogical model

of tutor support for trial actions when designing an individual career strategy of students in the context of the implementation of personality-oriented programs of additional professional education through: strengthening three lines of individualization in the tutor support of the program (organizational, program-methodical, pedagogical); creating conditions for the preparation of a team of tutors to work within a specific program additional professional education by creating its demo version; development of criteria for the selection of tutors to work in the program, taking into account their professional and individual personality characteristics, the ability to work with different categories of students; expansion of the reflexive component in the work of tutors; collection of cases on the topic of the implementation of trial actions in the design of the career strategy of students in the conditions of additional professional education and the development of methods of their use for practical classes and consultations within the framework of the program.

Keywords: *professional development, career strategy, meta-competencies, probation, adult education, additional professional education, tutoring*

For citation: Demina L. S., Golovina A. P., Frantsuzskaya E. O. Actualization of the trial action in the practice of designing career strategies for students of additional professional programs [Aktualizatsiya probnogo deystviya v praktikakh proektirovaniya kar'yernykh strategiy slushateley dopolnitel'nykh professional'nykh programm]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 33–41. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-33-41>

Современные тенденции на рынке труда значительно повышают роль управления карьерой, акцентируя особое внимание на необходимости профессиональной готовности специалистов всех сфер труда к непрерывному карьерному развитию. Построение и реализация индивидуальных карьерных стратегий (как молодых людей, так и граждан 50+) неотъемлемо связаны с развитием компетенций. При этом развитие метакомпетенций является основой (ключевым фактором) востребованности человека на рынке труда [1]. В условиях возрастающих требований к профессионализму и личностным качествам сотрудников различных организаций не только молодым специалистам, но и специалистам, имеющим немалый стаж работы, постоянно приходится осваивать новые знания, умения, компетенции, что ярко проявилось в период пандемии COVID-19.

Метакомпетенции как способность личности к постоянному развитию играют большое значение в условиях перехода от «материальной» к «знаниевой» экономике и возрастающей потребности рынка труда в высококвалифицированном интеллектуальном капитале. Формирование метакомпетенций необходимо для эффективного выполнения специалистами трудовых функций в условиях быстроменяющихся технологий и потребностей рынка труда, а также для быстрой и безболезненной адаптации на новом рабочем месте [2–5].

Для реконструкции профессионального опыта и развития практического интеллекта, анализа текущих и кристаллизованных способностей граждан, включенных в профессиональные трудовые практики, была разработана программа повышения квалификации «Индивидуальные стратегии развития метакомпетенций» (автор-разработчик доктор педагогических наук, профессор Томского государственного педагогического университета Л. Г. Смышляева). Данная программа направлена на обеспечение возможности изменения индивидуальной карьерной стратегии и трудовых функций специалистов.

Программа носит модульный принцип построения образовательной деятельности, который обеспечивает ее гибкость и мобильность. Прикладная направленность позволяет формировать у слушателей необходимые практические навыки в области построения и реализации индивидуальных карьерных стратегий. Данный курс повышения квалификации дает возможность слушателю в достаточно короткий срок освоить и развить обозначенные в программе компетенции.

В образовательном процессе требуется обязательное сопровождение слушателей с целью повышения продуктивности и предотвращения трудностей на пути к освоению метакомпетенций и, как результат, к итоговой аттестации. Тьютор осуществляет педагогическое сопровождение реали-

зации слушателями индивидуальных образовательных маршрутов (проектов) [3, 6, 7]. В рамках настоящего исследования предметом тьюторского сопровождения выступали еще и пробные действия обучающихся по разработке индивидуальной карьерной стратегии [8].

Целью данной статьи является обобщение данных исследования по выявлению эффективных средств тьюторского сопровождения пробных действий при проектировании карьерной стратегии обучающихся на примере опыта Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) по реализации программы дополнительного профессионального образования «Индивидуальные стратегии развития метакомпетенций», а также формирование модельного видения организационно-педагогических условий для их результативного применения.

В пилотном исследовании принимали участие 68 человек, обучающихся по вышеуказанной программе в 2022 г. в течение трех месяцев. Их деятельность по планированию карьерной стратегии была насыщена пробными действиями, так как по результатам опроса ранее у них не было подобного опыта. В научно-исследовательский коллектив входили специалисты и эксперты, которые включались в ее реализацию не только с исследовательской, но и с других позиций: Л. Г. Смышляева (автор и идеолог программы, спикер), И. В. Волчкова (эксперт и менеджер программы), с позиции экспертов работали Л. М. Долгова, Л. А. Кудашкина, Е. О. Французская, с позиции тьюторов в программу включались Л. С. Демина, А. П. Головина, Е. А. Смалёха и др. Кроме того, в реализации программы принимали участие лекторы преимущественно из числа профессорско-преподавательского состава ТГПУ, а также приглашенные спикеры.

Под пробным действием, основываясь на исследованиях Б. Д. Эльконина, мы понимаем действие, которое выполняется обучающимся для испытания своих сил в решении заданий нового типа (то есть заданий, содержащих еще не изученный способ действий), обнаружения возникающих при этом затруднений и заканчивающееся актом выбора, принятием решения [9].

Так, в рамках программы «Индивидуальные стратегии развития метакомпетенций» обучающиеся выполняли главным образом два основных вида пробных действий: пробно-поисковые (связаны с поиском необходимой для освоения курса информации и выбором методик для самопознания) и пробно-продуктивные (собственно проектирование индивидуальной карьерной стратегии, написание эссе, в котором излагали основные положения разработанной ими в процессе обучения стратегии).

При проведении исследования опирались на теоретические материалы, посвященные темам профессионально-личностного развития, тьюторской деятельности, педагогической поддержки и пробных действий в образовании, компетентностный подход, положения андрагогики. Ведущими принципами реализации формируемой модели тьюторского сопровождения пробных действий в карьерном планировании обучающихся по программам дополнительного профессионального образования стали принципы: индивидуализации (построение индивидуального образовательного маршрута, учет образовательных потребностей и запросов), субъектности (поддержка активной позиции и учебно-профессиональной мотивации обучающихся), комплексности и вариативности (сочетание разных форм, методов и средств сопровождения обучающихся и возможность выбора обучающимися тем, форм работы и др.).

По предположению, содержащемуся в рабочей гипотезе данного исследования, в качестве ведущего инструмента актуализации пробных действий слушателей курсов повышения квалификации рассматривается тьюторское сопровождение подобных практик. Оно в рамках курсов повышения квалификации заключалось в организации такого образовательного пространства, которое строится на постоянном рефлексивном соотнесении его достижений (настоящего и прошлого) с интересами и устремлениями (образом будущего). Цель тьюторского сопровождения – создание условий для полноценной реализации личностного потенциала саморазвития, самоактуализации через построение личной стратегии карьерного развития и удовлетворение потребностей слушателя, где раскрытие возможностей выбора является основной задачей данного сопровождения [10].

Эффективность процесса сопровождения, реализуемого тьюторами, определялась следующими условиями: их личностной и профессиональной компетентностью, готовностью к самообразованию и самосовершенствованию, содержательным и организационно-методическим сопровождением их деятельности. Формат смешанного обучения (очное и дистанционное) позволял тьюторам быть наиболее мобильными с организационной точки зрения, постоянно получать обратную связь от обучающихся и своевременно оказывать необходимую помощь и поддержку, проводить консультации и беседы.

В качестве итогового задания слушателям предлагалось написать эссе, в котором будут отражены основные положения разработанной ими в процессе обучения индивидуальной стратегии карьерного развития. Тему каждый слушатель определял самостоятельно, в зависимости от собственных планов. Так, предлагались такие темы, как сохранение трудовой занятости и повышение профессиональной продуктивности, развитие карьеры, новая профессиональная деятельность, сравнительный SWOT-анализ личности.

По данным, полученным при помощи контент-анализа текстов эссе слушателей курсов, было выявлено, что большинство (64 %) обучающихся предпочли тематику, связанную с сохранением трудовой занятости и поддержкой продуктивности в профессии.

Наименее предпочитаемым вариантом темы для эссе (4 %) стал «Сравнительный SWOT-анализ личности». Его предпочли те, кто планирует временно приостановить или финализировать трудовую деятельность в связи с выходом на пенсию, в отпуск по уходу за ребенком, сменой жизненных приоритетов (посвятить себя семье, заняться волонтерством, саморазвитием, самопознанием, путешествиями или иным образом реализовать во внепрофессиональных практиках).

По результатам контент-анализа эссе выявлено, что 18 % слушателей выбрали вариант темы эссе, связанный с развитием карьеры. Его предпочли те, кто планирует повышение в должности, движение вверх по карьерной лестнице. Тот вариант был особенно привлекателен для тех, кто работает в организациях с выраженной иерархической структурой расстановки кадров и внутреннего устройства. Также этот вариант выбрали те, кто планирует смену места работы с переходом в вышестоящую организацию (например, из школы в департамент образования и т. п.).

В свою очередь 14 % слушателей выбрали тему новой профессиональной деятельности. Ее предпочли те, кто планирует кардинально или существенно изменить траекторию собственного карьерного развития путем смены профессии. Это люди, планирующие вступление в новую должность, предполагающую новые функции, для реализации которых будет необходимо получить новые знания, сформировать навыки (метакомпетенции), адаптироваться к новому коллективу и др. Слушатели видят себя на новом месте работы в качестве востребованных специалистов, легко решающих поставленные задачи, предлагающие новые интересные нетрадиционные креативные решения, которые позволят в том числе продвинуть, развить и вывести предприятие на новый уровень.

Срок реализации карьерной стратегии слушатели обозначили различный – в диапазоне от 1 года до 10 лет, наибольшее количество слушателей предпочли планирование на срок от 1 до 3 лет. Это объясняется тем, что многие обучающиеся работают на контрактной основе и данный период связан со сроком действия контракта.

Образ будущего на планируемый период в сочинениях слушателей варьируется в зависимости от личных предпочтений, например: «продолжаю свою деятельность в текущей должности, имея стабильный заработок, с активной жизненной и профессиональной позицией и действиями (постоянно повышаю свои профессиональные навыки и умения, самообучаюсь, прохожу курсы повышения квалификации, продолжаю активно участвовать в жизни детей в школе и саду в качестве председателя родительского комитета)» или «совмещаю работу и семью, продолжаю вести здоровый образ жизни, востребованность в профессиональной деятельности, дальнейшее развитие и совершенствование профессиональных навыков, продолжение в меру сил занятий спортом и увлечением, удовлетворение материальных потребностей».

Результаты анкетирования слушателей курсов повышения квалификации
«Индивидуальные стратегии развития метакомпетенций»

Вопрос	Ответ в процентном соотношении (количество слушателей)		
Считаете ли Вы, что участие в образовательной программе позволило повысить уровень Ваших компетенций в области построения и реализации индивидуальных карьерных стратегий?	Не повысило – 3,6 % (1)	Повысило несущественно, по отдельным аспектам – 32,1 % (9)	Значительно повысило – 64,3 % (18)
Считаете ли Вы, что участие в образовательной программе позволило повысить уровень Вашей профессиональной компетентности?	Не повысило – 10,7 % (3)	Повысило несущественно, по отдельным аспектам – 35,7 % (10)	Значительно повысило – 53,6 % (15)
Продуктивным ли, по Вашему мнению, было сочетание теории и практики в рамках содержания образовательной программы?	Непродуктивно – 3,6 % (1)	Недостаточно продуктивно – 3,6 % (1)	Продуктивно – 92,9 % (26)
Оцените качество организационного и технического обеспечения образовательной программы (работа тьюторов и технической группы кураторов образовательной программы, сопровождение в мессенджере)	Неудовлетворительное – 0 %	Плохо, были проблемы – 14,3 % (4)	Высокое качество – 85,7 % (24)
Оцените качество (мотивированная включенность, компетентность, практикоориентированность, педагогический такт, оперативность реагирования при затруднениях обучающихся) работы преподавателей в рамках образовательной программы	Неудовлетворительное – 0 %	Есть дефициты – 0 %	Высокое качество – 100 % (28)
Оцените процедуру, способ итоговой аттестационной работы в рамках образовательной программы	Неэффективная, формальная процедура – 0 %	Обычная, достаточно формальная аттестация – 14,3 % (4)	Эффективная, полезная часть образовательной программы – 85,7 % (24)
Повлияет ли участие в образовательной программе на Вашу профессиональную деятельность?	Да, повлияет и я готов(а) использовать полученные знания – 67,9 % (19)	Нет, не повлияет, есть слишком много других задач и факторов – 14,3 % (4)	Затрудняюсь сказать – 17,9 % (5)
Что Вы планируете изменить в своей профессиональной деятельности после участия в образовательной программе?	Поддерживать профессиональную продуктивность на прежнем уровне – 42,9 % (12)	Планирую существенный карьерный рост и профессиональное развитие – 25 % (7)	Сменить профессию – 0 %
	Планирую самореализацию во внепрофессиональных практиках – 28,6 % (8)	Уйти на пенсию – 3,6 % (1)	

Вопрос	Ответ в процентном соотношении (количество слушателей)	
Выберите суждение, наиболее отражающее Ваш личностно-профессиональный настрой после прохождения образовательной программы	Участие в программе поддержало мою профессиональную и личную мотивацию. Я увидел(а) новые возможности профессионального развития для себя, интересные примеры. Есть уверенность, что многое смогу внедрить в жизнь, найти единомышленников – 78,6 % (22)	Образовательная программа, конечно, интересная. Но это теория. Жаль, но в моей реальной профессиональной жизни совсем все по-другому – 14,3 % (4)
	Тема программы для меня совершенно новая, но я чувствую и понимаю, что это направление может стать частью моей профессиональной жизни – 7,1 % (2)	Я принял(а) участие в программе, но от меня мало что зависит – 0 %

Также большинство обучающихся отмечают для себя важные моменты в своей будущей карьере: общение с профессионалами своего дела, заимствование опыта других людей, постоянное самообучение, самосовершенствование, изучение новых программ, новых тенденций, иметь возможность ездить в командировки, изучать другие города и страны, чтобы в работе было необходимо красиво и стильно одеваться, быть всегда в великолепной форме и отличном настроении, финансовое положение, доход позволят совершать необходимые финансовые мероприятия, включающие в себя оплату обучения себе и детям, продуктовую корзину, развлечения, путешествия, обязательства финансового характера.

Кроме того, по завершении курсов повышения квалификации «Индивидуальные стратегии развития метакомпетенций» было проведено анкетирование. Так как оно было добровольным и анонимным, в нем приняли участие не все обучающиеся (28 чел.). Согласно результатам опроса, представленным в таблице, можно сделать следующие выводы:

- более 50 % участников значительно повысили уровень своих профессиональных компетенций и компетенций в области построения и реализации индивидуальных карьерных стратегий; более 30 % повысили несущественно, по отдельным аспектам; не более 10 % слушателей не повысили вовсе;

- более 90 % слушателей считают продуктивным сочетание теории и практики в рамках содержания образовательной программы и только 7,2 % не считают продуктивным или достаточно продуктивным;

- более 80 % участников обозначили высокий уровень качества организационного и технического обеспечения образовательной программы, однако 14,3 % столкнулись с проблемами в сопровождении;

- все слушатели высоко оценили качество работы преподавателей в рамках образовательной программы;

- более 80 % участников оценили процедуру, способ итоговой аттестационной работы в рамках образовательной программы как эффективную и полезную для себя.

Результаты пилотного эксперимента по внедрению модели позволили также сделать вывод о необходимости внесения в нее следующих корректив:

- усиление трех линий индивидуализации в тьюторском сопровождении программы (организационной, программно-методической, педагогической) через создание отлаженных механизмов и системы взаимосвязи и взаимодействия всех субъектов образовательного процесса;

- создание условий для подготовки команды тьюторов к работе в рамках конкретной программы дополнительного профессионального образования, создав ее демоверсию;
- разработать критерии подбора тьюторов для работы в программе, учитывающие их профессиональные и индивидуально-личностные особенности, способности к работе с разными категориями обучающихся (различающимися по возрасту, опыту профессиональной деятельности, статусу, образовательным потребностям, мотивации, ценностям и др.), а также возможности их работы в команде, парах, взаимодополнять и взаимно заменять друг друга;
- расширение рефлексивной составляющей в работе тьюторов (не только за счет организации рефлексии слушателей курсов, а и за счет рефлексии тьюторов), так как это может дать важную информацию, позволяющую более полно представлять результативность программы в отношении каждого обучающегося;
- сбор кейсов по теме реализации пробных действий при проектировании карьерной стратегии обучающихся в условиях дополнительного профессионального образования и разработке методики их использования для практических занятий и консультаций в рамках программы, а также для подготовки команды тьюторов к работе в процессе реализации программы и на этапе постпрограммного сопровождения обучающихся.

Таким образом, пилотный эксперимент по реализации разработанной модели можно считать результативным и целесообразно последующее проведение полномасштабной научной работы в этом направлении. В свою очередь данное исследование не претендует на целостное изучение проблемы разработки методики и технологий тьюторского сопровождения пробных действий обучающихся, но дает основания предполагать о целесообразности и перспективности продолжения исследований различных ее аспектов. Так, в рамках разработанной модели на последующих этапах научно-исследовательской работы предстоит корректировка ее содержательных и организационно-методических аспектов, а также масштабирование пространства ее внедрения в практику дополнительного профессионального образования.

Список источников

1. Смышляева Л. Г., Суханова Е. А., Грузных С. Н., Кудашкина Л. А. Развитие андрагогических практик региона: экосистемные отношения университетов и рынка труда // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2022. Вып. 3 (43). С. 79–89. doi: 10.23951/2307-6127-2022-3-79-89
2. Ахмедьянова Г. Ф. Метакомпетентностный подход к формированию траектории образовательного маршрута // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. С. 607–613. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22995> (дата обращения: 24.10.2022).
3. Ковалева Т. М. Индивидуализация как принцип непрерывности образования // Работа с Будущим в контексте непрерывного образования: сб. науч. ст. по материалам II Международной научно-практ. конф., Россия, г. Москва, 18–19 апреля 2019 года. М.: А-Приор, 2019. С. 31–35.
4. Николаева А. Д., Маркова О. И. Метапредметные компетенции как педагогическая категория // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 9–15. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20437> (дата обращения: 24.10.2022).
5. Рединова А. А. Формирование метапредметных умений и навыков: типология задач // Преподаватель XXI век. 2018. № 1. С. 189–197.
6. Александрова Е. А., Андреева Е. А. Теория и практика тьюторской деятельности // Известия Саратовского университета. 2012. Т. 2. Серия: Акмеология образования. Психология развития. Вып. 2. С. 222–231.
7. Метлина А. Е. Модель тьюторского сопровождения в повышении продуктивности образовательного процесса // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 2 (220). С. 50–57. doi: 10.23951/1609-624X-2022-2-50-57
8. Демина Л. С., Смышляева Л. Г., Обухов В. В. Пробное действие как образовательный ресурс развития системы непрерывной профессионализации кадров // Развитие практики пробного действия в образовательной и профессиональной деятельности / под ред. С. И. Поздеевой, Л. Г. Смышляевой. Томск: Изд-во ТГПУ, 2018. С. 99–115.

9. Эльконин Б. Д., Семенова В. Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 3. С. 93–100.
10. Стародубцев В. А., Игна О. Н., Бельская Е. Я. Воспитательные роли кураторов и тьюторов в вузах // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2022. Вып. 5 (223). С. 148–156. doi: 10.23951/1609-624X-2022-5-148-156

References

1. Smyshlyayeva L. G., Sukhanova E. A., Gruznykh S. N., Kudashkina L. A. Razvitiye andragogicheskikh praktik regiona: ekosistemnye otnosheniya universitetov i rynka truda [Development of Andragogical Practices in the Region: Ecosystem Relations between Universities and the Labor Market]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2022, vol. 3 (43), pp. 79–89 (in Russian).
2. Akhmed'yanova G. F. Metakompetentnostnyy podkhod k formirovaniyu traektorii obrazovatel'nogo marshruta [Meta-competence-based approach to the formation of the trajectory of the educational route]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 5, pp. 607–613 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=22995> (accessed 24 October 2022).
3. Kovaleva T. M. Individualizatsiya kak printsip nepreryvnosti obrazovaniya [Individualization as a principle of continuity of education]. *Rabota s Budushchim v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statey po materialam II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Working with the Future in the context of lifelong education: a collection of scientific articles based on the materials of the II International Scientific and Practical Conference]. Moscow, A-Prior Publ., 2019. Pp. 31–35 (in Russian).
4. Nikolayeva A. D., Markova O. I. Metapredmetnye kompetentsii kak pedagogicheskaya kategoriya [Metasubject competence as educational category]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern Problems of Science and Education*, 2015, no. 4, pp. 9–15 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20437> (accessed 24 October 2022).
5. Redinova A. A. Formirovaniye metapredmetnykh umeniy i navykov: tipologiya zadach [Formation of meta-subject skills and abilities: typology of tasks]. *Prepodavatel XXI vek*, 2018, no. 1, pp. 189–197 (in Russian).
6. Aleksandrova E. A., Andreyeva E. A. Teoriya i praktika t'yutorskoy deyatel'nosti [Theory and practice of tutoring]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Izvestiya of Saratov University. Educational Acmeolog. Developmental Psychology*, 2012, vol. 2, pp. 222–231 (in Russian).
7. Metlina A. E. Model' t'yutorskogo soprovozhdeniya v povyshenii produktivnosti obrazovatel'nogo protsessa [Model of tutor support in increasing the productivity of the educational process]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2022, vol. 2 (220), pp. 50–57 (in Russian).
8. Demina L. S., Smyshlyayeva L. G., Obukhov V. V. Probnoye deystviye kak obrazovatel'nyy resurs razvitiya sistemy nepreryvnoy professionalizatsii kadrov [Trial action as an educational resource for the development of a system of continuous professionalization of personnel]. *Razvitiye praktiki probnogo deystviya v obrazovatel'noy i professional'noy deyatel'nost* [Development of the practice of trial action in educational and professional activities]. Tomsk, TSPU Publ., 2018. Pp. 99–115 (in Russian).
9. El'konin B. D., Semenova V. N. Usloviya initsiatsii probnogo deystviya [Conditions for initiating a trial action]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-Historical Psychology*, 2018, vol. 14, no. 3, pp. 93–100 (in Russian).
10. Starodubtsev V. A., Igna O. N., Bel'skaya E. Ya. Vospitatel'nye roli kuratorov i t'yutorov v vuzakh [Educational roles of curators and tutors in universities]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2022, vol. 5 (223), pp. 148–156 (in Russian).

Информация об авторах

Демина Л. С., кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: Lyud_2@mail.ru

Головина А. П., преподаватель, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: bold-angel@yandex.ru

Французская Е. О., начальник информационно-аналитического управления, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: francuzskaya@tspu.edu.ru

Information about the authors

Demina L. S., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: Lyud_2@mail.ru

Golovina A. P., teacher, graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: bold-angel@yandex.ru

Frantsuzskaya E. O., Head of the Information and Analytical Department, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: francuzskaya@tspu.edu.ru

Статья поступила в редакцию 16.11.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 16.11.2022; accepted for publication 09.01.2023

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Научная статья

УДК 372.893

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-42-53>

Использование опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в старшей школе

Дмитрий Александрович Попцов¹

¹ *Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, dilfinss@mail.ru*

Аннотация

Рассматривается потенциал применения опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в 11-м классе общеобразовательной школы как средство решения практических проблем в обучении истории в рамках обобщающих уроков. На основе анализа отечественной литературы выявлены основные подходы к использованию хронологических линий в обучении истории. Представлена дидактическая структура авторской опорной хронологической линии. Описаны основные ее элементы и их дидактические функции. Акцентируется внимание на положительном эффекте от синергии средств условно-графической наглядности (опорных сигналов и хронологической линии) в процессе обучения истории. Делается вывод о возможности построения повторительно-обобщающих уроков на основе опорных хронологических линий, а также использования их в качестве методического средства для структурно-функционального анализа материала при подготовке учителем урока истории. Намечены основные форматы уроков с использованием опорной хронологической линии.

Ключевые слова: *хронологическая линия, опорные сигналы, повторительно-обобщающий курс, старшая школа*

Для цитирования: Попцов Д. А. Использование опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в старшей школе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 42–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-42-53>

METHODICAL TRAINING OF FUTURE TEACHER

Original article

Use of base chronological lines in teaching a repeated-generalizing history course in high school

Dmitry A. Poptsov¹

¹ *Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, dilfinss@mail.ru*

Abstract

The issue of the use of reference chronological lines in teaching a repetitive-generalizing course of history in the 11th grade of a general education school considered as a factor contributing to the solution of practical problems in teaching history within the framework of generalizing lessons. Based on the analysis of domestic literature, the main approaches to the use of chronological lines in teaching history are established. The didactic structure of the author's reference chronological line is presented. Its main elements and their didactic functions are described. Attention is focused on the positive effect of the synergy of the means of conditional graphic visualization - reference signals and the chronological line, in the process of teaching history. It is concluded that it is possible to build repetitive-generalizing lessons based on reference chronological lines, as well as to use them as a methodological tool for structural and functional analysis of the material when a teacher prepares a history lesson. The positive influence of the use of reference chronological lines on the formation of cognitive, logical universal educational actions of students, their generalization abilities is noted. The main lesson formats are indicated with a reference chronological line. The attention is focused on the positive effects of the use of the updated didactic structure of the chronological line in the course of the iterative-generalizing history course in high school.

Keywords: *chronological line, reference signals, generalizing course, senior school*

For citation: Poptsov D. A. Use of base chronological lines in teaching a repeated-generalizing history course in high school [Ispol'zovaniye opornykh khronologicheskikh liniy v prepodavanii povtoritel'no-obobshchayushchego kursa istorii v starshey shkole]. Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review, 2023, vol. 1 (47), pp. 42–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-42-53>

Вокруг крупных дидактических единиц в школьном курсе истории ведутся постоянные споры исследователей, выдвигаются различные модели концентрического или линейного построения школьного предмета. Эта же проблема ставит перед учителями-практиками конкретные методические вопросы по организации образовательного процесса, актуализирует поиск новых средств и методов обучения истории.

Преподавание курса истории в основной и старшей школе в линейном формате оживило ряд проблем, которые связаны не столько с уже привычным многим учителя недостатком времени на изучение отдельных тем или даже разделов, сколько с результатами обучения в таком формате, которое в старшей школе порождает «эффект среднего звена». Данный эффект более отчетливо прослеживается в классах социально-гуманитарного профиля и заключается в отсутствии глубоких, структурированных знаний, а также умений и навыков исторического анализа у учащихся 10–11-х классов, необходимых им для сдачи государственной итоговой аттестации.

На суть этой проблемы, в частности, обращал внимание в своей монографии Н. Г. Дайри еще в 1953 г., когда писал о том, что «сложные исторические понятия вырабатываются у учеников на протяжении длительного отрезка времени» [1, с. 8–9]. Он установил, что многое из того, что изучается в 7–8-х классах, может быть глубоко понято и усвоено только в 10-м классе в силу возрастного развития, наличия багажа фактических знаний не только по истории, но и по другим предметам.

Если обратить пристальное внимание на процесс обучения истории в основной школе, то можно заметить, что, обучая истории, учитель постоянно сталкивается с ограничением времени. Во-первых, это приводит к чрезмерной обобщенности исторических фактов в ходе уроков изучения нового материала, отсутствию на них разнообразия конкретных, запоминающихся эпизодов, которые бы создавали в памяти ученика образы и маркеры эпохи, развивали бы у него навыки элементарной ориентации в историческом времени. Во-вторых, из-за недостаточности времени в основной школе на проведение обобщающих уроков практически отсутствует не только межкурсовая систематизация знаний и их закрепление, но и обобщение исторических фактов в ходе изучения крупных разделов. Этим, в частности, сильно страдает школьный курс всеобщей истории, в котором, например в 6-м классе, в зависимости от линейки учебников, нужно уложить 29/30 параграфов

в 28 часов программного времени, при этом, конечно, нет времени на проведение обобщающих уроков и промежуточный контроль.

На практике «галопирующий» характер обучения истории в основной школе, а также модель обучения истории в профильном 10-м классе, при которой материал XX в. изучается за один год (назовем этот формат XX/1), оставляют большие пробелы в знаниях у учащихся, которые в первую очередь дезорганизованы хронологически. Так, например, входной контроль по курсу истории, который проводился в МАОУ СОШ № 76 г. Северска, МБОУ СОШ № 87 г. Северска и МАОУ гимназии № 55 им. Е. Г. Вёрсткиной г. Томска среди обучающихся 10–11-х классов в разное время на протяжении 2015–2022 гг., показывает наличие устойчивых проблем учеников старшей школы в определении последовательности исторических событий, их точной датировке, а также соотношении во времени исторических явлений и процессов. Еще хуже обстоят дела учащихся с установлением причинно-следственных связей событий, процессов и явлений. Об этих же проблемах свидетельствуют и аналитические материалы ФИПИ по результатам ЕГЭ по истории. Например, в одном из последних отчетов И. А. Артасов отмечает усиление новой тенденции – незнания учениками хронологии истории России, а также указывает на тот факт, что 60 % выпускников не справляются с заданиями на установление причинно-следственных связей [2].

«Эффект среднего звена» обостряется, когда учащийся, закончивший 10-й класс в формате XX/1, выбирает повторительно-обобщающий курс истории в 11-м классе для подготовки к итоговой государственной аттестации. Массив информации по XX в. за 10-й класс практически вытесняет из памяти учеников материал курса истории до 1914 г., который и так был усвоен второпях, поэтому грамотная организация повторения является необходимым условием для успешной сдачи экзамена выпускниками.

Однако до сих пор нет каких-либо актуальных методических рекомендаций, которые бы определяли наиболее эффективные способы систематизации и повторения исторических знаний учащимися 11-го класса в ходе повторительно-обобщающего курса в свете описанной выше проблемы. В этой связи стоит отметить статью В. В. Лесниченко, в которой указывается, что в 2000-е и 2010-е гг. в отечественной научной и методической литературе проблеме повторительно-обобщающих уроков истории не уделялось никакого внимания [3, с. 114]. Разумеется, в повторительно-обобщающем курсе действуют общие дидактические принципы обучения истории, применим весь арсенал методов, используемых педагогами в школьном курсе истории 5–11-х классов. Но специфика содержания курса заключается в том, что каждый урок является обобщающим. Достаточно взглянуть на параграфы учебников данного курса, чтобы понять размах дидактических единиц, когда в рамках одного параграфа мы изучаем всю первую половину XV в. или внешнюю политику всей второй половины XVIII в. [4]. Обобщения подобного масштаба требуют от учащихся прочного фундамента фактических знаний, которыми, к сожалению, обладают единицы выпускников. Специфика курса выражается и в его цели, каковой является подготовка учащихся к итоговой аттестации и вступительным испытаниям в вузы. Этот факт ориентирует учителя еще и на кодификатор элементов содержания ЕГЭ по истории, а также спецификацию контрольно-измерительных материалов экзамена. Примечательно, что кодификатор, в частности, дает элементы содержания, проверяемые с привлечением знаний по всеобщей истории, которая не изучается в повторительно-обобщающем курсе в 11-м классе. Спецификация же наглядным образом показывает важность хронологических знаний и умений выпускников, их способность устанавливать причинно-следственные связи исторических событий.

Учителя-практика описанная ситуация в первую очередь заставляет задуматься над методическим поиском средств и способов обучения, которые бы позволяли эффективно ликвидировать пробелы в памяти учащихся, восстанавливать или создавать хронологические связи материала, ориентировать учеников на постоянный поиск причинно-следственных связей. При этом целым рядом

исследователей отмечаются профессиональные дефициты учителей в предметных и методических компетенциях [5; 6]. Одним из способов решения указанных выше проблем может стать метод построения опорных хронологических линий на уроках истории в ходе повторительно-обобщающего курса в старшей школе.

Таким образом, целью данной статьи является дидактическое обоснование применения метода опорных хронологических линий в преподавании повторительно-обобщающего курса истории в старшей школе.

Сегодня кажутся достаточно актуальными эмпирические и теоретические исследования методистов 1960–1980 гг. XX в. – А. А. Вагина [7], П. В. Горы [8], А. И. Стражева [9] и других исследователей методики обучения истории этого периода не только потому, что они разрабатывали методику в схожих условиях введения линейной системы обучения истории в школах и, как видно из исследований, сталкивались с теми же проблемами, но также и потому, что ими были созданы основные теоретико-методологические принципы обучения истории. Описываемый подход также тесно связан с методом опорных сигналов и опорных конспектов, который разрабатывался в 1980-х гг. В. Ф. Шаталовым [10]. Эти наработки дали теоретическую базу для проведения предлагаемого исследования. Описанные А. А. Вагиным и П. В. Горой дидактические принципы обучения истории выступили основой для моделирования структуры хронологической линии и ее описания.

Для доработки дидактической структуры хронологической линии также были проанализированы методические пособия Е. Е. Вяземского и О. Ю. Стреловой [11], М. В. Коротковой [12], ее же пособие в соавторстве со М. Т. Студеникиным [13], а также вузовские учебники тех же авторов.

Разработанный подход применялся в течение последних двух лет (2020–2022 г.) для организации обучения в ходе повторительно-обобщающего курса в 11-х классах МАОУ Гимназии № 55 им. Е. Г. Вёрсткиной г. Томска. Работа включает в себя элементы самоанализа, а также результаты наблюдения за практикой нескольких учителей истории, использующих опорные хронологические линии в своей педагогической деятельности.

Основываясь на анализе «эффекта среднего звена» в старшей школе, а также на изучении методической литературы и педагогической практики, в начале исследования был сформулирован ряд идей, которые стали ориентиром для разработки подхода и конечного методического продукта. Во-первых, была выдвинута гипотеза о том, что работа над построением опорных хронологических линий в ходе образовательного процесса может стать основой любого обобщающего урока. Во-вторых, разработка дидактической структуры опорной хронологической линии может способствовать повышению эффективности деятельности учителя при подготовке урока, линия может стать методическим средством структурно-функционального анализа исторического материала. Для проверки данных гипотез необходимо расширить имеющиеся представления о хронологической линии и ее функциях в ходе учебного занятия.

Идею положить в основу урока работу с хронологической линией можно найти в работе Н. А. Коротковой [14] в описанном ею приеме «Река времени», правда, применительно к начальной школе. Методическая же литература по обучению истории содержит два основных варианта работы с хронологическими линиями. Например, разработки Г. И. Годера [15] и О. Ю. Стреловой [16] связывают работу по хронологическим линиям с различного рода познавательными задачами (проблемные вопросы, счет лет, уравнения, тесты и т. д.). В данном случае хронологические линии служат средством формирования хронологических знаний и умений учащихся на конкретных уроках и наиболее эффективны для применения в основной школе.

Другой, более широкий подход можно найти в исследованиях А. А. Вагина [7], П. В. Горы [8] и М. В. Коротковой [12], где авторы связывают работу по хронологическим линиям с иллюстрированием даты, силуэтным меловым рисунком, аппликацией, опорными сигналами. В этом случае работа с хронологическими линиями приобретает потенциал методического средства обобщения исто-

рического материала, его структурирования и систематизации учениками. Так, например, П. В. Гора писал, что, «такую работу можно проделывать по всему курсу, изучаемому в данном классе <...>. Силуэтные рисунки на ленте времени можно рассматривать как своеобразные опорные сигналы, помогающие комплексно восстанавливать в памяти хронологические даты и события по векам» [8, с. 108–109]. Таким образом, П. В. Гора акцентировал внимание на двух важных аспектах работы с хронологическими линиями, возможности их использования при обобщении и повторении материала, а также их синергии с опорными сигналами.

Однако наличие обобщающего потенциала еще не делает хронологическую линию средством структурно-функционального анализа для подготовки учителем урока или своеобразным каркасом урока, на котором может держаться изложение материала или сопутствующие задания для учащихся. Как ни странно, методические пособия обходят стороной описание дидактической структуры хронологической линии, а педагогические энциклопедии, толковые словари и учебники по методике упрощают само понятие «хронологическая линия». В большинстве учебников по методике обучения истории определение понятия «хронологическая линия» или «лента времени» не дано, а в статьях, посвященных этому вопросу, определения сводятся к тому, что дал М. Т. Студеникин – «это прямая линия, разделенная на равные отрезки, означающие определенное количество лет» [17, с. 120]. Отсюда возникает необходимость доработки дидактической структуры хронологической линии, которая бы могла использоваться учителем для подготовки и проведения обобщающего урока в рамках повторительно-обобщающего курса истории, а также самим учеником для самостоятельного анализа любых исторических фактов.

В хронологическую линию как методическое средство пространственно-временной организации дидактических единиц (главных и второстепенных фактов), изучаемых в курсе истории, предлагается включить ряд дополнительных элементов, чтобы она одновременно могла являться для ученика ориентировочной опорой темы, а также наглядно-образной моделью той или иной исторической эпохи. Ко всему прочему созданные дидактические блоки могут выступать каркасом урока, ориентирами в подготовке учителем обобщающего занятия, которые акцентируют его внимание на обязательном содержании урока и логике его построения. При разработке структурных компонентов линии в первую очередь учитываются проблемы выпускников с запоминанием хронологии исторических событий и выстраиванием причинно-следственных связей, которые необходимы им для успешного выполнения экзаменационных заданий ЕГЭ.

Общий вид предлагаемой дидактической структуры хронологической линии представлен на рис. 1.

Стоит отметить, что самоанализ и наблюдение за применением в ходе повседневной педагогической практики разработанной дидактической структуры хронологической линии приводят также

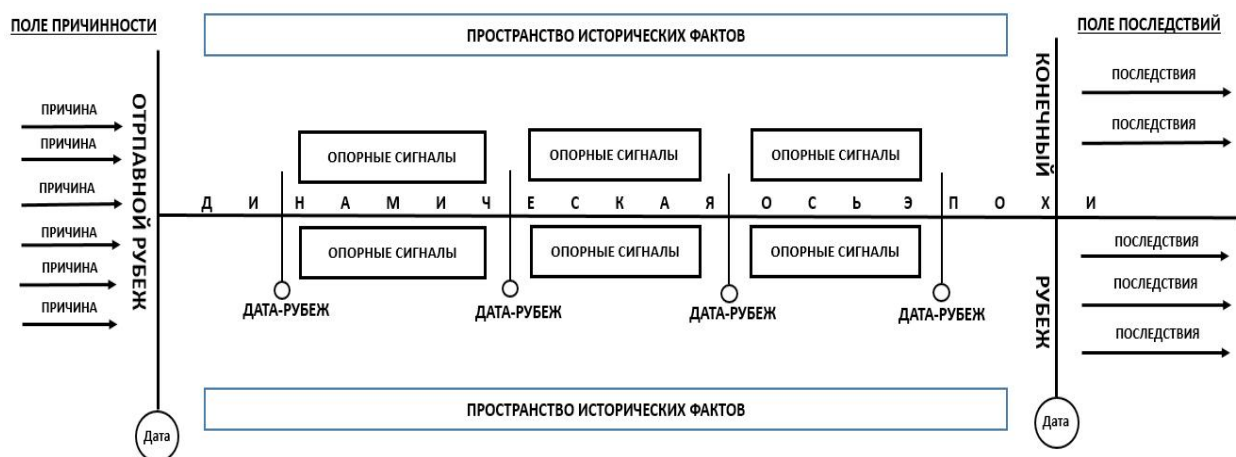


Рис. 1. Дидактическая структура хронологической линии

к идее о возможности построения трехэтапной дидактической структуры повторительно-обобщающих уроков в историко-обобщающем курсе в 11-м классе, а также организации уроков-практикумов с опорой на созданные хронологические линии. Повторительно-обобщающий урок и структуру линии можно вписать в трехэтапную рамку (рис. 2), а сам процесс повторения разделить и осуществлять в два такта: I – работа по созданию хронологической линии изучаемой эпохи (повторительно-обобщающий урок); II – работа над решением различных познавательных и экзаменационных задач с опорой на разработанную линию (урок-практикум). Подобный подход к организации курса соответствует условиям классно-урочной системы обучения в рамках сдвоенных уроков.

Разумеется, разработка дидактической структуры повторительно-обобщающего урока в рамках историко-обобщающего курса в старшей школе с учетом современных трендов в образовании, а также требований государственных стандартов и уже существующих наработок в этой области в отечественной научно-методической литературе представляется достаточно сложной задачей, перспективой дальнейшего исследования. Однако опираясь на практику использования описанного подхода, можно обозначить общие такты по разработке и проведению учителем повторительно-обобщающего урока с использованием опорной хронологической линии.

Линию условно можно разделить на три дидактических поля: поле причинности, пространство исторических фактов и поле последствий (рис. 1). Поскольку эти структурные элементы задают учителю конкретные педагогические задачи при разработке и проведении урока, они же могут выступать дидактическими этапами проведения занятия.

Этап актуализации знаний и целеполагания на уроке истории всегда тесно связан с выяснением причин изучаемых исторических фактов. Поле причинности хронологической линии ориентирует учителя на разработку этого этапа в ходе структурно-функционального анализа материала урока. Таким образом, обращение к предыдущему материалу, его разбор и связь с вновь изучаемыми данными становятся необходимым элементом занятия. При актуализации материала подобным образом перед учениками возникают вполне конкретные вопросы, которые служат целевыми ориентирами их деятельности: как изученное повлияло на ход событий? как изменялись конкретные явления и процессы в дальнейшем, к чему это привело и т. д.? Все это в значительной мере упрощает отбор учебного содержания для актуализации знаний и постановки целей урока, а также служит средством постоянного повторения предыдущего материала.

Поле причинности и последствий включает в себя отправной (дата начала исторического факта) и конечный (дата окончания исторического факта) рубежи. Наравне с конечным рубежом, отправной рубеж чаще всего является важной исторической датой или, как писал Ф. П. Коровкин, «опорной», то есть той, что прочно связана с изучаемым материалом [18, с. 156]. Поскольку в по-

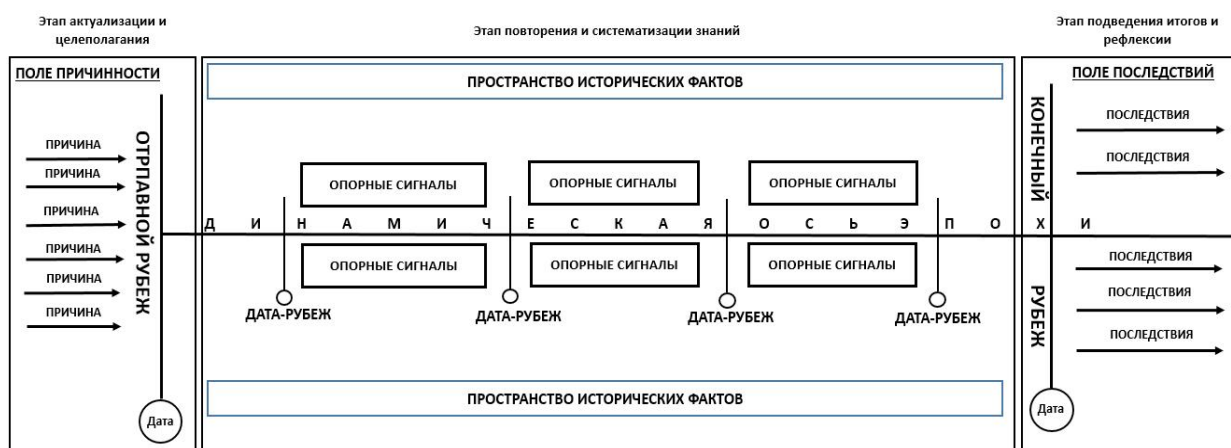


Рис. 2. Хронологическая линия в рамках трехэтапного урока

вторично-обобщающем курсе изучаются крупные дидактические единицы (периоды правления, крупные войны, развитие политических движений и т. д.), наличие отправного и конечного рубежа позволяет выделить хронологические рамки изучаемых событий, процессов и явлений, оживить в памяти ученика хронологический период. Часто такие «опорные» даты, знаменующие собой начало или конец какого-либо периода, можно увидеть в экзаменационных контрольно-измерительных материалах ЕГЭ, поскольку именно они являются узлами, соединяющими ткань исторического времени.

Поле причинности обозначено направленными к отправному рубежу горизонтальными стрелками, на которых учителем или учеником записываются основные причины изучаемого исторического факта. Данное поле может менять содержание в зависимости от характера изучаемого материала. Например, в нем можно размещать направления/задачи/проблемы внутренней или внешней политики, основные процессы/явления/тенденции, разворачивающиеся в ходе изучаемого периода. Данный структурный элемент линии ориентирует учителя при подготовке и проведении урока всегда обращать внимание учеников на ранее пройденный материал, искать и создавать связи между историческими фактами, а также выходить на этап целеполагания или построение гипотез через установление причинно-следственной связи. Все это делает данный элемент одним из самых важных в дидактической структуре линии, поскольку, как пишет А. А. Вагин, «самым существенным в содержании работы по закреплению – ее внутренней, психолого-методической стороной – является раскрытие и закрепление в сознании учащихся многообразных связей между изучаемыми историческими явлениями, между ранее усвоенными и впервые познаваемыми фактами, связей внутри изучаемой темы или между темами, разделами, частями школьного курса» [7, с. 114].

Основная часть линии – это пространство исторических фактов, которое представляет собой место характеристики исторических событий, явлений и процессов, а также место работы учителя и ученика с опорными сигналами. При работе с хронологическими линиями в описываемом формате в ходе повторительно-обобщающего курса истории на каждом уроке учителем должна ставиться цель создания образно-наглядной модели исторической эпохи, которая бы могла выступать ориентировочной опорой для учащихся в различных видах деятельности в ходе решения познавательных или экзаменационных задач в дальнейшем. В этом учителю помогают опорные сигналы, которые разрабатываются им в ходе подготовки урока и располагаются на хронологической линии.

На этапе повторения и систематизации знаний структура хронологической линии, в частности ограниченность дидактического поля пространства исторических фактов, ориентирует учителя в ходе подготовки повторительно-обобщающего урока работать с наиболее важными историческими фактами, прибегать к дедуктивному подходу, который позволяет определять границы уточнения главных фактов и целесообразность использования второстепенных фактов, значение которых, в отличие от процесса изучения нового материала в ходе обобщения и повторения, уменьшается. Разницу в главных и второстепенных фактах учитель может обозначать размером опорного сигнала, как это, например, показано на рис. 3.

Технология работы с опорными сигналами и дидактические требования к их разработке подробно описаны В. Ф. Шаталовым [10] и идеально подходят для обобщения и закрепления исторического материала, а также хорошо синергируют с разработанной хронологической линией, поскольку оба средства являются видом условно-графической наглядности. Соблюдая при создании опорных сигналов принципы лаконичности, структурности, наличия смысловых акцентов, автономности, ассоциативности и образности, доступности воспроизведения от руки, цветовой наглядности, учитель создает наглядно-образную модель эпохи, заключая в сигналы основные смыслы изучаемого материала.

Частный пример использования опорных сигналов отображен на рисунке (рис. 3), который представляет собой хронологическую линию, разработанную для урока по теме «Россия при первых Романовых». Опорные сигналы акцентируют внимание ученика на центральных явлениях эпохи Михаила Романова – деятельности Земского собора и патриарха Филарета, а также помогают

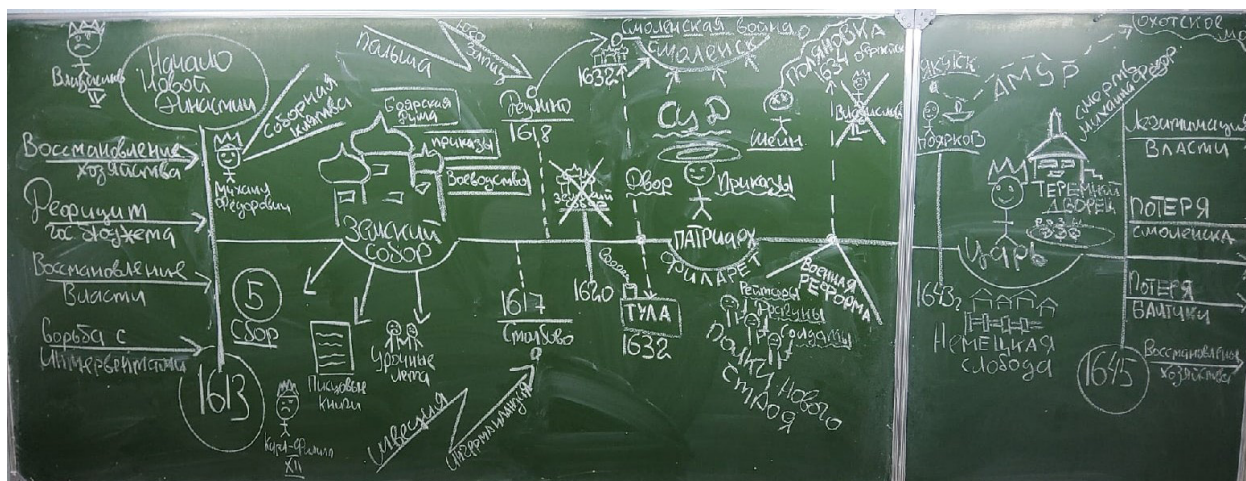


Рис. 3. Хронологическая линия к уроку «Россия при первых Романовых»

ученику на основе дополнительной информации реконструировать характеристику эпохи. Работая с крупными опорными сигналами, которые выражают сущностные явления эпохи, учитель, опираясь на дедуктивный метод (устно или с использованием познавательных задач), характеризует роль земских соборов и патриарха, с помощью дополнительных опорных сигналов создает зацепки в памяти учащихся о ключевых событиях и процессах изучаемого периода.

Однако поскольку в повторительно-обобщающем курсе изучаются наиболее общие процессы, явления и события, с которыми так или иначе учащиеся уже знакомились, учителю целесообразно создать ряд привычных сигналов, помогающих реконструировать историческую реальность, своеобразную легенду обозначений хронологической линии, которая бы служила опорой для анализа материала (рис. 4).

В структуре пространства исторических фактов имеются даты-рубежи, расположенные на динамической оси эпохи. Они могут являться «опорными» или второстепенными, а также служить средством выделения более мелких подпериодов в заданных хронологических рамках. В данном случае учителю важно графически развести в легенде линии опорных (важных) и второстепенных дат (рис. 4). Ориентация на даты-рубежи при работе с хронологической линией помогает ученику восстановить последовательную хронологию событий изучаемого периода.

На заключительном этапе урока учитель обращается к полю последствий, которое является средством закономерного подведения итогов изученного материала. Этот структурный элемент линии по аналогии с полем причинности, в зависимости от характера исторического материала, может содержать не только последствия событий, явлений или процессов, но также и итоги внешней или внутренней политики, рождение новых проблем или тенденций развития. Последнее, кстати, создает дополнительную смысловую нагрузку на дату конечного рубежа, которая в истории часто привязана к появлению новых исторических фактов. Например, 1815 г. – это не только год окончания наполеоновских войн, но и год создания новой системы международных отношений. Даты, «одетые» в последствия, создают у учащихся дополнительные связи между эпохами.

Поле последствий ориентирует учителя на законченность процесса обобщения, подведение итогов исторического развития внутри хронологического периода, организацию рефлексии материала учащимися путем возвращения к полю причинности, его сравнения с полем последствий. Грамотно построенные хронологические линии предыдущих эпох можно использовать для входа в новый материал, когда последствия развития одного периода выступают причинами развития другого. Все это позволяет восстановить в памяти учащихся правильные представления о последовательности исторических событий, что, с точки зрения А. А. Вагина, «является необходимым условием понимания истории» [7, с. 18].

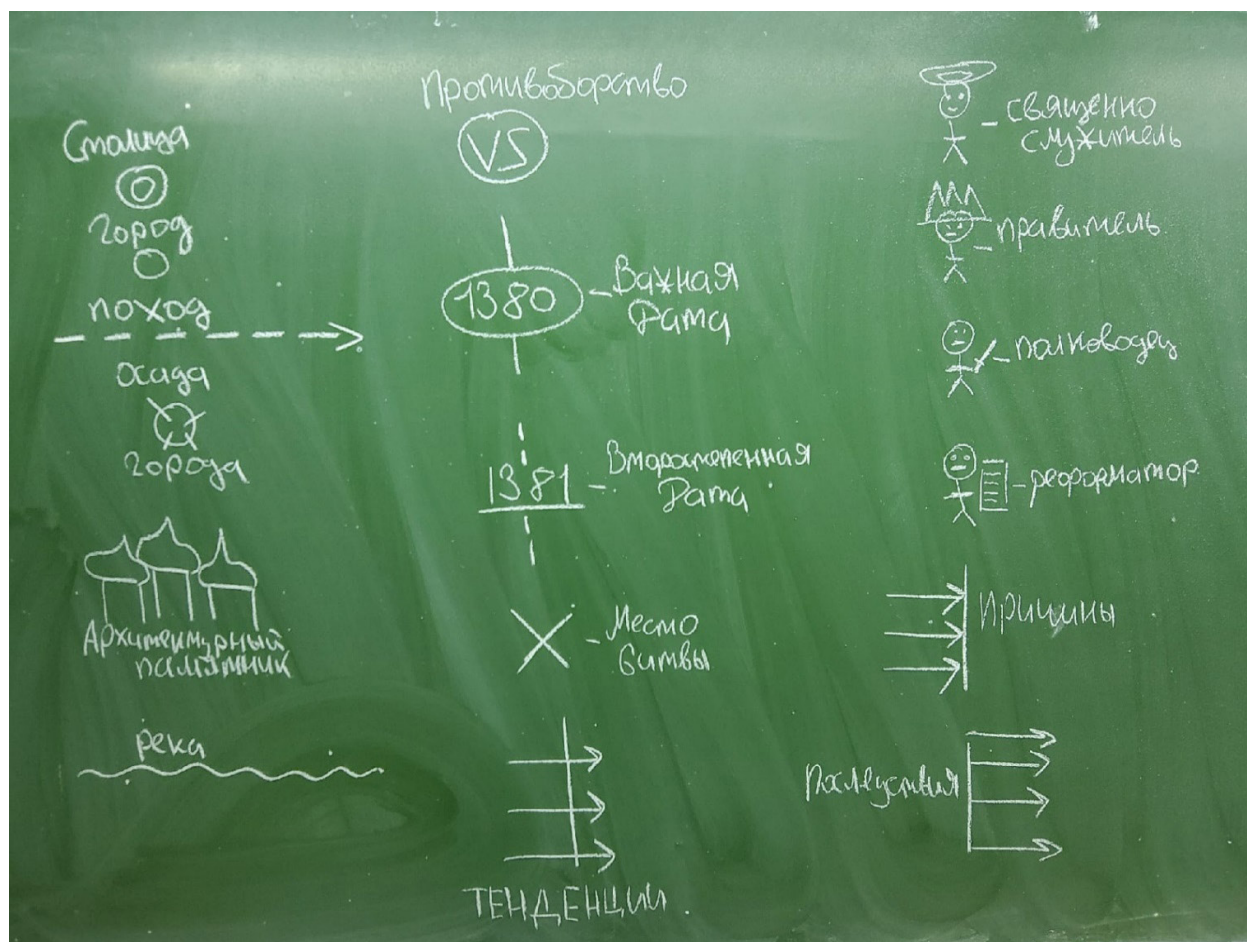


Рис. 4. Легенда хронологической линии

Надо отметить, что учителю не стоит понимать создание хронологической линии как некое формальное условие урока, на которое должны быть направлены все его усилия и все время образовательного процесса. Образное повествование и объяснение являются ключевыми методами при работе с опорными хронологическими линиями. Именно они позволяют оживить в памяти ученика события, сделать понятными процессы и явления, создать контекст для опорного сигнала. Включение в работу исторических источников сделает исторические факты насыщенными, продемонстрирует представления современников об эпохе, сориентирует ученика на принцип историзма в изучении предмета.

Ко всему прочему важнейшим элементом линии является обозначение географических объектов. Как указывал П. В. Гора, «подобно хронологии, локализация исторических событий и явлений содействует правильному пониманию исторического процесса и его закономерностей» [8, с. 109]. Синхронное использование исторической карты (в том числе контурной) при работе с хронологической линией является обязательным условием деятельности учителя при подготовке и проведении обобщающего урока. В этой связи стоит также отметить, что дидактическое пространство исторических фактов и сама структура хронологической линии никак не ограничивают учителя в подборе методов.

Исходя из сказанного, можно выделить несколько условных форматов работы с опорной хронологической линией в ходе повторительно-обобщающих уроков:

– лекционный, в рамках которого линия может создаваться путем лекционного изложения с использованием образного описания и объяснения исторической действительности, а также презентации и других видов наглядности;

– лекционно-практический: линия может создаваться в ходе образного описания и объяснения исторических фактов учителем с включением в этот процесс параллельной самостоятельной работы учеников с историческим источником или исторической картой;

– практический: линия может создаваться самими учениками в ходе самостоятельной работы или совместно с учителем в ходе решения различных видов познавательных задач (в данном случае линия может использоваться как шаблон задачи для характеристики крупной дидактической единицы, например войн, мероприятий внутренней политики и др., или как «зашифрованная эпоха», которую нужно описать, раскрыв сущность опорных сигналов);

– контрольно-измерительный, в рамках которого линия может использоваться для проведения хронологических диктантов, организации проверки знаний учащихся в форме устных или письменных ответов учащихся, докладов и др.

Разработка форм работы с представленной дидактической структурой хронологической линии, в свою очередь, открывает дополнительные горизонты для исследования, создания целостной технологии работы с опорными хронологическими линиями и на этой основе – психолого-педагогического обоснования трехэтапной структуры повторительно-обобщающего урока.

Таким образом, разрабатываемая дидактическая структура опорной хронологической линии может выступать методическим средством организации образовательного процесса в ходе повторительно-обобщающих уроков истории в старшей школе, а также служить вспомогательным средством структурно-функционального анализа в ходе подготовки учителя к занятию.

Отличительной чертой предлагаемого варианта опорной хронологической линии является ее доработанная структура. Причинно-следственные блоки линии направлены на развитие у учащихся логических универсальных учебных действий, необходимых выпускникам для решения экзаменационных задач ЕГЭ. Они же ставят перед учителем задачу сделать работу с причинно-следственными связями неотъемлемой частью урока. Работа с хронологическими рубежами линии способствует развитию хронологических знаний, которые в старшей школе, в силу своего объема, традиционно являются самыми сложными для запоминания. Параллельное использование при работе с линией опорных сигналов развивает у учащихся навыки моделирования, знаково-символические действия, умение с их помощью создавать во время урока наглядно-образную модель исторической эпохи, что способствует развитию памяти учащихся, их способности обобщать, видеть исторический период целиком, характеризовать его. Все это позволяет говорить о том, что опорная хронологическая линия может служить одним из средств ликвидации «эффекта среднего звена» в старшей школе, удобным инструментом подготовки учащихся к выпускным экзаменам.

Дидактическая структура линии также открывает возможности для создания трехэтапного алгоритма проведения повторительно-обобщающего урока, в котором этап актуализации и целеполагания связан с выяснением причин изучаемых событий, а этап повторения и систематизации знаний, в свою очередь, связан с повторительно-обобщающей характеристикой наиболее важных исторических фактов, этап подведения итогов и рефлексии – с изучением последствий исторического развития событий, явлений и процессов изучаемой эпохи. Подобный подход позволяет говорить о технологизации деятельности учителя при разработке им повторительно-обобщающего урока.

Практика использования опорных хронологических линий позволяет выделить ряд положительных эффектов при организации процесса обучения в таком формате. Во-первых, опорные хронологические линии реализуют принцип наглядности в обучении истории, упрощая процесс запоминания и повторения исторических фактов учащимися. Во-вторых, использование описанного подхода задает динамику урока, а также передает учащимся саму динамику исторического процесса, при обоснованном отборе методов ведет к частой смене деятельности учеников, положительно сказывается на их вовлеченности в образовательный процесс (этому способствует и то, что хронологическая линия легко интегрируется и синергирует с другими методами и приемами). В-третьих,

описанный подход позволяет подавать и повторять информацию крупными дидактическими блоками, акцентируя внимание учителя и учеников на работе с хронологией и причинно-следственными связями – неотъемлемыми чертами исторического процесса.

Список источников

1. Дайри Н. Г. Подготовка к экзаменам по истории в 9–10 классах. М.: Учпедгиз, 1953. 67 с.
2. Арташов И. А. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2021 года // ФИПИ. URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/is_mr_2021.pdf (дата обращения: 08.05.2022).
3. Лесниченко В. В. Роль повторительно-обобщающих уроков в обучении истории // Научно-практические исследования. 2017. № 7. С. 111–116.
4. Кириллов В. В., Бравина М. А. История. История России до 1914 г. Повторительно-обобщающий курс: учебник для 11 класса общеобразовательных организаций. Базовый и углубленный уровни / под ред. Ю. А. Петрова. 2-е изд. М.: Русское слово – учебник, 2020. 336 с.
5. Новопашина Л. А., Григорьева Е. Г., Кузина Д. В. Форсайт профессиональных затруднений учителей // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 6. С. 60–83.
6. Мозгова Д. А., Замятина О. М., Семенова Н. А., Куровская Л. В. Диагностика профессиональных дефицитов и компетенций педагогов общего образования: кластерный анализ // Вестник Томского гос. ун-та. 2021. № 472. С. 189–196.
7. Вагин А. А. Методика обучения истории в школе. М.: Просвещение, 1972. 351 с.
8. Гора П. В. Повышение эффективности обучения истории в средней школе. М.: Просвещение, 1988. 208 с.
9. Стражев А. И. Методика преподавания истории. М.: Просвещение, 1964. 287 с.
10. Шаталов В. Ф. Эксперимент продолжается. М.: Педагогика, 1989. 336 с.
11. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Методические рекомендации учителю истории: Основы профессионального мастерства: практ. пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 160 с.
12. Короткова М. В. Наглядность на уроках истории: практ. пособие для учителей. М.: ВЛАДОС, 2000. 176 с.
13. Короткова В. М., Студеникин М. Т. Методика обучения истории в схемах, таблицах, описаниях: практ. пособие для учителей. М.: ВЛАДОС, 1999. 194 с.
14. Короткова Н. А. Образовательный процесс в группах детей старшего дошкольного возраста. М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2007. 208 с.
15. Годер Г. И. Преподавание истории в 5 классе. М.: Просвещение, 1985. 205 с.
16. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. и др. Историческое образование в современной России. М.: Русское слово, 1997. 224 с.
17. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе: учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: 2000. 240 с.
18. Методика обучения истории в средней школе: пособие для учителей / отв. ред. Ф. П. Коровкин. М.: Просвещение, 1978. Ч. I. 287 с.

References

1. Dayri N. G. *Podgotovka k ekzamenam po istorii v 9–10 klassakh* [Preparation for exams in history in grades 9–10]. Moscow, Uchpedgiz Publ., 1953. 67 p. (in Russian).
2. Artasov I. A. *Metodicheskiye rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennyye na osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2021 goda* [Methodological recommendations for teachers prepared based on an analysis of typical mistakes of USE participants in 2021]. *FIPI* (in Russian). URL: http://doc.fipi.ru/ege/analiticheskie-i-metodicheskie-materialy/2021/is_mr_2021.pdf (accessed 08 May 2022).
3. Lesnichenko V. V. *Rol' povtoritel'no-obobshchayushchikh urokov v obuchenii istorii* [The role of iterative-generalizing lessons in teaching history]. *Nauchno-prakticheskiye issledovaniya*, 2017, vol. 7, pp. 111–116 (in Russian).
4. Kirillov V. V., Bravina M. A. *Istoriya. Istoriya Rossii do 1914 g. Povtoritel'no-obobshchayushchiy kurs: uchebnik dlya 11 klassa obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy. Bazovyy i uglublennyy urovni*. Pod redaktsiyey Yu. A. Petrova [History. History of Russia until 1914. Revisiting and generalizing course: textbook for grade 11 of educational

- institutions. Basic and advanced levels. Ed. Yu. A. Petrova]. Moscow, Russkoye slovo – uchebnik Publ., 2020. 336 p. (in Russian).
5. Novopashina L. A., Grigorieva E. G., Kuzina D. V. Foresight professional'nykh zatrudneniy uchiteley [Foresight of teachers' professional difficulties]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science*, 2022, vol. 24, no. 6, pp. 60–83 (in Russian).
 6. Mozgova D. A., Zamyatina O. M., Semenova N. A., Kurovskaya L. V. Diagnostika professional'nykh defitsitov i kompetentsiy pedagogov obshchego obrazovaniya: klasternyy analiz [Diagnostics of professional deficits and competencies of general education teachers: cluster analysis]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2021, no. 472, pp. 189–196 (in Russian).
 7. Vagin A. A. *Metodika obucheniya istorii v shkole* [Methods of teaching history at school]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1972. 351 p. (in Russian).
 8. Gora P. V. *Povysheniye effektivnosti obucheniya istorii v sredney shkole* [Improving the effectiveness of history teaching in high school]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1988. 208 p. (in Russian).
 9. Strazhev A. I. *Metodika prepodavaniya istorii* [History Teaching Methodology]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 287 p. (in Russian).
 10. Shatalov V. F. *Ekspерiment prodolzhaetsya* [The experiment continues]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 336 p. (in Russian).
 11. Vyazemskiy E. E., Strelova O. Yu. *Metodicheskiye rekomendatsii uchitelyu istorii: Osnovy professional'nogo masterstva: prakticheskoye posobiye* [Guidelines for the History Teacher: Fundamentals of Professional Excellence: practical guide]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 160 p. (in Russian).
 12. Korotkova M. V. *Naglyadnost' na urokakh istorii: prakticheskoye posobiye dlya uchiteley* [Visibility in history lesson: practical guide for teachers]. Moscow, VLADOS Publ., 2000. 176 p. (in Russian).
 13. Korotkova V. M., Studenikin M. T. *Metodika obucheniya istorii v skhemakh, tablitsakh, opisaniyakh: prakticheskoye posobiye dlya uchiteley* [Methodology for teaching history in diagrams, tables, descriptions: practical guide for teachers]. Moscow, VLADOS Publ., 1999. 194 p. (in Russian).
 14. Korotkova N. A. *Obrazovatel'nyy protsess v gruppakh detey starshego doshkol'nogo vozrasta* [The educational process in groups of children of senior preschool age]. Moscow, LINKA-PRESS Publ., 2007. 208 p. (in Russian).
 15. Goder G. I. *Prepodavaniye istorii v 5 klasse* [Teaching History in Grade 5]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1985. 205 p. (in Russian).
 16. Vyazemskiy E. E., Strelova O. Yu. et al. *Istoricheskoye obrazovaniye v sovremennoy Rossii* [Historical education in modern Russia]. Moscow, Russkoye slovo Publ., 1997. 224 p. (in Russian).
 17. Studenikin M. T. *Metodika prepodavaniya istorii v shkole: uchebnik dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Methods of teaching history at school: textbook for students of higher educational institutions]. Moscow, 2000. 240 p. (in Russian).
 18. *Metodika obucheniya istorii v sredney shkole: posobiye dlya uchiteley. Chast' I. Otvetstvennyy redaktor F. P. Korovkin* [Methods of teaching history in secondary school: teacher's guide. Part I. Ed. F. P. Korovkin]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1978. 287 p. (in Russian).

Информация об авторах

Попцов Д. А., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, г. Томск, Россия, 634061).
E-mail: dilfinss@mail.ru

Information about the authors

Poptsov D. A., post-graduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: dilfinss@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.08.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 18.08.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 378.18

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-54-61>

Организация работы с архивными источниками по проекту «Оборонная продукция томского завода № 631 „Сибкабель“ в годы Великой Отечественной войны»

Татьяна Васильевна Галкина¹, Георгий Андреевич Родиков²,
Дмитрий Анатольевич Романчев³

^{1, 2, 3} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ galkinat@sibmail.com

² rgeorge296@mail.ru

³ dmitriyromanc4ev2016@gmail.com

Аннотация

Статья является продолжением серии публикаций о реализации Всероссийского патриотического проекта «Карта Победы – 2025», посвященного вкладу тыловых территорий в победу в Великой Отечественной войне. Особенностью проекта является нацеленность на организацию работы молодежи в государственных архивах субъектов Российской Федерации. Отрабатывая поэтапную структуру моделирования проектного процесса от знакомства с доступной исторической и мемуарной литературой через изучение архивных источников и презентацию общественно значимых результатов, настоящую статью предлагаем в качестве рекомендации для организации работы с одним из важнейших источников достоверной информации – архивными документами. Выбранная тематика научного исследования предполагает использование различных архивных фондов в архивах разного профиля. Так, в Томске – это Государственный архив Томской области, хранящий документы функционирования предприятий, учреждений и организаций всех отраслей области, и Центр документации новейшей истории Томской области, хранящий документы первичных, городских, областных партийных организаций – ВКП(б), КПСС. Изучение совокупности документов из этих архивов позволяет познакомиться как с внутренними производственными и социальными проблемами предприятия, так и с партийной политикой в годы войны. Специфика работы с архивными документами направлена на правильный отбор дел при работе с описями фондов, скрупулезное изучение текстовой информации в самих делах для выбора достоверного фактологического материала в документах различного рода. На примере темы «Оборонная продукция томского завода № 631 „Сибкабель“» прослежена работа по выборке типичного материала в разных фондах упомянутых томских архивов, показана работа с цифровой информацией в табличном и описательном вариантах, приведены приемы сравнения и сопоставления количественных данных по годам, прослежена динамика роста производства, выявлен ассортимент кабельной продукции: если в 1942 г. преобладающим видом продукции были полевые телефонные провода, в 1943 г. – саперные провода, в 1944 г. – обмоточная медь и эмальпровода, в 1945 г. – переход на мирную продукцию. При этом найденный архивный материал позволил конкретизировать ассортимент видов выпускаемой продукции томским заводом «Сибкабель» и ввести эти данные в научный оборот.

Ключевые слова: архивный документ как источник, Великая Отечественная война, сибирский тыл, оборонная продукция, патриотический проект

Для цитирования: Галкина Т. В., Родиков Г. А., Романчев Д. А. Организация работы с архивными источниками по проекту «Оборонная продукция томского завода № 631 „Сибкабель“ в годы Великой Отечественной войны» // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 54–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-54-61>

Original article

Organization of work with archival sources under the project “Defense products of Tomsk plant NO. 631 “Sibkabel” during the Great Patriotic War”

Tatiana V. Galkina¹, Georgiy A. Rodikov², Dmitry A. Romanchev³

^{1, 2, 3} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ galkinat@sibmail.com

² rgeorge296@mail.ru

³ dmitriyromanc4ev2016@gmail.com

Abstract

This article is a continuation of a series of publications on the implementation of the All-Russian patriotic project «Victory Map - 2025», dedicated to the contribution of the rear territories to the victory in the Great Patriotic War. A feature of the project is the focus on organizing the work of young people in the state archives of the constituent entities of the Russian Federation. Working out the phased structure of modeling the project process from acquaintance with the available historical and memoir literature through the study of archival sources and the presentation of socially significant results, we offer this article as a recommendation for organizing work with one of the most important sources of reliable information - archival documents. The chosen subject of scientific research involves the use of various archival funds in archives of various profiles, for example, in Tomsk - this is the State Archive of the Tomsk Region, which stores documents on the activities of enterprises, institutions and organizations of all branches of the region, as well as the Center for Documentation of the Contemporary History of the Tomsk Region, which stores documents of primary, urban, regional party organizations (VKP(b), CPSU). The study of totality of documents from these archives allows you to get acquainted with both internal production and social problems of enterprise, and with party politics during the war years. The specificity of working with archival documents is aimed at the correct selection of files when working with inventories of funds, a scrupulous study of textual information in the files themselves in order to select reliable factual material in documents of various kinds. On the example of the topic “Defense products of Tomsk plant No. 631 “Sibkabel”, the work on sampling typical material in different funds of the mentioned Tomsk archives is traced, work with digital information in tabular and descriptive versions is shown, methods for comparing and collating quantitative data by years are given, the dynamics of production growth is traced, a range of cable products was identified: if in 1942 field telephone wires were the predominant type of product, in 1943 - sapper wires, in 1944 - winding copper and enamel wire, in 1945 - transition to civilian products. At the same time, the found archival material made it possible to specify the range of types of products manufactured by Tomsk plant «Sibkabel» and the introduce these data into scientific circulation.

Keywords: *archival document as a source, Great Patriotic War, Siberian rear, defense products, patriotic project*

For citation: Galkina T. V., Rodikov G. A., Romanchev D. A. Organization of work with archival sources under the project “Defense products of Tomsk plant NO. 631 “Sibkabel” during the Great Patriotic War” [Organizatsiya raboty s arkhivnymi istochnikami po proektu «Oboronnaya produktsiya Tomskogo zavoda № 631 „Sibkabel” v gody Velikoy Otechestvennoy voyny»]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 54–61. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-54-61>

Актуализация современной государственной политики по патриотическому воспитанию детей и молодежи, наряду с мероприятиями (форумами, конкурсами, фестивалями, флешмобами), должна воплощаться в серьезных долговременных проектах, имеющих большое значение для всего российского общества. Именно преимущественное значение общественного статуса патриотического проекта, формирующего личную мотивацию и ответственность каждого участника, становится мощным фактором успешности его результатов. Патриотизм как актуальное дело для общества является ценностным ориентиром воспитания молодых россиян. Исходя из вышесказанного, в 2020 г.

в Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) был запущен Всероссийский патриотический проект «Карта Победы», целью которого было создание визуальной Карты Победы к 80-летию победы СССР в Великой Отечественной войне (2025 г.) путем организации Всероссийской поисковой акции в государственных архивах по выявлению достоверных сведений о вкладе каждого тылового субъекта Российской Федерации в общую победу над врагом.

За два года работы над проектом преподавателями и студентами ТГПУ была опубликована 21 научная статья, в том числе в журнале «Научно-педагогическое обозрение» [1]. Целенаправленный организационно-методический анализ реализации проекта позволил выделить три технологических этапа: критический анализ исторической и мемуарной литературы, изучение архивных источников военного времени и презентация общественно значимого проектного продукта.

Целью настоящей статьи является характеристика специфики работы с архивными источниками в местных государственных архивах на примере темы «Оборонная продукция томского завода № 631 „Сибкабель“ в годы Великой Отечественной войны».

Отправной точкой для начала работы в томских архивных учреждениях послужил анализ исторической и мемуарной литературы, в частности воспоминания ветерана труда А. Г. Фарстова [2, с. 75–84], в ходе которого были обнаружены указания на разные виды кабельной продукции, требующие подтверждения архивными документами.

Организация работы в Государственном архиве Томской области (ГАТО) и Центре документации новейшей истории Томской области (ЦДНИ ТО) начинается с доархивной подготовки, в частности с тщательного знакомства с официальными сайтами этих архивов, позволяющих найти документальный материал по истории тылового Томска. Так, сайт ЦДНИ ТО содержит отдельную рубрику «История в документах», в которой представлены отдельными номинациями архивные тематические выставки («Все силы тыла» (2020 г.), «Томск – город трудовой доблести» (2021 г.), «Хроника тыловой жизни. 1942 г., сентябрь»), справочное бюро и фотодокументы периода Великой Отечественной войны [3], а на сайте ГАТО большой интерес представляют краеведческие публикации о Великой Отечественной войне [4]. Такая визуальная экскурсия по томским архивным сайтам помогает определиться с тематикой и найти сразу подходящие документы, которые можно использовать в научно-исследовательской работе с обязательной ссылкой на официальный сайт архива.

Для работы в самих архивах необходимо пройти своеобразный квест по главной рубрике архивного сайта – путеводителю, помня при этом, что ЦДНИ ТО хранит документы первичных партийных организаций промышленных предприятий и районных, городских и областных партийных органов, а ГАТО – делопроизводственную документацию промышленных предприятий. Таким образом, для реализации проекта необходимо изучить и использовать источниковую базу обоих томских архивов. Открывая в путеводителе ЦДНИ ТО раздел «Комитеты партии», выбираете подраздел «Первичные партийные организации учреждений и предприятий народного хозяйства» и находите фонд 1120 п/о «Сибкабель» (1942–1987 гг.), содержащий документы (протоколы заседаний и собраний) о работе партийной ячейки завода. Для понимания роли завода «Сибкабель» в общей структуре томской промышленности необходимо ознакомление с фондом Томского городского комитета ВКП(б) как главного руководящего органа в тыловом Томске (Ф. 80 – Томский городской комитет КПСС (1930–1990 гг.)).

На сайте ГАТО через раздел «Ресурсы», «Путеводитель-online» выбираем нужный хронологический период «Советский и постсоветский периоды», затем «Народное хозяйство», «Промышленность», «Электротехническая» и находим фонд Р-1383 Предприятия кабельной промышленности (1941 г. по наст. время), в котором содержится 2 312 единиц хранения делопроизводственной документации. Дополнительная информация по теме исследования может присутствовать в документах исполнительных органов власти – фонде 430 – Томского городского совета народных депутатов и его исполнительного комитета (горсовета, горисполкома) с 1920 по 1993 гг. и Томского областного

совета народных депутатов и его исполнительного комитета (облсовета, облисполкома) с 1944 по 1993 гг. Выбранные фонды можно заказать как в архиве (ЦДНИ ТО), так и по электронной заявке (ГАТО).

Следующий этап работы непосредственно в архиве – самый важный и ответственный, требующий сосредоточенного внимания и самодисциплины. Он начинается с просмотра описей выбранных фондов и выбора конкретных дел. При этом мы должны ограничить выбор дел периодом 1941–1945 гг. и теми архивными документами, в которых содержатся сведения об оборонной продукции томского завода «Сибкабель» (наименовании, ассортименте, количестве, качестве, динамике производства, освоении новых изделий, условиях производства, оценке продукции потребителем).

К изучению архивного дела можно относиться как к кладоискательству, ведь только в этих материалах (зачастую никем ранее не просмотренных) порой находятся удивительные и неожиданные документы, открывающие совершенно новый взгляд на, казалось бы, устоявшееся событие. Однако необходимо учитывать специфику выявления нужной информации из дел каждого фонда. Если это делопроизводственная документация завода из фонда Р-1383 завода «Сибкабель» (ГАТО), то необходим скрупулезный просмотр прежде всего приказов и инструкций Наркомата электропромышленности СССР, приказов по заводу, справок о состоянии и оснащенности цехов оборудованием, перспективных и годовых планов и отчетов по производству за 1941–1945 гг., ведомостей выпуска готовой продукции.

Если изучаются архивные дела из фонда 80 Томского городского комитета ВКП(б) (ЦДНИ ТО), то необходимо тщательно просматривать повестку дня в протоколах заседаний бюро Томского горкома ВКП(б), так как в нее включены разноплановые вопросы по всем сферам жизнедеятельности города и области. В повестке дня заседаний бюро могут быть вопросы по работе конкретного предприятия (завода «Сибкабель»), кооперации разных предприятий для выполнения общего задания, организации социалистического соревнования между предприятиями. В этом же фонде большой интерес представляют протоколы городских партийных конференций и собраний партийного актива г. Томска, в которых имеются уникальные выступления многих руководителей томской промышленности.

После изучения выбранных документов осуществляется фиксация фактического материала в виде выписок (электронных или письменных с обязательной полной «адресной» ссылкой, например, ГАТО. Ф. Р-1383. Оп. 1. Д. 17. Л. 3), которые, дополняя и подтверждая выявленные факты, выстраиваются в логику научного исследования (в хронологическом порядке или проблемном решении). Публикации без полной ссылки, например без указания листов, как у С. А. Аникиной [5], не могут претендовать на научное издание.

Таким образом, совокупность разных видов архивных документов позволяет осуществить анализ условий организации нового кабельного производства в Томске, выявить ассортимент оборонной продукции, динамику ее производства, т. е. составить достоверную историческую справку о выпуске оборонной продукции на томском заводе «Сибкабель» в годы Великой Отечественной войны.

На основании архивных документов удалось установить, что эвакуация из Москвы в Томск оборудования некоторых цехов главных кабельных заводов страны «Москабеля» (будущий «Сибкабель») и «Электропровода» (будущий «Томкабель») началась с 4 ноября 1941 г. и продолжалась до февраля 1942 г. [6, л. 23–48]. Сто десять вагонов оборудования неимоверными усилиями с использованием в основном ручного человеческого труда (имеющаяся одна автомашина да несколько лошадей не могли осилить многотонные станки и оборудование) были перемещены от станции Томск-II к выделенным местам [2, с. 78]. «Сибкабель» был размещен в Доме науки (пл. Соляная, 4 – ныне Томский областной театр куклы и актера «Скоморох») и Доме правосудия (пер. Макушина, 8 – ныне Томский областной суд), а «Томкабелю» досталось здание мукомольно-элеваторного института (пл. Соляная, 2 – ныне корпус ТГАСУ).

Благодаря самоотверженному труду коллектива кабельщиков были приспособлены здания к производственному процессу, восстановлен станковый парк, подключена электроэнергия, водоснабжение из Белого озера, запущены паровые паровозные котлы. Будущему кабельному заводу ставились новые оборонные задания как по ассортименту, так и по поиску заменителей и изменению технологии производства: удовлетворение машинной медью томских и новосибирских заводов, производство литцендратов и схемных проводников для радиопромышленности, замена импортного сырья на местное [7, л. 25]. «Завод начал производить кабельную продукцию, даже и наполовину не закончив монтажа. Первую выпустил в апреле 1942 г.: 10 килограммов эмаль-проводов. Бережно, на руках вынесли эти провода из цеха. Мне как мастеру довелось подписать первую накладную об отправке их на авиационный завод», – писал ветеран труда А. Г. Фарстов [2, с. 81].

С 15 мая 1942 г. завод начал вводить в эксплуатацию отдельные станки для производства голой меди, обмоточной меди и эмальпровода, а с первой половины июля и для производства кабельных изделий с резиновой изоляцией [8, л. 30].

Девятого июля 1942 г. по приказу народного комиссара электропромышленности СССР Кабанова № МК-316 происходит официальное объединение кабельных заводов «Сибкабель» и «Томкабель» в один кабельный завод под общим названием Государственный союзный кабельный завод – «Сибкабель». Директором объединенного завода стал Павел Георгиевич Королёв, главным инженером – Абрам Залманович Филькельштейн [9, л. 62]. 15 августа 1942 г. присваивается новое наименование – «Государственный союзный завод № 631» [10, л. 131].

Найденные архивные документы позволяют выявить ассортимент наименований оборонной продукции, выпущенной государственным союзным заводом № 631 в 1942–1944 гг. (табл. 1).

Таблица 1

Выпуск главных видов продукции заводом «Сибкабель» в 1942–1944 гг. [8, л. 32]

Группа изделий	Единица измерения	1942 г.	1943 г.	1944 г.
Полевые телефонные провода	км	1 567	1 260	Нет плана
Саперные провода	км	171,6	1677,6	2429
Прожекторные кабели	км	5,3	62,1	83,8
Морские освинцованные кабели	км	–	132,3	213,3
Морские неосвинцованные кабели	км	2,5	385,2	483,9
Голые провода связи	т	315,3	304,4	Снят с плана
Эмальпровода голая	т	18	62,6	168,8
Эмальпровода в обмотке	т	30,9	33,4	78,6
Литцендраты	т	0,39	0,94	1,5
Обмоточная медь	т	26,8	229,6	313,1

При этом стоит отметить, что динамика выпуска продукции основного производства завода (в стоимостном выражении – в тысячах руб.) в период с апреля по декабрь 1942 г. выросла в 100 раз: в апреле – 7,3 т. р., мае – 65,6 т. р., июне – 40,5 т. р., июле – 101,1 т. р., августе – 269,1 т. р., сентябре – 350,2 т. р., октябре – 506,8 т. р., ноябре – 606,2 т. р., декабре – 735,1 т. р. Всего за 1942 г. выпуск продукции основного производства составил 2681,9 т. р. Кроме того, на 504,8 т. р. было выполнено услуг по капитальному строительству. Вся валовая продукция за 1942 г. составила 3186,7 т. р., или 103,58 % от плана по месячным заданиям Главного управления [8, л. 30].

По сравнению с 1942 г., когда завод только устанавливался на новом месте и набирал обороты, в 1943 г. группа изделий завода расширилась за счет морских освинцованных кабелей, а также существенно увеличился выпуск саперных проводов (в 9,7 раза), прожекторных кабелей (в 11,7 раза),

морских неосвинцованных кабелей (в 154 раза), эмальпроводами голой (в 3,4 раза), литцендратов (в 2,4 раза), обмоточной меди (в 8,5 раза).

По опубликованным данным, в основных показателях завода № 631 (при количестве работающих – 675 чел.) за 1943 г. указываются только две позиции: телефонного провода выпущено 1 260 км (что совпадает с архивными данными) и кабеля освинцованного – 232 км (в архивном источнике – 132,3 км) [11, с. 19]. Подобные расхождения в показателях склоняют в пользу архивных источников.

Развитие производства за счет рационализации производственных процессов и интенсификации труда при применении различных форм социалистического соревнования привели в 1943 г. к улучшению результатов по выпуску оборонной продукции. Однако большую роль в условиях военного времени играла жесткая дисциплина труда, патриотический настрой рабочих, которые старались не замечать угарного газа у ретортной печи, испарений лака, разъедавшего глаза и забивавшего легкие. «Все для фронта! Все для победы!» – лозунг трудового тыла ставил государственные интересы выше личных, заставлял не жалеть ни времени, ни сил.

В 1944 г., несмотря на значительные трудности из-за нехватки сырья (медной катанки) и электроэнергии, заводу № 631 удалось значительно увеличить объем основной продукции, а выпуск полевого телефонного провода и голых проводов связи был прекращен в 1944 г. Динамику выпуска продукции завода «Сибкабель» за 1942–1944 гг. иллюстрирует представленная табл. 2.

Таблица 2

Динамика выпуска валовой продукции за 1942–1944 гг. [8, л. 31]

Год	Выпуски валовой продукции, т	Тонн в % к 1942 г.
1942	3186,7	100 %
1943	8379	262,9 %
1944	9691	304,1 %

Прослеживая динамику объема промышленного производства кабельной продукции, можно сказать, что значительный скачок произошел в 1943 г., когда объем поднялся (в неизменных ценах) с 3 187 т. р. до 8 306 т. р. и на 1944 г. было запланировано увеличение объема до 11 500 т. р. [11, с. 22]. Однако в 1944 г., когда завод почти два месяца простоял из-за отсутствия электроэнергии, удалось сделать за первое полугодие только на 4 027 т. р. [12, с. 22]. Тем не менее основными изделиями для военной электротехники, произведенными на заводе № 631 в апреле–сентябре 1944 г., были саперные и речные провода, морские освинцованные и неосвинцованные кабели, обмоточная медь и эмаль-провода [13, л. 37, 45, 58, 68].

Планирование на 1945 г. по заводу № 631 характеризовалось переходом на изготовление кабельной продукции для мирного времени: проволоки эмалированной, меди в обмотке, силовых кабелей с бумажной изоляцией, контрольных и телеграфных кабелей, городских телефонных кабелей, резиновых проводов и шнуров, резиновых кабелей, резиновых проводов и кабелей в свинце, голой меди [8, л. 3].

Таким образом, введение в научный оборот архивных источников (делопроизводственной документации, документов партийных и советских органов) по государственному союзному заводу № 631 «Сибкабель» за 1941–1945 гг. позволяет сделать следующие выводы: 1) приведенные в исторических публикациях сведения об ассортименте оборонной продукции завода являются не только неполными, но и неточно наименованными; 2) прослежена динамика выпуска оборонной продукции: если в 1942 г. было выпущено 9 наименований основных видов продукции, в 1943 г. – 10, то в 1944 г. – 8, а в 1945 г. осуществлен переход на выпуск преимущественно мирной продукции; 3) уточнены данные по общему объему кабельной продукции: по неполным данным (отсутствие данных за 1941 г.), за годы войны было выпущено всего 23 211 км и 2 421 т кабельной продукции.

Таков трудовой вклад коллектива тылового томского завода «Сибкабель» в общую победу над врагом в Великой Отечественной войне. На основе этих научных результатов, полученных из достоверных архивных источников, будет продолжаться создаваться проект «Карта Победы – 2025». Для участников проекта, будущих учителей истории и обществознания, подобная практика является не только закреплением профессиональных компетенций по освоению методики работы с архивными документами и технологиями хранения архивного достояния Российской Федерации, но и настоящим патриотическим делом, нужным современному обществу.

Список источников

1. Галкина Т. В. Педагогические перспективы реализации Всероссийского патриотического мегапроекта «Карта Победы – 2025»: к постановке проблемы // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2021. Вып. 3 (37). С. 99–106.
2. Фарстов А. Г. Имя этому – подвиг // Все для фронта, все для победы!: сб. воспоминаний тружеников тыла, посвященный 40-летию Победы советского народа над немецко-фашистскими захватчиками. Новосибирск, 1985. С. 75–84.
3. История в документах. Центр документации новейшей истории Томской области. URL: <https://cdnito.tomsk.ru/history/> (дата обращения: 09.09.2022).
4. Краеведческие публикации сотрудников ГАТО по документам архива. URL: <http://gato.tomica.ru/publications/region/index.html> (дата обращения: 09.09.2022).
5. История развития завода от истоков до наших дней / сост. С. А. Аникина. Томск, 2006. 108 с.
6. ГАТО. Ф. Р-1383. Оп. 2. Д. 4.
7. ЦДНИ ТО. Ф. 80. Оп. 3. Д. 172.
8. ГАТО. Ф. Р-1383. Оп. 1. Д. 17.
9. ГАТО. Ф. Р-1383. Оп. 1. Д. 2.
10. ГАТО. Ф. Р-1383. Оп. 2. Д. 1.
11. Томская область в 1944 году: материалы по природным ресурсам и экономике / сост. Л. Н. Приль. Томск: Д-Принт, 2014. 64 с.
12. ГАТО. Ф. Р-1383. Оп. 1. Д. 13.
13. ГАТО. Ф. Р-1383. Оп. 1. Д. 5.

References

1. Galkina T. V. Pedagogicheskiye perspektivy realizatsii Vserossiyskogo patrioticheskogo megaprojekta «Karta Pobedy – 2025»: k postanovke problemy [Pedagogical perspectives on implementation of All-Russian patriotic megaproject “Map of Victory - 2025”: problem statement]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2021, vol. 3 (37), pp. 99–106 (in Russian).
2. Farstov A. G. Imya etomu – podvig [Name of this is a feat]. *Vse dlya fronta, vse dlya pobedy!: sbornik vospominaniy truzhennikov tyla, posvyashchenny 40-letiyu Pobedy sovetского naroda nad nemetsko-fashistskimi zakhvatnikami* [All for front, all for victory! A collection of memoirs of home front workers, dedicated to 40th anniversary of Victory of Soviet people over Nazi invaders]. Novosibirsk, 1985. PP. 75–84 (in Russian).
3. *Istoriya v dokumentakh. Tsentр dokumentatsii noveyshey istorii Tomskoy oblasti* [History in documents. Center for Documentation of the Recent History of Tomsk Region] (in Russian). URL: <https://cdnito.tomsk.ru/history/> (accessed 09 September 2022).
4. *Krayevedcheskiye publikatsii sotrudnikov GATO po dokumentam arkhiva* [Local history publications of GATO employees based on archive documents] (in Russian). URL: <http://gato.tomica.ru/publications/region/index.html> (accessed 09 September 2022).
5. *Istoriya razvitiya zavoda ot istokov do nashikh dnei. Sostavitel' S. A. Anikina* [History of development of plant from its origins to the present day. Compiled by S. A. Anikina]. Tomsk, 2006. 108 p. (in Russian).
6. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-1383. Op. 2. D. 4 (in Russian).
7. *Tsentр dokumentatsii noveyshey istorii Tomskoy oblasti* [Documentation center of the modern history of the Tomsk region]. F. 80. Op. 3. D. 172 (in Russian).

8. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-1383. Op. 1. D. 17 (in Russian).
9. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-1383. Op. 1. D. 2 (in Russian).
10. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-1383. Op. 2. D. 1 (in Russian).
11. *Tomskaya oblast' v 1944 godu: materialy po prirodnym resursam i ekonomike*. Sostavitel' L. N. Pril' [Tomsk region in 1944: materials on natural resources and economics. Compiled by L. N. Pril]. Tomsk, D-Print Publ., 2014. 64 p. (in Russian).
12. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-1383. Op. 1. D. 13 (in Russian).
13. *Gosudarstvennyy arkhiv Tomskoy oblasti* [State Archive of the Tomsk Region]. F. R-1383. Op. 1. D. 5 (in Russian).

Информация об авторах

Галкина Т. В., кандидат исторических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: galkinat@sibmail.com

Родиков Г. А., студент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: rgeorge296@mail.ru

Романчев Д. А., студент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: dmitriyromanc4ev2016@gmail.com

Information about the authors

Galkina T. V., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: galkina@tspu.edu.ru

Rodikov G. A., student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: rgeorge296@mail.ru

Romanchev D. A., student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: dmitriyromanc4ev2016@gmail.com

Статья поступила в редакцию 20.09.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 20.09.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья
УДК 378.213.062
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-62-69>

К вопросу об учебно-методических аспектах реализации заочной формы высшего образования

Наталья Алексеевна Байгулова¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, baygulova1969@mail.ru

Аннотация

На основании анализа литературы об особенностях организации заочной формы высшего профессионального образования выявлена необходимость в учебно-методическом обеспечении субъектно-развивающих и профессионально ориентированных заданий, а также необходимость использования специальных развивающих заданий и научно-методических материалов для изменения учебного побуждения студента и формирования предметно-специализированных компетенций. Рассмотрено дистанционное обучение. Установлено: дистанционное обучение оказывает значительное влияние на всю систему образования в целом, изменяя ее организацию, формы и технологии для реализации образовательного процесса; приобретение знаний в режиме онлайн-формата является важным и перспективным направлением развития системы образования; результат дистанционного обучения напрямую зависит от самостоятельности и осознанности студента; в ситуации дистанта заочная форма обучения переходит в обучение по индивидуальному плану занятий; осуществление дистанционного обучения запрашивает преобразование образовательного процесса, необходимость усовершенствования, разработки новейших методов и образовательных технологий дистанционного обучения, необходимые для заочной формы подготовки специалистов.

Ключевые слова: заочное образование, учебный процесс, компетентностный подход, предметно-специализированные компетенции, принцип практикоориентированности, учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, дистанционное обучение, образовательные технологии, научно-методическое оснащение

Для цитирования: Байгулова Н. А. К вопросу об учебно-методических аспектах реализации заочной формы высшего образования // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 62–69. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-62-69>

Original article

On the issue of educational and methodological aspects of implementation of the correspondence form of higher education

Natalya A. Baygulova¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, baygulova1969@mail.ru

Abstract

Based on the analysis of literature on the features of the organization of the correspondence form of higher vocational training, the need for educational and methodological support of subject-developing and professionally oriented tasks was revealed, as well as the need to use special developmental tasks and scientific and methodological materials to change the student's educational motivation and the formation of subject-specific specialized competencies. Distance learning was considered. It has been established: distance learning has a significant impact on the entire education system as a whole, changing its organization, forms and technologies for the

implementation of the educational process; the acquisition of knowledge in the online format is an important and promising direction in the development of the education system; the result of distance learning directly depends on the independence and awareness of the student; the implementation of distance learning requires the transformation of the educational process, the need for improvement, the development of new methods and educational technologies of distance learning, necessary for the correspondence form of training specialists.

Keywords: distance education, educational process, competence-based approach, subject-specific competencies, the principle of practice - orientation, educational and methodical provision of the educational process, distance learning, educational technologies, scientific and methodological equipment

For citation: Baygulova N. A. On the issue of educational and methodological aspects of implementation of the correspondence form of higher education [K voprosu ob uchebno-metodicheskikh aspektakh realizatsii zaочноy formy vysshego obrazovaniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 62–69. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-62-69>

На сегодняшний день заочное образование в нашей стране весьма востребовано, по данным статистики отмечается увеличение числа абитуриентов, выбирающих подобную форму обучения высшего профессионального образования [1, с. 4]. Нынешнее общество нуждается в заочной форме обучения, оно весьма известно и популярно.

Заочное обучение представляет собой один из способов самообучения, саморазвития, совершенствования личности, ориентированных на процесс изменения способностей, формирование новых знаний, предметно-специализированных компетенций, тем самым предполагающих прогресс увеличения интеллектуальных возможностей индивидуума, поскольку такое обучение сочетает в себе и теоретическую часть обучения, и практическую.

Кроме главной роли – приобретение новых предметно-специализированных компетенций – заочное обучение делает возможным специалисту перепрофилироваться в соответствии с базовым образованием. Университет предоставляет обучающимся обязательные учебные материалы, приблизительно 80 % материала студент-заочник должен усвоить самостоятельно, тем самым это учит толково использовать, рассчитывать свое свободное время для самообразования, проявлять самопознание и индивидуальность, т. е. студент индивидуально определяет точку и характер своего образования. Самовыражаясь и активизируясь через коммуникативные процессы, студент личностно развивается и совершенствуется.

Сжатость и краткость обучения, а также специальный курс подготовки по ускоренной программе берегут время обучающихся, делают обучение в заочном формате для студентов более привлекательным, чем на очном отделении.

В настоящее время присутствуют следующие разновидности студентов-заочников [2, с. 83; 3, с. 99]:

- студенты с высоким социальным статусом, управленческой сферы деятельности, профессии, связанные с управлением, менеджментом. Этим специалистам не хватает нового опыта, чтобы принимать решения в своей профессиональной деятельности;

- студенты, получившие в свое время среднее профессиональное образование, но на сегодняшний день считают свое образование невостребованным, неинтересным, хотят изменить свое призвание, найти прибыльное место работы, и для этого им необходимо получить высшее профессиональное образование;

- студенты, которые осуществляют свою профессиональную деятельность не по специальности диплома. Руководство предложило им получить второе высшее образование, чтобы не потерять работу;

– студенты, еще недавно сидевшие за партами и получившие аттестаты по окончании школы. Им интересна профессия педагога, они стремятся получить образование, потому что, по их мнению, педагог – благородная профессия, требующая постоянного саморазвития и мастерства.

Среди студентов заочной формы обучения Томского государственного педагогического университета, обучающихся на первом курсе, был проведен нестандартизированный опрос, почему они выбрали заочную форму обучения. Интервьюируемые назвали причины, повлиявшие на предпочтение заочной формы обучения: 58,3 % респондентов назвали возможность обучаться по сессиям два раза в год, что позволяет им совмещать обучение с профессиональной трудовой деятельностью; 23,5 % респондентов назвали причину: перспективы не расставаться с семьей, малолетними детьми, возможность полноценно обучаться, находясь в декретном отпуске; 13,3 % назвали желание обучаться в формате заочного образования по причине проживания их в отдаленном от города районе, где отсутствуют какие-либо учебные учреждения; 3 % респондентов определили причину как требование руководителя учреждения, в котором они работают в настоящее время, переквалифицироваться в соответствии с занимаемой должностью; 1,9 % затруднились ответить.

Следовательно, все опрошенные студенты выбрали заочную форму обучения сознательно, руководствуясь предпочтениями, желаниями и конструктивными планами на будущую профессиональную деятельность. Большинство опрошенных респондентов выделили возможности самоорганизovanности в учебном процессе, вследствие которых студент самостоятельно сконструирует свой собственный график обучения и овладеет необходимыми званиями. Кроме того, высшее заочное обучение возможно получить в любом возрасте без возрастных ограничений в формате дистанта посредством специальных программ университета.

Заочное обучение планирует слушание краткосрочного курса установочных лекций, свободного преодоления учащимися отдельных разделов учебных курсов согласно разработанным учебным программам и планам, решение контрольных заданий, анализируемых преподавателями высшего учебного заведения, и очная сдача установленных экзаменов. Диплом заочного отделения соответствует диплому, приобретенному в стационарном отделении образовательного учреждения [4, с. 3; 5, с. 244].

В условиях пандемии заочное обучение стало дистанционным обучением и перестроило привычную форму образования, изменив организацию, содержание и методы обучения заочного образования.

В дистанционном формате обучения востребовались технологии электронной информационно-образовательной среды университета, использование сети «Интернет», доступ к информационным ресурсам без непосредственного прямого контакта между преподавателем и студентами, трудности, осложненные несогласованностью рабочего времени участвующих в учебном процессе, а также слабое техническое оборудование. Кроме того, возникшая стрессовая ситуация отрицательно отразилась на подготовке студентов к работе.

Дистанционный формат изменил привычную форму обучения. По результатам опроса 80 % респондентов официально не оформляли учебный отпуск, проходили обучение без отрыва от своей профессиональной деятельности. Посещая занятия, большинство студентов придерживались своего собственного графика, подходя избирательно к читаемым лекциям преподавателей по определенным дисциплинам, предпочитая занятия для прохождения итоговой аттестации.

Во время сессии в дистанционном режиме преподаватели рекомендуют литературу для изучения той или иной дисциплины. Студенты в ситуации минимального контакта с преподавателем, а также при сокращенных часах лекций должны испытывать дефицит информации и нуждаться в дополнительных источниках. Для этого в электронно-образовательной среде размещаются учебно-методические пособия, рекомендованный список литературы по той или иной дисциплине. Однако только 15 % респондентов выразили необходимость в этих источниках. Следовательно, дистанци-

онное обучение негативно влияет на активность студентов во время учебного процесса, поскольку они перестают обращаться к электронным ресурсам или обращаются в минимизированном количестве, что неизбежно приводит к понижению качества образования и несформированности предметно-специализированных компетенций выпускника высшего учебного заведения.

Большинство проинтервьюированных студентов заочной формы обучения активно вовлечены в учебную деятельность и не нуждаются в сопровождении преподавателя и его помощи; они уверены, что могут представить свои уникальные результаты обучения. Самостоятельно изучают рекомендуемый материал и проходят аттестацию.

По мнению студентов заочной формы обучения, 38,5 % респондентов при ответе на вопрос о качестве дистанционного обучения считают его недостаточным, неразработанным и неполноценным. Негативная тенденция отмечается и у 31,4 % респондентов, которые отметили завышенные требования преподавателей к выполнению заданий. Отсюда следует, что существует необходимость разработки и интегрирования новейших методов образовательных технологий, качественных мультимедийных курсов, а также устранение сложностей, тенденций, которые делают заочное дистанционное обучение непродуктивным в системе образования.

Таким образом, дистанционное обучение создает условие доступности приобретения знаний в условиях онлайн, когда по разным причинам другое образование недопустимо. Обучение в дистанционном формате требует от студента самоорганизации, самоконтроля, самовоспитания, дисциплины, самовыражения, исход такого вида образования напрямую зависит от самостоятельности и осознанности студентов, которые посещают занятия по своему индивидуальному расписанию. Дистанционное обучение нуждается в преобразовании образовательного процесса, внедрении современных компьютерных и телекоммуникационных технологий для обеспечения эффективного и качественного процесса обучения. Расширяется роль учебно-методической литературы, пособий, электронных учебников, справочников и учебно-методических материалов, методических рекомендаций, учебно-наглядных пособий, дидактических материалов для самостоятельных, практических и курсовых работ, сетевых средств и пр., которые размещаются в электронной образовательной среде и являются существенной и необходимой частью успешного заочного образования. Для эффективной реализации работы в электронной образовательной среде студенту-заочнику необходима подготовка, консультативные занятия по компьютерной грамотности.

Соответственно, образовательный процесс нуждается в обновлении современными дистанционными технологиями в высшем учебном заведении.

Одним из преимуществ заочного обучения является профессиональное самоопределение студентов и ценность стимула для поступления в университет [6, с. 132]. Благодаря этим качествам выпускник заочного образования увеличивает возможности карьерного роста по выбранной специальности.

Важнейшей силой развития заочного образования является нарастание взаимосвязей между производственной и учебной деятельностью студентов. Заочная форма обучения представляет собой форму подготовки специалистов без прерывания трудовой деятельности [7, с. 1085].

Студенты-заочники заинтересованы в приобретении знаний, необходимых в их профессиональной деятельности для решения актуальных проблем и в житейских ситуациях. Направленность на получение результата от образования служит положительной мотивацией, установкой на повышение творческого интеллектуального потенциала. Студенты-заочники сосредоточены на получении образования, оно является для них источником позитивных эмоций, соответственно, будет благоприятно влиять на процесс получения знаний [8, с. 83].

При реализации обучения заочного отделения имеет значение необходимость учета комплекса учебно-методических материалов дисциплин, они выступают в качестве дидактических средств для подготовки будущих педагогов, способствуют достижению обучающимися планируемых ре-

зультатов освоения образовательной программы высшего образования, часто учебные планы имеют специфику воссоздания планов очных отделений. Государственный общеобразовательный стандарт предусматривает стандартизированные циклы дисциплин: общие гуманитарные, естественно-научные, общеобразовательные как для очного, так и для заочного образования. Значительное количество дисциплин этих циклов снижает возможности сконцентрироваться и изучить более углубленно профилирующие дисциплины, соответственно, снижается возможность формирования предметно-специализированных и профессиональных компетенций.

Компетентностный подход – продуктивный результат интеграции теории развивающего обучения студентов. Современные образовательные технологии предполагают развитие интеллектуальной компетентности (развитие критического мышления), учебной компетентности (готовности к самообразованию в течение всей жизни), информационной компетентности (готовности ориентироваться в меняющемся информационном пространстве), социальной компетентности (готовности к активному включению в социальную реальность), коммуникативной компетентности (способности выстраивать взаимодействие с окружающими), гражданской компетентности (готовности к реализации гражданской ответственности, инициативы, гражданской позиции), личностной компетентности (владение способами саморефлексии, самоорганизации и самоконтроля).

Предметно-специализированные компетенции отражают на уровне навыков, умений, способностей выпускников специфику профессиональной части образовательных программ, которые необходимо составлять как практико-ориентированные [9, с. 144–145]. В этом случае имеет место быть практическая форма обучения, подготовка обучающего к определенной профессиональной деятельности, а именно включение в программу умения решать ситуационные задачи (кейс-задания), семинаров-коллоквиумов, исследовательскую деятельность, социально-психологические тренинги, деловые игры и др., то есть такую организацию образовательной деятельности, которая активизирует обучающихся и способствует формированию профессиональных компетенций [10, с. 13–14]. Программа составляется в виде взаимосвязанных между собой блоков, с помощью которых методически происходит осознанное усвоение учебного материала: теоретического, практического и рефлексивного, в ходе которых решаются общие цели и задачи обучения: развитие творческих способностей, формирование предметно-специализированных компетенций.

В реализации практико-ориентированных программ значительная роль принадлежит преподавателям, которые осуществляют процесс обучения, задействуя уже имеющийся опыт у обучающихся, психологические упражнения, исследования, ситуационные задачи, рефлексии, обратную связь и др.

Таким образом, сложности в теории и практике осуществления компетентностного подхода в высшей школе обусловлены недостаточностью эффективных средств проектирования, реализации и коррекции образовательного процесса, что порождает реально существующие противоречия между содержанием профессионального образования (преимущественно предметно-ориентированного) и реальной профессиональной деятельностью, требующей целостного (от целеполагания до самоанализа процесса и результатов деятельности) деятельностно-творческого опыта решения разнообразных общественных и профессиональных проблем.

Практико-ориентированный подход в профессиональной подготовке студентов будет усвоен студентами в виде опыта, что увеличит результативность профессионального образования специалистов высшей школы.

Таким образом, требуется изменить программу обучения, разработать необходимые учебные материалы с разносторонней мобилизацией специальных программ университета. Пособия учебных курсов должны способствовать формированию универсальных учебных действий и даже заменить необходимую коммуникацию с преподавателем.

Обеспечение качества профессионального образования, способствующего достижению соответствия рынка образовательных услуг требованиям современного рынка труда, предполагает организацию образовательного процесса на основе компетентностного подхода, содействующего формированию целостного опыта выявления и разрешения профессиональных, социокультурных и других противоречий в профессиональных и жизненных проблемных ситуациях. Соответственно, необходимо разработать модель профессионального образования, применение которой обеспечивает повышение качества образования и будет способствовать достижению его соответствия требованиям современного рынка труда.

Совершенствование процесса обучения заочной формы может проходить в дополнениях к учебно-методическому обеспечению, которое используется в суженных временных рамках и при наименьшем общении с педагогом. Одной из задач использования учебно-методического обеспечения в этом направлении служит добавление субъектно-развивающих и профессионально ориентированных заданий в учебном процессе, например:

- кейс-задания, в которых предлагается проблемное положение, студенту представляют ситуацию, которую надо обдумать и решить с точки зрения профессиональных качеств;
- написание и защита реферата – результат творческой работы студента, который является сокращенным письменным описанием составленных достижений теоретического анализа конкретизированной конструктивно-исследовательской темы, студент раскрывает тему проблемы, анализирует ее, обсуждает, приводит примеры и таким образом формирует и озвучивает свое мнение, отталкиваясь от множества точек зрения;
- проект – итоговый результат проектирования, т. е. исполнение целого сочетания учебно-экспериментальных упражнений, при этом преподаватель имеет возможность проанализировать знание, мастерство обучающегося, ведь студент вновь решает практические задачи, ориентируясь на профессиональные ситуации, творчески придумывает маршрут исследований, учится опознавать главную информацию в огромном количестве сведений в информационном пространстве.

Как результат, формируются дедуктивные, эмпирические навыки, необходимые профессиональному мышлению. Наряду с этим неизбежен индивидуальный подбор специальных развивающих заданий и научно-методическое оснащение учебного процесса деятельности учащихся для того, чтобы стимулировать действия студентов и тем самым способствовать переходу с позиции «внешнего» образования по отношению к личности студента в последующую «внутреннюю», индивидуальную, инициативную, творческую учебную и профессиональную активность в деятельности студентов-заочников.

Список источников

1. Шайденко Н. А., Сергеев А. Н. Формирование профессиональных компетенций учителя в системе непрерывного педагогического образования // Педагогическое образование и наука. 2008. № 6. С. 4–9.
2. Шиляева В. И. Заочное высшее профессиональное образование в малых городах в условиях перехода к рыночным отношениям // Вестник Удмуртского ун-та. Серия: Социология и философия. 2006. № 3. С. 82–87.
3. Жаравина И. А. Заочная форма обучения в вузе как способ реализации теории непрерывного образования // Международный журнал экспериментального образования. 2010. № 5. С. 99–101.
4. Путеева С. В. Формирование профессиональной готовности студентов заочной формы обучения к педагогической деятельности: реферат ... канд. пед. наук. Ставрополь 2006. С. 28.
5. Прохорова М. П., Шкунова А. А., Зосич А. С. Влияние дистанционного обучения на студентов заочной формы // Проблемы современного педагогического образования, Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского (Ялта). 2020. № 69 (4). С. 242–246.

6. Диденко Н. А. Учебно-методические аспекты реализации заочной формы высшего профессионального образования // Альманах современной науки и образования. 2010. Вып. 1 (32): в 2 ч. Ч. 2. С. 132–133.
7. Голицына Е. С. К вопросу о заочном обучении в СПС // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1085–1087.
8. Фроловская М. Н. Становление профессионального образа мира педагога в классическом университете // Вестник Московского ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2009. № 1. С. 82–92.
9. Смышляева Л. Г., Титова Г. Ю. Практикоориентированность образовательной программы как условие качества профессиональной подготовки социального педагога в педагогическом вузе // Совершенствование качества образования в педагогическом университете: материалы Всерос. научно-метод. конф. (19–21 февраля 2004 г.). Томск, 2004. Т. II. С. 141–145.
10. Чучалин А. И. Формирование компетенций выпускников основных образовательных программ // Высшее образование в России. 2008. № 12. С. 10–19.

References

1. Shaydenko N. A., Sergeev A. N. Formirovaniye professional'nykh kompetentsii uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Formation of professional competencies of teachers in the system of continuous pedagogical education]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka*, 2008, no. 6, pp. 4–9 (in Russian).
2. Shilyayeva V. I. Zaochnoye vyssheye professional'noye obrazovaniye v mal'nykh gorodakh v usloviyakh perekhoda k rynochnym otnosheniyam [Correspondence higher professional education in small towns in the conditions of transition to market relations]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Sotsiologiya i filosofiya - Bulletin of the Udmurt University. Sociology and philosophy*. 2006, no. 3, pp. 82–87 (in Russian).
3. Zharavina I. A. Zaochnaya forma obucheniya v vuze kak sposob realizatsii teorii nepreryvnogo obrazovaniya [Correspondence form of study at a university as a way to implement the theory of continuing education]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya – International Journal of Experimental Education*, 2010, no. 5, pp. 99–101 (in Russian).
4. Puteyeva S. V. Formirovaniye professional'noy gotovnosti studentov zaochnoy formy obucheniya k pedagogicheskoy deyatel'nosti. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk [Formation of professional readiness of correspondence students for pedagogical activity. Abstract of thesis ... cand. of ped.sci.]. Stavropol, 2006. 28 p. (in Russian).
5. Prokhorova M. P., Shkunova A. A., Zosich A. S. Vliyaniye distantsionnogo obucheniya na studentov zaochnoy formy [The impact of distance learning on correspondence students]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya - Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 69(4), pp. 242–246 (in Russian).
6. Didenko N. A. Uchebno-metodicheskiye aspekty realizatsii zaochnoy formy vysshego professional'nogo obrazovaniya [Educational and methodological aspects of the implementation of the correspondence form of higher professional education]. *Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya – Almanac of modern science and education*, 2010, Issue 1 (32) in 2 parts. Part II, pp. 132–133 (in Russian).
7. Golitsyna E. S K voprosu o zaochnom obuchenii v SPS [On the question of distance learning in the ATP]. *Molodoy ucheny*, 2016, no. 9 (113), pp. 1085–1087 (in Russian).
8. Frolovskaya M. N. Stanovleniye professional'nogo obraza mira pedagoga v klassicheskom universitete [Formation of a professional image of the world of a teacher at a classical university]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoye obrazovaniye – Bulletin of the Moscow University. Ser. 20: Pedagogical education*, 2009, no. 1, pp. 82–92 (in Russian).
9. Smyshlyayeva L. G., Titova G. Yu. Praktikoorientirovannost' obrazovatel'noy programmy kak usloviye kachestva professional'noy podgotovki sotsial'nogo pedagoga v pedagogicheskom vuze [Practice-oriented educational program as a condition for the quality of professional training of a social pedagogue at a pedagogical university]. *Sovershenstvovaniye kachestva obrazovaniya v pedagogicheskom universitete: materialy Vserossiyskoy nauchno-metodicheskoy konferentsii (19–21 fevralya 2004 g.)* [Improving the quality of education at the Pedagogical University: Materials of the All-Russian Scientific and Methodological Conference (February 19–21, 2004)]. Tomsk, 2004. Vol. II, pp. 141–145 (in Russian).
10. Chuchalin A. I. Formirovaniye kompetentsii vypusknikov osnovnykh obrazovatel'nykh program [Formation of competencies of graduates of the main educational programs]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2008, no. 12, pp. 10–19 (in Russian).

Информация об авторах

Байгулова Н. А., старший преподаватель, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: baygulova1969@mail.ru

Information about the authors

Baigulova N. A., Senior Lecturer, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: baygulova1969@mail.ru

Статья поступила в редакцию 27.07.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 27.07.2022; accepted for publication 09.01.2023

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

Научная статья

УДК 371

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-70-77>

Комплексный подход в развитии полифонического слуха пианистов в вузе

Юлия Викторовна Слепкина¹, Татьяна Николаевна Серегина²

^{1, 2} Алтайский государственный институт культуры, Барнаул, Россия

¹ junona2006@mail.ru

² tns-2009@mail.ru

Аннотация

Раскрываются теоретические и методологические основы развития полифонического слуха обучающихся по профилю «Фортепиано» в вузе на основе комплексного подхода. Проанализировано определение понятия «музыкальный слух» как комплекс способностей человека, которые позволяют человеку в полном объеме воспринимать и объективно оценивать музыку. Также рассмотрены особенности полифонического слуха как разновидности музыкального. Обосновывается идея о необходимости развития полифонического слуха на основе комплексного подхода как базовой методологической идеи и условия решения поставленной задачи. Содержанием комплексного подхода выступает взаимосвязь и реализация основных параметров учебно-воспитательного процесса (целей, задач, условий, принципов, методов, приемов) на основе межпредметных связей. Рассматриваются структурные компоненты комплексного подхода и предложена стратегия его реализации.

Ключевые слова: комплексный подход, полифонический слух, музыкальный слух, полифония, межпредметные связи

Для цитирования: Слепкина Ю. В., Серегина Т. Н. Комплексный подход в развитии полифонического слуха пианистов в вузе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 70–77. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-70-77>

INTEGRATED APPROACH IN EDUCATION

Original article

Integrated approach to the development of polyphonic hearing of pianists in university

Yuliya V. Slepkina¹, Tatyana N. Seregina²

^{1, 2} Altai State Institute of Culture, Barnaul, Russian Federation

¹ junona2006@mail.ru

² tns-2009@mail.ru

Abstract

The authors reveal the theoretical and methodological basis for the development of polyphonic hearing of the students in the profile “Piano” in the higher school. The article substantiates the necessity to

organize a complex approach to the solution of the indicated problem. The acuteness of the problem is caused by the ineffectiveness of the traditional ways of development of polyphonic hearing, when polyphony is learned not in the interaction of music subject fields, but in parallel and independently of each other. This situation hinders the formation of a holistic view of polyphony and inhibits the development of polyphonic hearing. Researchers have analyzed the concept of “ear for music” and defined it as a set of abilities of a person that allow him to fully perceive and objectively evaluate the music. The features of polyphonic hearing as a variety of musical hearing are also considered. It is interpreted as a complex ability, aimed at a holistic perception of the specific properties of polyphonic music. The article substantiates the idea of the necessity to develop polyphonic hearing on the basis of an integrated approach as the basic methodological idea and the condition for solving the problem. We defined the complex approach as the interrelation and realization of the main parameters of the educational process (goals, objectives, conditions, principles, methods, techniques). Interdisciplinary links act as a didactic condition for the implementation of an integrated approach. The authors reveal the structural components of the integrated approach and propose a strategy for its implementation in the educational process of the higher school profile “Piano”.

Keywords: *integrated approach, polyphonic ear, ear for music, polyphony, intersubject communications*

For citation: Slepkina Yu. V., Seregina T. N. Integrated approach to the development of polyphonic hearing of pianists in university [Kompleksnyy podkhod v razviti polifonicheskogo slukha pianistov v vuze]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 70–77. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2022-1-70-77>

Наличие развитого музыкального слуха является необходимым условием успешной творческой деятельности в области музыкального искусства. Одной из важнейших профессиональных компетенций будущего исполнителя на фортепиано является способность постигать музыкальные произведения внутренним слухом и воплощать услышанное в звуке. На необходимость ее формирования указывает Основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство, профиля (направленности) «Фортепиано» [1]. Данная компетенция реализуется в умениях пользоваться разными видами музыкального слуха, чисто интонировать голосом, анализировать ноты полифонического произведения, опираясь на внутренний слух, записывать многоголосные диктанты (в том числе полифонического склада), навыками гармонического, полифонического анализа.

На взаимообусловленность развитого музыкального слуха и успешной музыкально-исполнительской деятельности пианиста указывали многие выдающиеся педагоги-пианисты: Л. А. Баренбойм, А. П. Щапов, Г. М. Коган, К. Н. Игумнов, А. Б. Гольденвейзер, Л. В. Николаев, Г. Г. Нейгауз и др. Вплоть до XX в. проблема воспитания слуховых качеств молодых пианистов не была насущной для фортепианной педагогики. Главная задача фортепианной методики и исполнительской практики сводилась к развитию технических умений пианиста.

Положение дел начало постепенно меняться в 20–30-х гг. XX в. Группа немецких педагогов-музыкантов положила начало теории о необходимости слухового воспитания и развития учащихся-пианистов (Б. Циглер, Ф. Шмидт-Мариту, Ф. Лобенштейн и др.). В этот период активизировалась деятельность по разработке особых, новых музыкально-педагогических систем, в основе которых лежал акцент на слуховое развитие пианиста. Слова Г. М. Когана определяют главное направление отечественного музыкального образования: «Научить слышать, воспитать ухо, выработать у ученика интонационно и тембрально тонкий слух – вот первая задача педагога-музыканта, сквозной стержень его работы» [2, с. 38].

Б. М. Теплов отмечал широту и содержательную неопределенность в трактовке понятия «музыкальный слух». В его психологическом исследовании музыкальный слух определяется как «совокупность способностей человека, которые позволяют ему полноценно воспринимать музыку и объективно ее оценивать» [3, с. 54].

Положения исследования С. М. Майкапара о природе и функционировании музыкального слуха созвучны идеям Б. М. Теплова. Он отмечает, что «не только высота и отношение тонов составляют компетенцию музыкального слуха, но также и чувство звуковой краски, чувство ритмической жизни в музыке, нюансировка, всевозможные звуковые контрасты, фразировка и форма музыкального произведения – словом, все, из чего складывается материально-звуковая сторона музыки» [4, с. 41].

Музыкальный слух – структурно сложное образование и включает в себя следующие виды: звуковысотный, мелодический, гармонический, полифонический, тембральный и внутренний. Помимо представленных разновидностей, педагоги-музыканты выделяют качественные уровни сформированности музыкального слуха. Так, профессор МГК им. П. И. Чайковского М. В. Карасева определяет в качестве отличительной черты хорошо сформированного профессионального музыкального слуха «точность следования изгибу линии, понимаемая в широком смысле как точность мышечных движений, точность передачи стилевой интонации, композиционных поворотов мысли автора, точность ансамблевого исполнения» [5, с. 27].

В процессе музыкального обучения на всех этапах и уровнях, начиная с детской музыкальной школы до вуза, исполнитель-пианист погружается в мир самой разнообразной музыки. Соприкосновение с искусством происходит в различных формах активной музыкальной деятельности – слушательской, исполнительской, творческой, которая сопряжена с активной слуховой работой. Слуховой багаж обучающихся постоянно обогащается музыкой различных эпох, стилей и жанров. Особое место в репертуаре пианиста занимает полифония, исполнение которой требует от музыканта активизации способности слышать и воспринимать как отдельные горизонтальные музыкальные линии, так и единую вертикаль, которые в целом составляют единую музыкальную ткань.

Термин «полифония» происходит от греческих слов «поли» (много) и «фон» (звук). В музыковедении полифония трактуется как «склад многоголосной музыки, определяющийся функциональным равноправием отдельных голосов (мелодических линий) в широком смысле – многоголосной фактуры» [6, с. 344].

Следует заметить, что музыка последних веков преимущественно многоголосна. Это относится и к фортепианным, оркестровым, камерным, вокально-хоровым произведениям. Фортепианный педагог С. И. Савшинский считал, что «вся фортепианная музыка в известном смысле полифонична, поскольку в ней всегда присутствует как минимум два голоса, образующих многослойное построение» [7, с. 90]. Однако не всякое многоголосие можно назвать полифонией. Полифоническим можно назвать только такое многоголосие, в котором каждый голос мелодически индивидуален. Однако эта индивидуальность не тождественна самостоятельности, так как, образуя художественное единство, разные голоса вступают в разнообразные взаимосвязи и взаимозависимости – ладовые, темпоритмические, динамические и регистровые и, проявляя самостоятельность в одних отношениях, полностью зависимы в других.

К исследованию полифонии как особого музыкального склада обращались многие историки-музыковеды и выдающиеся композиторы. Создано большое количество трудов и учебников, где систематизированы знания о технике полифонического письма и истории развития полифонии: Н. Я. Мясковский, С. И. Танеев, Т. Ф. Мюллер, З. Ринкявичус, М. Э. Фейгин, Г. М. Цыпин и др. Повышенное внимание к полифонической музыке можно объяснить словами Д. К. Кирнарской, которая отмечала, что «чем сложнее изучаемый уровень звуковых отношений, тем большую роль в описании самого воспринимаемого материала и присущих ему закономерностей играет музыкальная наука» [8, с. 137]. На протяжении нескольких веков полифония была основой музыкального становления множества поколений музыкантов – исполнителей и композиторов. Свою актуальность полифоническая музыка не утратила и по сей день, однако ее освоение представляется одной из наиболее сложных областей для обучающихся.

Восприятие полифонии требует особых качеств. Оно должно быть очень гибким, подвижным, в некотором роде реактивным, так как восприятие и воспроизведение полифонического произведения сопряжены с постоянным перемещением внимания с одного мелодического пласта на другой. Также внимание должно обладать большим объемом, способным комплексно охватить одновременно звучащих и в то же время разнородных мелодических линий.

Исполнение полифонической музыки на фортепиано требует от пианиста преодоления особых трудностей. Необходимость одновременного исполнения несколько мелодических линий с присутствием каждой из них своим темпом, динамикой, фразировкой вынуждает пианиста выполнять функции как бы нескольких исполнителей. Такая деятельность сопряжена с повышенной активностью полифонического слуха. Без него игра пианиста не будет художественно полноценной и выразительной. Для полноценного восприятия и исполнения полифонии музыканту необходимо развивать полифонический слух. Проблемы развития полифонического слуха и исполнения многоголосной музыки разрабатывались в трудах А. Д. Алексеева, Г. Г. Нейгауза, Г. М. Цыпина, А. Швейцера.

Г. М. Цыпин трактует полифонический слух как «музыкальный слух в его проявлении по отношению к фактуре, образованной как минимум двумя голосами...» [9, с. 58]. По определению А. Г. Каузовой, полифонический слух – это «...особо сложная, но единая способность, направленная на целостное восприятие специфических свойств полифонической музыки и полифоничности как общего и существенного свойства многоголосия» [10, с. 79].

Полифонический слух связан с умением слышать в музыкальной ткани движение одновременно нескольких голосов. Развитый полифонический слух помогает исполнителю слышать не только мелодическую линию, но и другие элементы музыкальной фактуры: движение басового голоса, подголосков, а в произведениях полифонического склада все голоса одновременно.

Развитие полифонического слуха – непростая задача в профессиональной подготовке музыканта-инструменталиста. Она решается постепенно через стимулирование многоплановой наблюдательности, дифференцированно-целостного слышания и понимания фактуры.

Современные педагоги-музыканты и психологи сходятся во мнении, что сложность развития полифонического слуха заключается в необходимости активизации одновременно других нескольких видов слуха: мелодического, гармонического, тембро-динамического. Базовую основу полифонического слуха составляет мелодический слух, так как мелодия является первоосновой любой полифонии. Несколько мелодий, взаимодействуя по вертикали, образуют гармоническую вертикаль, восприятие которой активизирует гармонический слух. Б. М. Теплов, исследуя гармонический слух, подчеркивал взаимозависимость восприятия горизонтальной и вертикальной составляющих музыки. Он говорил о важности слышания полифонии наряду с гармонией. Именно полифоническое многоголосие, по его мнению, совершенствует гармонические представления [3, с. 93]. Также для каждой мелодической линии характерен свой тембр, определяемый звуковысотностью (при условии исполнения полифонии на одном инструменте), и динамика. Все составляющие компоненты полифонического слуха внутренне взаимосвязаны и функционируют как единое целое.

Полифонический слух не является врожденным качеством. Он требует определенного времени, музыкального опыта и усилий как со стороны педагога, так и от молодого пианиста. Поэтому вопросы организации учебного процесса в вузе, поиск наиболее действенных подходов, методов и приемов развития полифонического слуха остаются актуальными на протяжении всего периода обучения музыкантов в высшей школе.

В сегодняшней музыкально-педагогической практике к изучению полифонической музыки и освоению полифонического склада, требующих активизации полифонического слуха, обращаются на всех основных специальных музыкально-исполнительских и теоретических дисциплинах в вузе: в классе специального инструмента фортепиано, истории музыки, сольфеджио, анализе музыкальных произведений (музыкальной форме), полифонии.

Изучение музыкально-теоретических дисциплин является основой творческого, музыкального и личностного развития обучающихся в музыкально-исполнительской деятельности, формирования их эстетических взглядов. Сольфеджио основано на практике развития музыкального слуха в различных видах упражнений и заданий, в том числе многоголосных. История музыки дает системное представление о процессе становления и развития различных музыкальных стилей, в том числе полифонического. Освоение особенностей каждого стиля происходит посредством слушания большого объема музыкальных образцов, в процессе которого активизируется работа музыкального восприятия, без которого невозможна работа всех видов музыкального слуха. При выполнении анализа музыкальных произведений большое внимание уделяется характеристике средств музыкальной выразительности, в том числе особенностям взаимодействия голосов в многоголосной фактуре, ее полифонизации. Изучение полифонии направлено на развитие полифонического мышления, которое реализуется в умениях составления контрапункта и сочинения фрагментов и небольших полифонических пьес на авторские или предложенные музыкальные темы.

В дисциплине «Специальный инструмент» сконцентрирована главная цель профессионального образования по направлению «Музыкально-инструментальное искусство»: формирование знаний, умений и навыков исполнительской деятельности на музыкальном инструменте и готовность к самостоятельной педагогической и художественно-творческой деятельности [1]. На всех этапах обучения игре на фортепиано полифоническая музыка составляет обязательную часть репертуара будущего профессионального пианиста.

Однако зачастую освоение полифонии идет преимущественно не во взаимодействии специально-музыкальных предметных областей, а параллельно и независимо друг от друга, что значительно затрудняет формирование целостного представления о полифонии и тормозит развитие полифонического слуха.

Для более продуктивного решения задачи развития полифонического слуха необходимо комплексное предметное, содержательное и методическое взаимодействие всех дисциплин, так как для любой осваиваемой обучающимися музыкально-предметной области требуется активная работа музыкального слуха. Только в комплексном взаимодействии содержания обучения и деятельности педагогов-музыкантов возможно достичь положительной динамики в развитии полифонического слуха.

В педагогике комплексный подход подразумевает выявление взаимосвязи и реализацию всех параметров учебно-воспитательного процесса (целей, задач, условий, принципов, методов, приемов), где в центре находится личность каждого обучающегося и внутренние процессы его развития [11, с. 15]. В прикладном значении звучит трактовка комплексного подхода в работе Л. С. Филатовой, Т. Н. Сорокиной. По определению авторов, «комплексный подход означает единство целей и направлений воспитательного воздействия, взаимосвязь обучения и воспитания, улучшение планирования и координация всех факторов воспитания, учет реальных возможностей, постоянная проверка результативности воспитательных усилий» [12, с. 18].

Идеи комплексного подхода в общем музыкальном образовании были озвучены в 80-х годах XX в. советским педагогом-музыкантом, композитором Д. Б. Кабалевским. Концепция комплексного урока музыки в общеобразовательной школе, предложенная Д. Б. Кабалевским, включала в себя идею объединения всех видов музыкальной деятельности на достижение главной цели урока. Слушание музыки как один из видов музыкальной деятельности вышло на другую высоту *наравне с пением, а также игрой на детских музыкальных инструментах*. Логика урока музыки основывалась на тематическом единстве и сконцентрированности всех составляющих этапов урока, видов музыкальной деятельности при достижении общей цели (замысла урока) [13].

На сегодняшний день сложно найти методики и разработки конкретных приемов и заданий, методических рекомендаций, ориентированных на развитие полифонического слуха на основе комплексного подхода. Однако предпосылки для его разработки и внедрения, безусловно, есть.

Базовой основной реализацией комплексного подхода становится единая цель – развитие полифонического слуха. Каждая осваиваемая студентами предметная область музыкального искусства имеет свои специфические задачи. Однако в контексте комплексного подхода обнаруживается их общность и взаимосвязь. В качестве общих основополагающих задач в контексте проблемы развития полифонического слуха можно выделить следующие:

- формирование музыкальной культуры обучающихся;
- приобретение системы опорных знаний о музыкальном искусстве, умений и навыков исполнения полифонической музыки, которые в совокупности обеспечивали бы основу для самостоятельного профессионального самосовершенствования;
- развитие музыкальных способностей, в том числе музыкального (полифонического) слуха.

Важнейшим компонентом комплексного подхода являются принципы. Они представляют собой исходные положения, на основе которых формируется содержание образовательного процесса.

Согласно теории Э. Б. Абдуллина, принципы музыкального образования утверждают музыкально-педагогическую позицию по нескольким направлениям: гуманистическая (нравственно-эстетическая), музыковедческая, музыкально-психологическая, педагогическая [14]. Реализация комплексного подхода требует соблюдения следующих общих для всех предметных областей принципов:

- изучение полифонической музыки в общеисторическом контексте и взаимосвязи с другими видами искусства;
- опора на интонационный, жанровый, стилевые подходы в изучении полифонии;
- направленность на овладение обучающимися различными видами музыкально-исполнительской деятельности при освоении полифонии;
- увлекательность, последовательность, систематичность, научность в организации музыкального развития и обучения.

Основой реализации комплексного подхода становятся межпредметные связи, которые выступают в качестве дидактического условия. Учебно-познавательная деятельность по освоению полифонии, организуемая на основе межпредметных связей, не только включает знания обобщенных межпредметных элементов, но и способствует формированию у обучающихся обобщенного умения по их применению. Так, в исполнительской деятельности активно работает слух, используются теоретические знания и аналитические навыки, приобретенные на музыкально-теоретических дисциплинах. Развитие полифонического слуха нуждается во взаимосвязи всех осваиваемых обучающимися дисциплин. Музыка как главный предмет изучения посредством различных видов деятельности, безусловно, становится основным объединяющим ядром организации межпредметных связей.

Например, результативность использования такого приема работы над полифоническим многоголосием в фортепианном классе, как одновременное пропевание одного голоса и исполнение других на инструменте в разных комбинациях, с успехом может закрепляться в рамках дисциплины «Сольфеджио». Также полифонический репертуар, осваиваемый пианистами в классе фортепиано, может стать основой интонационных и ритмических упражнений на сольфеджио. Изучение различных типов фактур необходимо подкреплять параллельной аналитико-слуховой работой на сольфеджио по определению функций голосов на конкретных доступных примерах. Возможно пение на сольфеджио полифонических инструментальных произведений, изучаемых в курсе «История музыки» или осваиваемых в специальном классе (инвенции, фуги и др. сочинения И. С. Баха). Сочинение собственных контрапунктов, примеров имитаций в рамках освоения «Полифонии» как учебной дисциплины требует активной работы внутреннего полифонического слуха.

Таким образом, развитый полифонический слух и владение полифонической фактурой имеют огромное значение для каждого исполнителя на фортепиано. На протяжении всего периода обуче-

ния пианиста в вузе перед педагогами встает задача постоянного развития у обучающегося умений дифференцированно слышать полифоническое многоголосие. Именно развитый полифонический слух позволит музыканту воплощать полифоническое многоголосие в его тембральной красочности и художественной целостности. Параллельно исполнительской практике происходит расширение знаний полифонического репертуара: через изучение в классе специального инструмента, пение полифонических образцов на сольфеджио, слушание и анализ произведений полифонического склада в рамках дисциплин «История музыки», «Полифония», «Анализ музыкальных произведений».

Развитие полифонического слуха на основе комплексного подхода сделает этот процесс более эффективным, поможет преодолеть сложившиеся стереотипы о чрезмерной сложности освоения полифонии.

Список источников

1. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования, направление подготовки 53.03.02 Музыкально-инструментальное искусство, направленность (профиль) «Фортепиано». URL: [https://www.altgaki.org/sveden/files/53.03.02_MII_Fortepiano_2019\(1\).pdf](https://www.altgaki.org/sveden/files/53.03.02_MII_Fortepiano_2019(1).pdf) (дата обращения: 11.08.2022).
2. Коган Г. М. У врат мастерства. Работа пианиста. М.: Музыка, 1969. 341 с.
3. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 377 с.
4. Майкапар С. М. Музыкальный слух: его значение, природа, особенности и методы правильного развития. 3-е изд., испр. и доп. Челябинск: МПИ, 2005. 254 с.
5. Карасева М. В. Перемена времени во время перемен: к полувековым итогам развития музыкально-слухового образования в России // Научный вестник Московской консерватории. 2010. № 1. С. 27–43.
6. Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. Т. 4. М.: Советская энциклопедия, 1982. 488 с.
7. Савшинский С. И. Пианист и его работа. М.: Классика – XXI, 2002. 244 с.
8. Кирнарская Д. К. Современные представления о музыкальных способностях // Вопросы психологии. 1988. № 2. С. 129–137.
9. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1998. 311 с.
10. Каузова А. Г., Николаева А. И. Музыкальный слух. Теория и методика обучения игре на фортепиано. М.: ВЛАДОС, 2001. С. 65–90.
11. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1981. 207 с.
12. Комплексный подход к воспитанию школьников: сб. / сост. Л. И. Филатова, Т. В. Сорокина; под ред. Л. К. Балясной. М.: Просвещение, 1982. 207 с.
13. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца: книга для учителя. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. 206 с.
14. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Теория музыкального образования: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 336 с.

References

1. *Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya, napravleniye podgotovki 53.03.02 Muzykal'no-instrumental'noye iskusstvo, napravlennost' (profil') «Fortepiano»* [Main professional educational programme of higher education, field of study 53.03.02 Music and instrumental arts, focus (profile) Piano] (in Russian). URL: [https://www.altgaki.org/sveden/files/53.03.02_MII_Fortepiano_2019\(1\).pdf](https://www.altgaki.org/sveden/files/53.03.02_MII_Fortepiano_2019(1).pdf) (accessed 11 August 2022).
2. Kogan G. M. *U vrat masterstva. Rabota pianista* [At the gate of mastery. The work of a pianist]. Moscow, Muzyka Publ., 1969. 341 p. (in Russian).
3. Teplov B. M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey* [The psychology of musical ability]. Moscow, Nauka Publ., 2003. 377 p. (in Russian).
4. Maykapar S. M. *Muzykal'nyy slukh: ego znachenije, priroda, osobennosti i metody pravil'nogo razvitiya* [Musical hearing: its importance, nature, characteristics and methods of correct development]. Chelyabinsk, MPI Publ., 2005. 254 p. (in Russian).

5. Karaseva M. V. *Peremena vremeni vo vremya peremen: k poluvekovym itogam razvitiya muzykal'no-slukhovogo obrazovaniya v Rossii* [Change of time during change: to the half-century results of the development of musical and auditory education in Russia]. *Nauchnyy vestnik Moskovskoy konservatorii – Journal of Moscow Conservatory*, 2010, no. 1, pp. 27–43 (in Russian).
6. *Muzykal'naya entsiklopediya: v 6 tomakh. Tom 4*. Glavnyy redaktor Yu. V. Kel'dysh [Music Encyclopaedia: 6 volumes. Vol. 4. Chief editor Yu. V. Keldysh]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1982. 488 p. (in Russian).
7. Savshinskiy S. I. *Pianist i ego rabota* [The pianist and his work]. Moscow, Klassika – XXI Publ., 2002. 244 p. (in Russian).
8. Kirnarskaya D. K. *Sovremennye predstavleniya o muzykal'nykh sposobnostyakh* [Current perceptions of musical ability]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1988, no. 2, pp. 129–137 (in Russian).
9. Tsylin G. M. *Obucheniye igre na fortepiano* [Learning to play the piano]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1998. 311 p. (in Russian).
10. Kauzova A. G., Nikolaeva A. I. *Muzykal'nyy slukh. Teoriya i metodika obucheniya igre na fortepiano* [Ear for music. Piano theory and teaching methods]. Moscow, VLADOS Publ., 2001. P. 65–90 (in Russian).
11. Godnik S. M. *Protsess preemstvennosti vysshey i sredney shkoly* [Process of continuity between higher education and secondary education]. Voronezh, VSU Publ., 1981. 207 p. (in Russian).
12. *Kompleksnyy podkhod k vospitaniyu shkol'nikov: sbornik*. Sostaviteli L. I. Filatova, T. V. Sorokina; pod redaktsey L. K. Balyasnoy [An integrated approach to the education of schoolchildren. Collection. Compiled by L. I. Filatova, T. V. Sorokina; edited by L. K. Balyasnaya]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1982. 207 p. (in Russian).
13. Kabalevskiy D. B. *Vospitaniye uma i serdtsa: kniga dlya uchitelya* [Educating mind and heart: a teacher's book]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1984. 206 p. (in Russian).
14. Abdullin E. B., Nikolaeva E. V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya: uchebnik dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Theory of music education: textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2004. 336 p. (in Russian).

Информация об авторах

Слепкина Ю. В., кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный институт культуры (ул. Юрина, 277, Барнаул, Россия, 656055).
E-mail: junona2006@mail.ru

Серегина Т. Н., доцент, Алтайский государственный институт культуры (ул. Юрина, 277, Барнаул, Россия, 656055).
E-mail: tns-2009@mail.ru

Information about the authors

Slepikina Yu. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Altai State Institute of Culture (ul. Yurina, 277, Barnaul, Russian Federation, 656055).
E-mail: junona2006@mail.ru

Seregina T. N., Associate Professor, Altai State Institute of Culture (ul. Yurina, 277, Barnaul, Russian Federation, 656055).
E-mail: tns-2009@mail.ru

Статья поступила в редакцию 18.08.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 18.08.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-78-86>

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода

Мария Сергеевна Шевченко¹

¹ Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия, sggu_kpp@mail.ru

Аннотация

Представлен анализ результатов опытно-экспериментальной работы по проверке результативности и эффективности разработанной структурно-функциональной модели развития языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода. Описаны цель, задачи и методы исследования по развитию языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода. Кратко представлена и описана структурно-функциональная модель, включающая целевой, теоретико-методический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный блоки. Дано содержание понятия «языковая личность студента-филолога» и выделены основные компоненты языковой личности студентов-филологов, являющиеся критериями ее сформированности: когнитивный, мотивационно-ценностный, эмоциональный, поведенческий. Педагогический эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий, контрольный. В нем приняли участие 80 студентов-филологов первого курса Севастопольского государственного университета. Последовательно описаны определенные задачи каждого этапа эксперимента. Изложен диагностический инструментарий по каждому критерию сформированности компонентов языковой личности студентов-филологов. Представлена динамика изменения уровней сформированности компонентов языковой личности у студентов-филологов на различных этапах эксперимента. Полученные результаты во всех группах на начало и конец эксперимента обработаны с помощью методов математической статистики (U-критерий Манна – Уитни, ранговой корреляции Спирмена, T-критерий Вилкоксона). Эффективность и результативность разработанной структурно-функциональной модели в условиях образовательной среды подтверждают представленные результаты контрольного среза в экспериментальной группе.

Ключевые слова: языковая личность студента-филолога, междисциплинарный подход, структурно-функциональная модель, опытно-экспериментальная работа, диагностический инструментарий, статистические методы, динамика и результативность модели

Для цитирования: Шевченко М. С. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы по развитию языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 78–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-78-86>

Original article

Analysis of experimental work results of philology students' language personality development on the interdisciplinary approach basis

Maria S. Shevchenko¹

¹ Sevastopol State University, Sevastopol, Russian Federation, sggu_kpp@mail.ru

Abstract

The article deals with issues of the experimental work results on checking the effectiveness and efficiency of the philology students' language personality development of the structural and func-

tional model on the basis of the interdisciplinary approach. The purpose, objectives and methods of research on the philology students' language personality development on the basis of the interdisciplinary approach are described. The structural-functional model including the target, theoretical-methodical, procedural-content and evaluative-effective blocks is briefly presented and described. The content of the concept of "linguistic personality of a philology student" is given and the main components of the linguistic personality of philology students, which are the criteria for its formation, are identified: cognitive, motivational-value, emotional, behavioral. Pedagogical experiment was carried out in three stages: ascertaining, forming, control. The pedagogical experiment study involved 80 first year philology students of Sevastopol State University. The certain tasks of each stage of the experiment are consistently described in the article. The diagnostic tools for each criteria components formation of the philology students' language personality are described in the article. The author presents the dynamics of changes in the levels of components formation of the philology students' language personality at various stages of the experiment. The obtained results in all groups at the beginning and at the end were processed using statistical methods: Mann-Whitney U-test, Spearman's rank correlation, Wilcoxon's T-test. The effectiveness and efficiency of the philology students' language personality development of the structural and functional model in the educational process are confirmed by the results of the control section in the experimental group presented in the article.

Keywords: *philology students' language personality, interdisciplinary approach, structural and functional model, experimental work, diagnostic tools, statistical methods, dynamics and effectiveness of the model*

For citation: Shevchenko M. S. Analysis of experimental work results of philology students' language personality development on the interdisciplinary approach basis [Analiz rezul'tatov opytno-eksperimental'noy raboty po razvitiyu yazykovoy lichnosti studentov-filologov na osnove mezhdistsiplinarnogo podkhoda]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 78–86. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-78-86>

Актуальность данного исследования обусловлена ростом популярности информационного пространства в условиях расширяющихся межличностных и межкультурных контактов. Наблюдаемые процессы требуют от личности вступать в социальные связи и отношения, постоянно осуществлять речевую деятельность, благодаря которой можно реализовать свои социальные функции.

Современное образование претерпевает существенную реформу в связи с развитием социальных коммуникаций в обществе. Отсюда возникает крайняя необходимость в развитии языковой личности студентов, способных принимать полноценное участие в коммуникативных процессах. Период обучения в вузе играет определяющую роль в развитии языковой личности студентов, поскольку в этот период закладываются основы профессионального дискурса. На всех стадиях становления и развития в избранной специализации речевое развитие студентов проявляется в совершенствовании языка и овладении профессионально приоритетными формами коммуникации.

Общеизвестно, что цели и результаты освоения студентами основных образовательных программ проектируются в форме компетенций, перечень которых для каждого направления определен соответствующими ФГОС ВО. При этом способность осуществлять коммуникацию в различных формах взаимодействия нашла свое отражение в большинстве направлений подготовки, в том числе 45.03.01 Филология [1]. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» и Национальной доктрине образования в России до 2025 г. важным показателем профессионализма специалиста является высокая культура межличностного общения, высокий уровень владения государственным языком Российской Федерации.

Проблема развития языковой личности в условиях вуза приобретает особое значение в контексте подготовки филологов. Профессиональная деятельность филолога связана с коммуникативными ресурсами и реализуется во многих областях деятельности, особенно в зоне «язык – информация – культура». Особенностью такой деятельности является наличие у будущих филологов совокупности ценных личностных качеств (интеллектуальная, эмоционально-волевая и поведенческая)

и способностей, характерных для языковой личности. Вследствие этого будущим филологам в своей деятельности приходится использовать симбиоз филологических, педагогических, психологических и другого рода компетенций.

Проблема развития языковой личности в процессе профессиональной подготовки – задача сложная и многогранная, требующая поиска новых подходов, обладающих комплексным фундаментально-филологическим и психолого-педагогическим базисом научных представлений. Мы предполагаем, что для развития языковой личности необходимо в процессе профессиональной подготовки использовать возможности междисциплинарного подхода. Считаем, что преимущество междисциплинарного подхода в компетентностном формате заключается в том, что, с одной стороны, способствует обогащению содержания образовательного процесса, с другой – формированию обозначенных в ФГОС ВО компетенций.

Цель статьи – проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности и результативности структурно-функциональной модели развития языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода.

Для реализации цели обозначены задачи: определить сущностную характеристику языковой личности студента-филолога; выявить возможности междисциплинарного подхода в развитии языковой личности; внедрить в образовательный процесс структурно-функциональную модель развития языковой личности и педагогические условия ее реализации; оценить эффективность и результативность разработанной структурно-функциональной модели и осуществить статистическую обработку данных.

Данное исследование потребовало использования комплекса взаимодополняющих методов исследования. К теоретическим методам относятся: анализ педагогической и научно-методической литературы; ФГОС ВО; обобщение; сравнение. Эмпирические методы исследования составляют обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, статистическую обработку данных.

Целостный процесс развития языковой личности студентов-филологов требует проектирования соответствующей модели. Проанализировав предложенные авторами модели формирования и развития языковой личности студентов различных специальностей (И. Ф. Борисовой, А. А. Ворожбитовой, С. Ю. Годуновой, Н. А. Дерябиной, И. Ф. Птицыной, Н. Г. Кантышевой, И. Л. Саввиной, И. В. Соловьевой и др.), мы пришли к выводу, что в существующих научных трудах не рассматривался вопрос о проектировании структурно-функциональной модели развития языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода, в чем и состоит научная новизна данного исследования.

В отечественном языкознании скрупулезное исследование проблемы языковой личности связано с именами Г. И. Богина, Ю. Н. Караулова. Так, Ю. Н. Караулов сформулировал данное словосочетание и дал ему определение: «Языковая личность есть личность, выраженная в языке (текстах) и через язык, то есть личность, реконструированная в основных своих чертах на базе языковых средств» [2, с. 245].

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что накоплен достаточный объем достижений, посвященный отдельным аспектам данной проблемы. Этому свидетельствуют работы Н. А. Дерябиной, Н. Д. Голева, Н. А. Ипполитовой, В. В. Красных, Т. Н. Кочетковой, К. Ф. Седова, С. Г. Воркачева, В. А. Масловой, А. Н. Баранова, Л. А. Шестак и др. В ряде работ подробно рассматриваются вопросы формирования, становления и развития языковой личности применительно к дошкольнику (Е. В. Ермакова и др.), школьнику (Е. Н. Володина, М. Л. Мальчевская, Н. Б. Муратова и др.), студенту (Н. А. Качалов, Н. Е. Лысенко, И. Ф. Птицына, Н. Ю. Хлызова и др.). Анализ работ позволил заметить, что исследования в основном затрагивают вопросы развития способности освоения русского или иностранного языков, готовности к самовыражению в речи согласно общепринятым нормам, рефлексии и самооценки для успешной коммуникации.

В настоящем исследовании языковая личность студента-филолога определяется как субъект деятельности со сформированным в образовательной среде набором знаково-символических кодов и средств коммуникации, обладающий способностью к дискурсу, системой ценностей, отраженных в свойствах его сознания, поведения и деятельности [3].

Учитывая проблему данного исследования, возникает необходимость уточнения структурно-содержательной характеристики феномена «языковая личность». Безусловно, приоритет в разработке структуры языковой личности принадлежит лингвистике. Так, в структурном аспекте выделяют вербально-семантический, когнитивный, прагматический компоненты [2]. В аспекте психолингвистики выделяют интеллектуальный, языковой и речевой компоненты [4; 5]. В педагогическом аспекте структура языковой личности рассматривается через иерархию компетенций: лингвистической, когнитивной, прагматической [2; 6]. С позиций социологии структура языковой личности включает в себя три компонента: мотивационный, когнитивный и функциональный [7].

Анализ научных изысканий позволил выделить основные компоненты языковой личности студентов-филологов, являющиеся критериями ее сформированности: когнитивный (владение коммуникативными кодами, способность оценивать и рефлексировать коммуникативные ситуации); мотивационно-ценностный (понимание значимости речевой деятельности в профессиональной подготовке и развитие мотивации в совершенствовании коммуникативно-речевых умений); эмоциональный (понимание эмоциональных явлений, характеризующихся наличием рефлексии и адекватной самооценки); поведенческий (формирование осознанного восприятия своей и чужой позиции в речевой деятельности и проявление сотрудничества и компромисса по отношению к собеседнику) [3; 8].

Итак, в своем исследовании, базируясь на определении сущности языковой личности и его структуре, под *развитием языковой личности студентов-филологов* будем понимать «процесс, направленный на приобретение субъектом ценностных ориентаций, сформированных в образовательной среде и необходимых для коммуникации в соответствии с нормами поведения в профессиональной деятельности» [3, с. 100].

Реализация междисциплинарного подхода в процессе профессиональной подготовки специалистов разных направлений подготовки отражена в работах О. М. Балаева-Тихомирова, Е. А. Гусакова, О. А. Жук, Е. И. Снопковой, Ю. В. Пановой и др. По мнению исследователей, внедрение инноваций в подготовку специалистов любого профиля возможно достигнуть благодаря междисциплинарности, то есть взаимодействию различных наук в формировании единой научно-образовательной среды, необходимой для развития личности и формирования мировоззрения обучающихся.

Междисциплинарный подход в исследовании проблем профессиональной подготовки различных специалистов отражен в научных работах зарубежных исследователей: M. Arshad, T. Díaz, O. Martín, Y. Olizko, N. Saienko, E. Santaolalla, B. Urosa, A. Verde и др. Исследователи отмечают, что рассматриваемый подход позволяет сформировать у будущих специалистов интегративные профессиональные, личностные качества и ряд компетенций, необходимых им в быстроразвивающемся информационном и многокультурном обществе [9; 10].

Целенаправленное использование междисциплинарного подхода в профессиональной подготовке студентов-филологов обеспечит развитие языковой личности комплексно, воздействуя на коммуникативные, нравственные, эстетические и культурные качества и способности, что позволит наряду с профессиональными компетенциями сформировать компетенции, относящиеся к другим областям деятельности.

В рамках данного исследования междисциплинарный подход в развитии языковой личности студентов-филологов при наличии определенных педагогических условий определяется как совокупность целей, содержания, методов и форм воздействия и взаимодействия, учебно-методического обеспечения и мер в образовательном процессе, направленных на развитие у студентов-филологов компонентов языковой личности.

Обоснование и апробация педагогических условий нашли свое освещение в ряде ранних публикаций [3; 11].

Разработана и внедрена в образовательный процесс Севастопольского государственного университета структурно-функциональная модель развития языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода и определен ряд педагогических условий, которые, по нашему мнению, ее реализуют. В предыдущей работе [3] более подробно охарактеризованы четыре взаимосвязанных блока структурно-функциональной модели: целевой, теоретико-методологический, процессуально-содержательный и оценочно-результативный (рис. 1).

С целью оценить эффективность разработанной структурно-функциональной модели осуществлялась опытно-экспериментальная работа, которая проводилась с 2017 по 2020 г. в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На констатирующем этапе эксперимента рассматривались следующие задачи: анализ состояния проблемы развития языковой личности студентов-филологов; обоснование структурно-функциональной модели развития языковой личности; составление диагностического инструментария и оценка фактического уровня сформированности компонентов языковой личности у студентов-филологов.

В диагностике фактического уровня сформированности компонентов языковой личности приняли участие студенты первого курса Севастопольского государственного университета: контрольная группа (КГ) – 39 студентов; экспериментальная группа (ЭГ) – 41 студент.

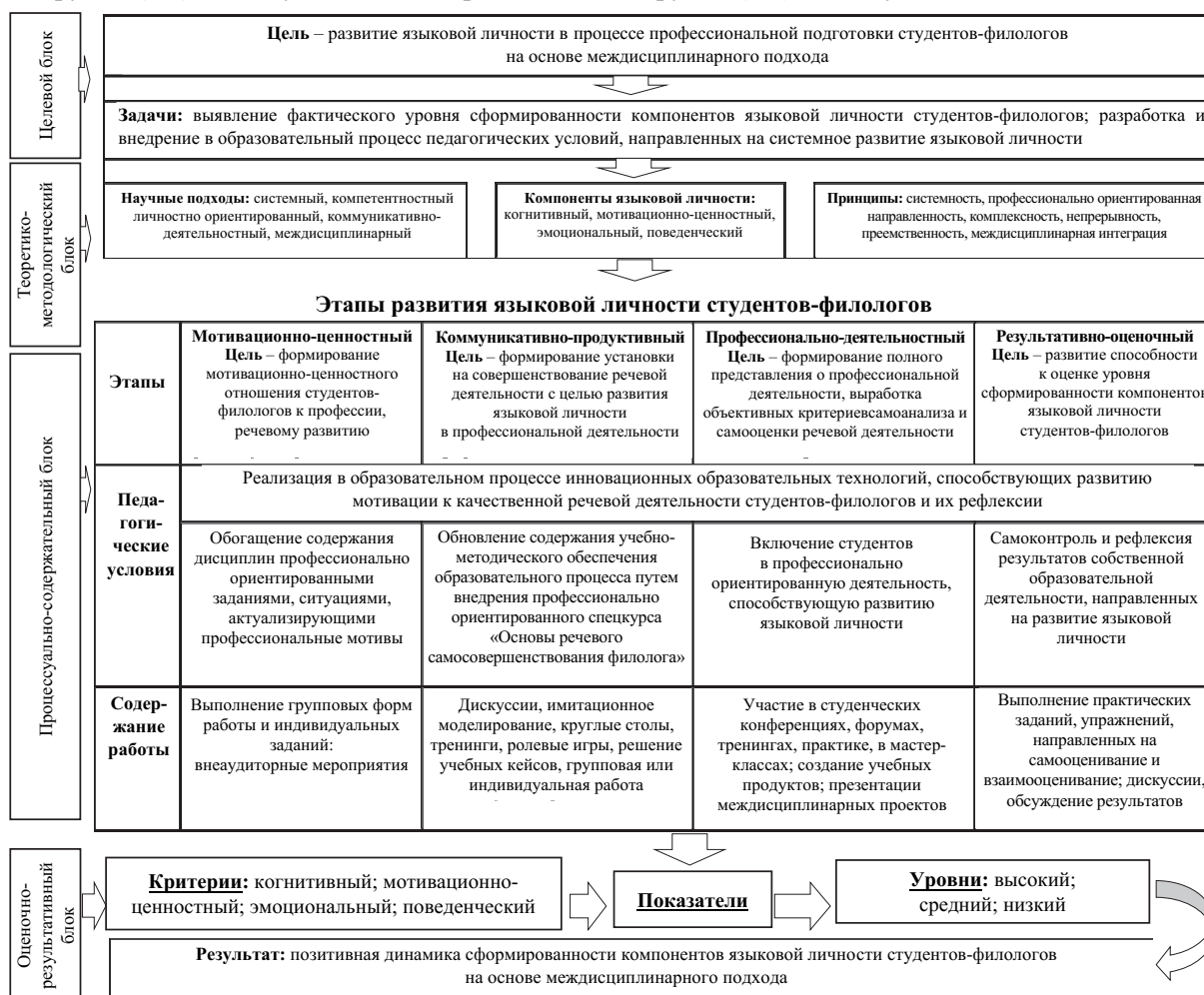


Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода

Был подобран диагностический инструментарий, позволивший изучить каждый критерий в отдельности: когнитивный – авторский опросник для оценки знаний об основах речевой культуры, авторский тест на выявление коммуникативных навыков, способностей преподнести информацию и оценивать собеседника; мотивационно-ценностный – авторский тест-опросник о представлении сущности профессии, авторская анкета для оценки мотивационного отношения к речевому саморазвитию, опросник для оценки мотивации успеха и боязни неудачи (А. А. Реан); эмоциональный – методика диагностики уровня развития рефлексивности (А. В. Карпов), методика изучения качественных эмоциональных характеристик (Л. А. Рабинович), методика диагностики эмпатии (И. М. Юсупова); поведенческий – опросник эмоционального интеллекта (Д. В. Люсин), тест коммуникативных умений (Л. Михельсон), тест на оценку уровня общительности (В. Ф. Ряховский), тест для оценки самоконтроля в общении (М. Снайдер).

В табл. 1 представлены результаты констатирующего этапа эксперимента, которые не показывают существенной разницы по уровню сформированности компонентов **языковой личности** в ЭГ и КГ. Использовался статистический расчет U-критерий Манна – Уитни для достоверности данного предположения, позволяющий сравнить независимые выборки и проверить их однородность на значимость различий выбранных критериев языковой личности.

Таблица 1

Результаты сформированности компонентов языковой личности студентов-филологов в экспериментальной и контрольной группах (%)

Уровни	Констатирующий этап эксперимент							
	Когнитивный (К)		Мотивационно-ценностный (МЦ)		Эмоциональный (Э)		Поведенческий (П)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	13	10	3	1	5	4	6	6
Средний	60	63	64	70	66	68	65	70
Низкий	27	27	33	29	29	28	29	24

Результаты статистической обработки полученных данных показали, что наибольшая ранговая сумма ($T = 1580$) получилась в ЭГ испытуемых. Для нашего количества респондентов $U_{крp} \leq 0,01 = 557$, $U_{крp} \leq 0,05 = 628$. Сопоставление $U_{эсп} = 880$ и $U_{кр}$ позволяет принять или опровергнуть гипотезы. В данном случае $U_{эсп} > U_{кр}$, следовательно, отвергается и принимается – уровень сформированности компонентов языковой личности в КГ не ниже уровня сформированности в ЭГ. Таким образом, исследуемые группы однородны и подходят для проведения формирующего этапа эксперимента.

В целях проверки результативности разработанной модели и методики развития языковой личности был проведен формирующий этап эксперимента, в процессе которого апробировалась структурно-функциональная модель, прослеживалась динамика уровней и показателей сформированности всех компонентов. На данном этапе использовался метод ранговой корреляции Спирмена, позволяющий определить корреляционную связь между двумя результатами до и после апробации модели. Выдвигаем две гипотезы: корреляция между результатами до и после апробации модели отсутствует; корреляция между результатами до и после апробации модели отличается от нуля. Для нашего количества респондентов $(r_s)_{кр} \leq 0,01 = 0,39$, $(r_s)_{кр} \leq 0,05 = 0,30$. Полученные значения $(r_s)_{эсп} > 0,01$, поэтому H_0 опровергается, а H_1 принимается, что подтверждает корреляционную связь между развитием компонентов языковой личности и предложенной моделью.

В табл. 2 представлены результаты сформированности языковой личности студентов-филологов в ЭГ и КГ на контрольном этапе эксперимента. Результаты показывают, что во всех группах

констатируется значительное повышение уровней. Однако в экспериментальной группе уровень значительно выше, следовательно, наиболее выражена динамика развития четырех компонентов.

Таблица 2

Результаты сформированности компонентов языковой личности студентов-филологов в экспериментальной и контрольной группах (%)

Уровни	Контрольный этап эксперимента							
	Когнитивный (К)		Мотивационно-ценностный (МЦ)		Эмоциональный (Э)		Поведенческий (П)	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	33	15	26	8	42	21	35	11
Средний	65	73	70	76	54	66	62	79
Низкий	2	12	3	16	4	13	3	10

Для подтверждения положительных сдвигов в уровнях сформированности компонентов языковой личности применялся Т-критерий Вилкоксона при сопоставлении показателей, полученных в одной группе испытуемых (ЭГ) в двух разных условиях. В результате статистической обработки данных принимается альтернативная гипотеза – сдвиги в сторону повышения уровня сформированности компонентов языковой личности достоверно преобладают. Противоположная нулевая гипотеза отклоняется. Для нашего количества респондентов $T_{кр} \leq 0,01 = 252$, $T_{кр} \leq 0,05 = 302$. Следовательно, эмпирическое значение $T_{эсп}$ находится в зоне значимости, $T_{эсп} < T_{кр}$, что подтверждает положительные сдвиги в уровнях сформированности компонентов языковой личности.

Таким образом, проведенное исследование на контрольном этапе эксперимента показало, что динамика уровней сформированности компонентов языковой личности студентов ЭГ превалирует по отношению к динамике уровней показателей студентов КГ (рис. 2).

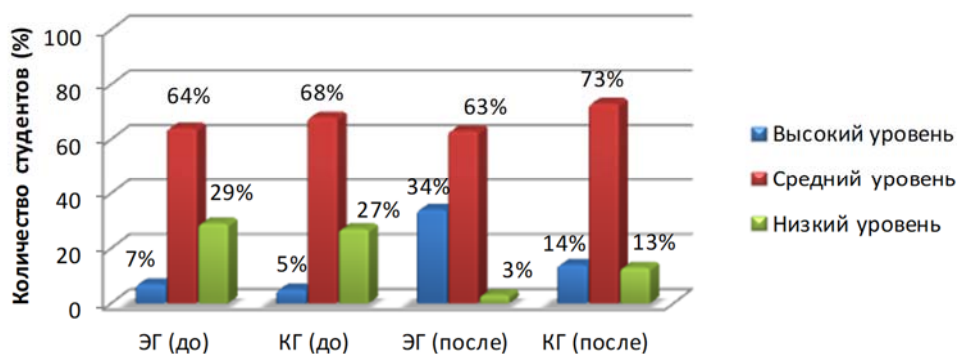


Рис. 2. Динамика уровней сформированности компонентов языковой личности студентов

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что в ходе опытно-экспериментальной работы апробирована и практически реализована разработанная структурно-функциональная модель развития языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода в условиях образовательной среды вуза. В процессе эксперимента оценивалась эффективность и результативность модели, осуществлялась необходимая ее коррекция, обобщался экспериментальный материал, проводился сравнительный и статистический анализ диагностики в ЭГ и КГ.

Сравнительный анализ результатов экспериментальных данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного этапов эксперимента, показал, что наиболее значительные изменения при создании определенных условий произошли в экспериментальной группе, что свидетельствует о высоком уровне сформированности компонентов языковой личности студентов-филологов. Это подтверждает эффективность и результативность разработанной структурно-функциональной модели развития языковой личности студентов-филологов на основе междисциплинарного подхода.

Список источников

1. Приказ Минобрнауки РФ от 12 августа 2020 г. № 986 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf (дата обращения: 22.09.2022).
2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. 7-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. 264 с.
3. Шевченко М. С. Модель развития языковой личности в процессе профессиональной подготовки студентов-филологов // Мир науки. Педагогика и психология: электронный научный журнал. 2020. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/129PDMN620.pdf> (дата обращения: 22.09.2022).
4. Пузанкова Е. Н. Формирование языковой способности учащихся при обучении русскому языку. Орел: Картуш, 2004. 347 с.
5. Шахнарович А. М. Проблемы формирования языковой личности учителя-русиста // Тезисы докладов и сообщений IV международной конференции 12–14 мая 1993 г. Волгоград: Перемена, 1993. С. 39–42.
6. Токарева И. Ю. Понятие языковой личности в сфере компетентностного подхода // Ученые записки: электронный научный журнал Курского гос. ун-та. Педагогические науки. 2012. № 4 (24), т. 1. С. 1–5.
7. Конечкая В. П. Социология коммуникации: учебник. М.: Международный университет бизнеса и управления, 1997. 304 с.
8. Шевченко М. С. Диагностический инструментарий для оценки результатов сформированности компонентов языковой личности студентов-филологов // Вопросы педагогики. 2021. № 4–1. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45616856> (дата обращения: 28.07.2022).
9. Saienko N., Olizko Y., Arshad M. Development of tasks with art elements for teaching engineers in english for specific purposes classroom. International Journal of Emerging Technologies in Learning. 2019. № 14 (23). URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/11955/6181> (дата обращения: 09.03.2022).
10. Santaolalla E., Urosa B., Martín O., Verde A., Díaz T. Interdisciplinarity in teacher education: Evaluation of the effectiveness of an educational innovation project // Sustainability. 2020. № 12 (17). URL: <https://doi.org/10.3390/su12176748> (дата обращения: 09.03.2022).
11. Shevchenko M. S., Baiko A. V., Nekrasova M. Yu. Integration of active and interactive teaching methods of students' language personality development // EpSBS. 2021. Vol. 111. URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.06.03.116> (дата обращения: 22.09.2022).

References

1. *Prikaz Minobrnauki RF ot 12 avgusta 2020 g. № 986 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.01 Filologiya»* [On approval of the federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the field of study 45.03.01 Philology: Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of August 12, 2020 No. 986] (in Russian). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/450301_B_3_31082020.pdf (accessed 22 September 2022).
2. Karaulov Yu. N. *Russkiy yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian language and language personality]. Moscow, LKI Publ., 2010. 264 p. (in Russian).
3. Shevchenko M. S. Model' razvitiya yazykovoy lichnosti v processe professional'noj podgotovki studentov-filologov [The model of the development of a linguistic personality in the process of professional training of students-philologists] *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya: elektronnyy nauchnyy zhurnal – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 6 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/129PDMN620.pdf> (accessed 22 September 2022).
4. Puzankova E. N. *Formirovaniye yazykovoy sposobnosti uchashchikhsya pri obuchenii russkomu yazyku* [Formation of the language ability of students in teaching the Russian language]. Orel, Kartush Publ., 2004. 347 p. (in Russian).
5. Shahnarovich A. M. Problemy formirovaniya yazykovoy lichnosti uchitelya-rusista [Problems of Formation of the Linguistic Personality of a Teacher in Russian Studies]. *Tezisy dokladov i soobshcheniy IV mezhdunarodnoy konferentsii 12–14 maya 1993 g.* [Abstracts of reports and reports of the IV international conference of May 12–14, 1993]. Volgograd, Peremena Publ., 1993. Pp. 39–42 (in Russian).

6. Tokareva I. Yu. Ponyatiye yazykovoy lichnosti v sfere kompetentnostnogo podkhoda [The concept of linguistic personality in the field of competency-based approach]. *Uchenye zapiski: elektronnyy nauchnyy zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskiye nauki*, 2012, no. 4 (24), vol. 1, pp. 1–5 (in Russian).
7. Konetskaya V. P. *Sotsiologiya kommunikatsii: uchebnik* [Sociology of communication: textbook]. Moscow, Mezhdunarodnyy universitet biznesa i upravleniya Publ., 1997. 304 p. (in Russian).
8. Shevchenko M. S. Diagnosticheskiy instrumentariy dlya otsenki rezul'tatov sformirovanosti komponentov yazykovoy lichnosti studentov-filologov [Diagnostic tools for assessing the results of the formation of the components of the linguistic personality of philology students]. *Voprosy pedagogiki*, 2021, no. 4–1 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45616856> (accessed 28 August 2022).
9. Saienko N., Olizko Y., Arshad M. Development of tasks with art elements for teaching engineers in english for specific purposes classroom. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2019. 14 (23). URL: <https://online-journals.org/index.php/i-jet/article/view/11955/6181> (accessed 09 March 2022).
10. Santaolalla E., Urosa B., Martín O., Verde A., Díaz T. Interdisciplinarity in teacher education: Evaluation of the effectiveness of an educational innovation project. *Sustainability*. 2020. 12 (17). URL: <https://doi.org/10.3390/su12176748> (accessed 09 March 2022).
11. Shevchenko M. S., Baiko A. V., Nekrasova M. Yu. Integration of active and interactive teaching methods of students' language personality development. *EpSBS*. 2021. Vol. 111. URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2021.06.03.116> (accessed 22 September 2022).

Информация об авторах

Шевченко М. С., преподаватель, Севастопольский государственный университет
(ул. Университетская, 33, Севастополь, Россия, 299053).
E-mail: sggu_kpp@mail.ru

Information about the authors

Shevchenko M. S., Lecturer, Sevastopol State University (ul. Universitetskaya, 33, Sevastopol, Russian Federation, 299053).
E-mail: sggu_kpp@mail.ru

Статья поступила в редакцию 01.03.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 01.03.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья
УДК 37.013.42
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-87-94>

Креативные техники как ресурс развития социально-педагогической практики

Светлана Олеговна Авчинникова¹

¹ Смоленский государственный университет, Смоленск, Россия, avsh73@mail.ru

Аннотация

Ставится проблема совершенствования массовой социально-педагогической практики посредством освоения идей и техник креативной педагогики. Отмечается дефицит креативных технологий в арсенале школьных социальных педагогов на фоне высокой результативности их применения в специализированных службах с разным контингентом несовершеннолетних. Раскрывается полифункциональность креативных техник при решении социально-педагогических проблем. Креативность трактуется как цель и средство социально-педагогической деятельности. Приводится типология креативных социально-педагогических техник. Анализируется авторский опыт преподавания дисциплины «Креативные техники в работе с несовершеннолетними». Приводится пример создания студентами креативного продукта – интегративной художественно-творческой методики «Семейный театр» для работы с семьей несовершеннолетнего. Делается вывод о необходимости освоения креативного инструментария и идей креативной педагогики для дальнейшей технологизации и гуманизации социально-педагогической деятельности.

Ключевые слова: *социальный педагог, школа, креативная педагогика, креативные техники, профессиональная подготовка*

Для цитирования: Авчинникова С. О. Креативные техники как ресурс развития социально-педагогической практики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 87–94. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-87-94>

Original article

Creative techniques as a development resource of social and pedagogical practice

Svetlana O. Avchinnikova¹

¹ Smolensk State University, Smolensk, Russian Federation, avsh73@mail.ru

Abstract

The author states the problem of mass social pedagogical practice improving through the development of ideas and techniques of creative pedagogy. Against the background of the growing need for qualified social and pedagogical assistance and the expansion of the school social work problems, there is a lack of creative technologies in the arsenal of school social workers, and conversely their high effectiveness in specialized services with different contingents of minors. In the theoretical aspect, we give the definition of creative technologies, reveal their functions in solving social and pedagogical problems (developing, communicative, compensatory, rehabilitation, hedonistic, recreational). There is an interpretation of the creativity phenomenon as the goal and means of socio-pedagogical activity. The author gives the typology of creative socio-pedagogical technologies: audio-visual, musical-dramatic, visual, training, game, socio-cultural design. There is an indication on the expediency of including creative modules in the training program for bachelors of psychological and pedagogical direction. We are emphasizing foreign and Russian experience in the instrumental training of social workers based on art-pedagogical and art-therapeutic techniques. In practical terms, author analyzes her own experience in teaching the discipline “Creative techniques in work with minors”. There is an example of the creative product developed by students - an integrative artistic and creative methodology “Family Theater” for work with the minor’s family. Thus, we’ve made a conclu-

sion about the need of mastering the creative tools and ideas of creative pedagogy for further technologization and humanization of social and pedagogical activities.

Keywords: *social worker, school, creative pedagogy, creative techniques, professional training*

For citation: Avchinnikova S. O. Creative techniques as a development resource of social and pedagogical practice [Kreativnye tekhniki kak resurs razvitiya sotsial'no-pedagogicheskoy praktiki]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 87–94. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-87-94>

Креативность стала своего рода знаменем XXI в. В научных публикациях и массовом лексиконе сегодня широко используются словосочетания «креативные индустрии», «креативная экономика», «креативный директор», «креативный класс», «креативный капитал», «креативный климат», «креативный туризм» и др. Такое универсальное присутствие в самых разных областях закономерно повлекло включение креативности как личностной характеристики современного человека в категорию метакомпетенций (soft skills). При этом для многих становится очевидным, что сами по себе проекты типа «кремниевая долина» или «Сколково» не решают проблему формирования креативности современного специалиста, пока в школах не возникнет атмосфера «драйва» и во все возможные образовательные организации не придут люди, «заточенные» под творчество, а не просто обладатели знаний [1, с. 55]. На этом фоне набирают популярность идеи креативной педагогики.

Креативная педагогика, по определению Н. Н. Савиной, – это «система интеллектуального, психологического и социального развития, формирующая в личности устойчивые компоненты креативного стиля мышления и поведения» [2, с. 24]. К настоящему времени креативная педагогика наибольшего развития и признания достигла в дидактике, где, как справедливо отмечают исследователи, применяются технологии с более высокой степенью креативности, такие как «проблемное обучение, развивающее обучение, дидактическая инженерия» [3, с. 30]. Высокая степень интеграции креативной педагогики прослеживается в преподавании художественно-творческих дисциплин, что в ряде случаев приводит к ее отождествлению с арт-педагогикой [4]. По мнению исследователей педагогики высшей школы, «креативно ориентированные педагогические технологии в условиях реализации новых ФГОС являются одним из перспективных инновационных инструментариев *подготовки специалистов новой формации и творческого саморазвития личности*» [5, с. 11].

Между тем креативные техники, обладая уникальными развивающими возможностями, в массовой практике остаются недооцененными в решении социально-педагогических проблем. Так, по данным С. А. Косабуцкой, полученным в результате масштабного исследования деятельности социальных педагогов общеобразовательных школ, арт-педагогические технологии используются не более чем в 10 % случаев, креативные технологии работы в опросе в отдельной категории не фигурируют [6, с. 12].

Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность на сегодняшний день чрезвычайно востребована, что обусловлено как возрастающими требованиями к решению школой воспитательных задач, в том числе социального воспитания, так и усложняющейся социальной ситуацией как в обществе в целом, так и в детско-подростковом социуме, проецирующейся на показатели нервно-психического и психологического здоровья учащихся [7]. «Миссия социального педагога в школе – предоставлять всем учащимся ресурсы и поддержку в достижении академического и социального успеха в безопасной и здоровой образовательной среде; создавать условия максимальной реализации потенциала детей и подростков в учебном процессе путем снижения социальных, психологических, экономических и экологических барьеров для обучения, координации взаимодействия семьи, педагогического коллектива и администрации школы, местного сообщества и территориальных социальных служб» [8, с. 58]. Аналогичное понимание отражено в профессиональном стандарте «Специалист в области воспитания», действующем с 2017 г. Между тем в отечественном профессиональном сообществе абрис профессиональной деятельности социального педагога, его

функционал и инструментарий по-прежнему вызывают дискуссии. Одни исследователи локализируют его деятельность преимущественно в посредническо-правовой плоскости, другие выдвигают на первый план психолого-педагогическое содержание.

Общепринято относить к объектам социально-педагогической деятельности детей с трудностями адаптации, с отклоняющимся поведением, имеющих «школьные прогулы», воспитывающихся в опекунских и приемных семьях, детей с ограниченными возможностями здоровья, семьи со сниженным воспитательным потенциалом. В современных публикациях обращают внимание на востребованность социально-педагогической помощи школьникам – жертвам буллинга, несовершеннолетним в кризисных ситуациях различного генеза, детям, находящимся на длительном стационарном лечении. Во всех этих случаях могут с успехом применяться креативные техники.

«Креативные техники — это совокупность методов, видов деятельности, связанных с актуализацией творческого потенциала клиента как способа разрешения его проблем и созданием условий для самоизменения, саморазвития, самореализации» [9, с. 94].

Креативность – не прерогатива художников, музыкантов, скульпторов, писателей, она может проявляться в самом широком социальном, профессиональном и повседневном контекстах, в любых жизненных ситуациях с элементом новизны и неопределенности. Ее тренировка имеет кумулятивно-воспроизводимый эффект: получив импульс и потенциал развития в одном виде деятельности, она способна «сработать» и в других направлениях. Креативностью в определенной степени обладает каждый; взрослым людям, как правило, ее достаточно, чтобы компетентно справляться с жизненными трудностями. Если же человек оказывается уязвимым перед лицом повседневных, но нестандартных ситуаций, то, вероятно, ему не хватает опыта актуализации творческого потенциала. Поэтому именно на этапе первичной социализации важно это умение развивать. Исходя из сказанного, креативность в социально-педагогической работе может выступать как цель, поскольку ее развитие связано с совершенствованием индивидуальных возможностей адаптации, умения находить пути выхода из затруднительной жизненной ситуации, повышать свой социализационный потенциал. Однако креативность для социального педагога это не столько цель, сколько средство, инструмент для выстраивания диалога и решения проблем, имеющихся у ребенка, за счет перехода на более высокий уровень личностного функционирования, снятия давления некритических усвоенных, привнесенных извне поведенческих стереотипов.

Креативные техники реализуют важнейшие функции, присущие творчеству: развивающую, коммуникативную, компенсаторную, реабилитационную, гедонистическую, рекреационную. Так, в креативной среде, включившись в креативный процесс, создавая креативный продукт, ребенок или подросток развивает самые разные стороны своей личности: от навыков координации и мелкой моторики до когнитивных процессов и навыков сотрудничества. В коммуникативном плане он получает возможность установить диалог с миром посредством созданного продукта, в процессе групповой работы обмениваться своими переживаниями и мыслями. В творческой деятельности происходит восстановление утраченных возможностей в социальном, психологическом психофизиологическом измерении, жизнь становится более полноценной, преодолеваются барьеры и ограничения. Кроме того, ребенок испытывает удовольствие от процесса и результата, происходит полноценное восстановление физических и психических ресурсов.

В ряде исследований описаны эффекты применения креативных техник в социально-педагогической работе с отдельными категориями детей:

- «социализация и укрепление межличностных взаимодействий (поиск продуктивных и социально приемлемых способов разрешения конфликтов, выражение собственных эмоций и понимание эмоций собеседника, получение опыта инклюзивного взаимодействия)» у подростков [10, с. 146];

- коррекция негативной «Я-концепции», преодоление эмоционального отвержения, чувства одиночества, развитие социального и внутреннего контроля у детей из семей мигрантов [11];

– стимулирование способности к саморегуляции, развитие рефлексии и эмпатии, обнаружение ошибок собственного поведения и закрепление конструктивных способов взаимодействия с окружающим миром у трудных подростков [12];

– сплочение с контактными лицами, коррекция страхов совершения ошибок, развитие самостоятельности, чувства доверия у детей с ограниченными возможностями здоровья [13];

– повышение уверенности в себе и раскрепощенности, создание альтернативной благоприятной социальной среды, формирование дисциплины и ответственности у детей из социально неблагополучных семей [14].

Креативные социально-педагогические техники интегрируют возможности различных видов и форм творческой деятельности: музыкально-сценические (театрализованно-игровая деятельность, музыкальная импровизация, пантомима, имитация, использование театральных масок и грима); презентационно-изобразительные (спонтанное рисование, коллаж, фотодеятельность); с использованием аудиовизуальных средств (кинокритика, видеоколлаж, инстаграмм-сторис, мультипликация, пластилиновая анимация); тренинговые (упражнения на развитие креативности, антиципации, децентрирования, приемы рефрейминга, метафоры); игровые элементы; методы социально-культурного проектирования и др., что существенно расширяет диапазон выбора и применения их в конкретной социально-педагогической ситуации.

Контент-анализ публикаций и социально-педагогических программ показывает, что креативные техники на сегодняшний день активно используются социальными педагогами специализированных служб (центров помощи семье и детям, реабилитационных центров, центров психолого-педагогического сопровождения) и весьма ограниченно школьными социальными педагогами. Одну из причин сложившейся ситуации мы видим в невключенности креативных техник в базовый инструментарий бакалавра психолого-педагогического профиля. Освоение арсенала художественно-творческих, арт-педагогических и арт-терапевтических методик происходит, как правило, в рамках дополнительного профессионального образования и магистерской подготовки. Между тем изучение зарубежного опыта подготовки социальных педагогов показывает, что практикоориентированность программ в значительной степени обеспечивается наличием модулей креативной направленности. Так, например, при подготовке бакалавров социального образования в Дании креативный модуль учебного плана включает следующие дисциплины: «Здоровье, тело и упражнения», «Выражение, музыка и драма», «Народное творчество и ремесла, наука и технологии» [15, с. 41]. В ряде российских вузов также накоплен положительный опыт преподавания социальным педагогам и социальным работникам дисциплин креативного содержания [16; 17].

В Смоленском государственном университете студенты, обучающиеся по профилю «Психология и социальная педагогика», в 7-м семестре осваивают курс «Креативные техники в работе с несовершеннолетними» в объеме семи зачетных единиц. В содержательном плане дисциплина содержит два блока. Первый направлен на осмысление креативности и творчества в жизни и профессии, ресурсов и барьеров творчества, места художественно-творческих технологий в арсенале социального педагога. Второй – предполагает знакомство студентов с нетрадиционными художественно-графическими техниками изобразительной деятельности (оттисковая, пальчиковая, тычковое, кляксография и др.), аппликацией и коллажем, конструированием (оригами, театральная кукла, игрушка-самodelка), сказкотерапией и драматическими техниками.

В методическом плане модуль реализуется в форме практикума. Это означает, что большая часть учебного времени отводится непосредственно на творческую деятельность: студенты рисуют под музыку визуальные образы, отражающие их эмоции и ассоциации; исполняют драматические миниатюры; создают коллективные продукты (картина, коллаж, спектакль, фотовыставка, музыкальная групповая импровизация); проводят мастер-классы (аэродизайн, фокусы-клоунада, топиарий, маски из папье-маше, работа с гримом и др.). Все это непременно сопровождается рефлексией,

направленной на распознавание барьеров творчества, замысла и его воплощения, ощущений в процессе работы, динамики настроения, самовыражения. На одном из занятий организуется просмотр художественного фильма «Целитель Адамс» и его обсуждение. Студенты дискутируют о роли творчества в жизни каждого человека, проблеме стереотипов и авторства в профессии. По итогам освоения курса студенты разрабатывают и воплощают проект в одном из образовательных или социозащитных учреждений города.

Примером такого группового проекта стала методика работы с семьей обучающегося «Семейный театр», направленная на решение проблемы адаптации несовершеннолетнего к изменению семейного окружения. Методика была разработана на основе диагностики конкретного случая. В частности, классный руководитель обратилась за консультацией к социальному педагогу по поводу выраженных негативных изменений в поведении учащегося 7-го класса. Было установлено, что мать ребенка также обеспокоена ухудшением внутрисемейных отношений вследствие неприятия старшим ребенком (подросток 13 лет) отчима, который стал членом семьи два месяца назад. После смерти отца прошло три года.

Цель методики, по замыслу разработчиков, – помощь в адаптации несовершеннолетнего к изменению семейной системы, улучшение семейного климата, укрепление воспитательной позиции отчима.

Методика интегрированного типа включает пять этапов, шесть занятий.

Первый этап – групповое сочинение сказки. Первое занятие предполагает создание образа персонажа каждым членом семьи. При этом рожденному персонажу присваивается имя, представляется его изображение (рисунок), дается устная характеристика, включающая его привычки, мечты, привязанности. Далее участники встречи получают задание договориться об организации домашнего творческого часа, когда каждый член семьи нарисует «афишу» предстоящего театрального представления, при этом постарается максимально включить в нее информацию о героях, полученную на занятии.

На втором занятии социальный педагог организует групповой анализ рисунков-афиш, за которым следует сочинение сказки. Задача специалиста – стимулировать участие всех членов семьи при составлении сценария в рамках сюжетной линии, связанной с прорабатываемой проблемой. Итог встречи – распечатка сценария для каждого члена семьи. В качестве ориентира для сценария сказки студенты предложили:

- старшего ребенка и отчима следует объединить, дать им главные роли рыцарей (спасителей), которые будут вместе преодолевать трудности, попадать в ситуации, требующие взаимопомощи для достижения главной цели – спасения младшего ребенка;
- самого младшего члена семьи необходимо увлечь интересным занятием, чтобы он присутствовал в семейной сказке, но не отвлекал на себя внимание ;
- матери по возможности дать роль феи (подсказчицы, помощницы) – персонажа, объединяющего, примиряющего, дающего мудрые советы и волшебные инструменты для совершения добрых дел.

Второй этап – совместное создание декораций к придуманной сказке. В процессе свободного рисования с использованием приемов «письма по сырому», «отпечатывания предметов», «рисования губкой», «совместного рисования», конструирования педагог дает вводную информацию о предстоящей постановке, а также ненавязчиво сообщает о значимости каждого участника занятия в семейной жизни, помощи и поддержке друг друга.

Домашнее задание предусматривает, во-первых, индивидуальное прочтение сказки, во-вторых, репетицию в домашней обстановке с чтением по ролям.

Третий этап – премьера постановки. Участники перевоплощаются, импровизируют, реализуют свой общий замысел. Параллельно ведется видеозапись театральной игры, чтобы это событие осталось запечатленным в семейном архиве.

Четвертый этап – рефлексия творческого процесса, обсуждение впечатлений о полученном опыте, обмен эмоциями, анализ приобретенных ресурсов.

Пятый этап – рекомендации членам семьи по дальнейшему построению взаимоотношений:

– завести традицию (привычку) совместного «мужского» времяпровождения отчима и подростка (например, ездить на рыбалку, чинить автомобиль); узнать о хобби и увлечениях друг друга; просить друг друга о помощи и предлагать свою помощь;

– собирать семейный портфолио – положить в папку все рисунки, «афиши», сценарий и добавлять другие памятные вещицы, напоминающие о семейных событиях.

Под руководством социального педагога школы проект был студентами реализован. Члены семьи отмечали, что предложенная форма работы оказалась для них интересной и полезной. Фиксация и анализ совместной деятельности, эмоционального фона в процессе занятий позволили говорить о положительной динамике внутрисемейных взаимоотношений.

С преподавательской точки зрения важно, что в результате прохождения курса студенты не только освоили, пусть и на любительском уровне, различные арт-педагогические, художественно-творческие приемы и техники, лично пережили успех и радость от самореализации в творческой деятельности, развили комплекс профессионально значимых качеств (гибкость, открытость новой информации, сотрудничество и др.), получили новый сенсорный и коммуникативный опыт и осуществили успешную профессиональную пробу, которая может стать катализатором их дальнейшего социально-педагогического творчества.

В заключение необходимо отметить, что креативные техники являются незаменимым инструментом деятельности социального педагога, повышающим результативность работы за счет актуализации внутренних резервов личности подопечных, активизации их жизненной позиции, расширения социальных контактов, усиления механизмов самореализации, самопомощи, развития их интересов и склонностей. Данные техники позволяют специалисту выходить за рамки уже существующих стандартных процедур и операций, а клиентам помогают изменять свое мироощущение, углублять познание себя как деятельного субъекта. Освоение креативного инструментария и идей креативной педагогики способствует дальнейшей технологизации и гуманизации социально-педагогической деятельности.

Список источников

1. Киреев С. В. Современная школа: откуда и куда мы движемся? // Основные тенденции государственного и общественного развития России: история и современность. 2022. № 1. С. 51–55.
2. Савина Н. Н. Креативная личность и система обучения // Вестник Новосибирского гос. ун-та. Серия: Педагогика. 2007. Т. 8, вып. 1. С. 23–26.
3. Чапаев Н. К., Чошанов М. А. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их разрешения // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 3. С. 30–40.
4. Маковец Л. А. Арт-педагогика в современном образовании // Педагогический журнал. 2017. Т. 7, № 6. С. 36–45.
5. Каунов А. М. Инновационный инструментарий современных методик креативного обучения в профессиональной подготовке будущих специалистов // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2019. № 4 (137). С. 9–16.
6. Косабуцкая С. А. Современные педагогические технологии в деятельности социального педагога образовательной организации // Педагогическое мастерство и современные педагогические технологии: сб. материалов II Международной научно-практ. конф. 2017. С. 12–13.
7. Резун Е. В., Слободская Е. Р., Семенова Н. Б., Риппинен Т. О. Проблемы психического здоровья и обращение за помощью среди подростков // Сибирский психол. журнал. 2021. № 79. С. 189–202. doi: 10.17223/17267080/79/11
8. Дашук К. В., Дашук И. Н. К вопросу о нормативных требованиях к профессиональной деятельности школьного социального педагога // Образование и общество. 2019. № 2 (115). С. 58–63.

9. Шабанова О. В., Варфоломеева Е. А. Профессиональная подготовка социальных работников к применению креативных технологий при работе с семьями, имеющими детей-инвалидов // Симбирский научный вестник. 2014. № 4 (18). С. 94–97.
10. Рубцова О. В., Посакалова Т. А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25, № 6. С. 144–156. doi: <https://doi.org/10.17759/pse.2020250612>
11. Косабущая С. А. Использование средств арт-педагогики в деятельности социального педагога для решения социальных проблем детей-мигрантов и их семей // Новая наука: Опыт, традиции, инновации. 2016. № 10-1. С. 55–56.
12. Камалова Н. В. Модель организации коррекционно-развивающей деятельности трудного подростка методами арт-педагогики // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2021. № 1 (25). С. 52–58.
13. Курдюков М. О., Некипелов Р. Д. Роль изотерапии в реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья // Социальные науки. 2020. № 4 (31). С. 91–95.
14. Нагих А. Ю. Социально-педагогический потенциал танцевальной терапии в работе с детьми из неблагополучных семей // Социология в современном мире: наука, образование, творчество. 2018. № 10. С. 185–187.
15. Булатбаева А. А., Мынбаева К. К., Таубаева Ш. Т. Казахстанский опыт проектирования содержания подготовки социальных педагогов // Высшее образование сегодня. 2016. № 2. С. 38–43.
16. Терелянская Е. В., Черникова Н. А. Гуманитарные практики в профессиональном образовании бакалавров социальной работы // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2016. № 2 (106). С. 35–41.
17. Шабанова О. В. Развитие креативной компетентности в процессе профессиональной подготовки социальных работников в вузе // Социум. Туризм. Образование: сб. работ по результатам Всерос. научно-практ. конф. Ульяновск, 2018. С. 95–98.

References

1. Kireyev S. V. Sovremennaya shkola: otkuda i kuda my dvigaemysya? [Modern school: where and where are we moving from?]. *Osnovnye tendentsii gosudarstvennogo i obshchestvennogo razvitiya Rossii: istoriya i sovremennost'*, 2022, no. 1, pp. 51–55 (in Russian).
2. Savina N. N. Kreativnaya lichnost' i sistema obucheniya [Creative personality and education system]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika – Bulletin of the Novosibirsk State University. Series: Pedagogy*, 2007, vol. 8. no. 1, pp. 23–26 (in Russian).
3. Chapayev N. K., Choshanov M. A. Kreativnaya pedagogika: problemy, protivorechiya, puti ikh razresheniya [Creative Pedagogy: problems, contradictions, ways of their resolution]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii – Innovative projects and programs in education*, 2013, no. 3, pp. 30–40 (in Russian).
4. Makovets L. A. Art-pedagogika v sovremennom obrazovanii [Art pedagogy in modern education]. *Pedagogicheskiy zhurnal – Pedagogical Journal*, 2017, vol. 7, no. 6, pp. 36–45 (in Russian).
5. Kaunov A. M. Innovatsionnyy instrumentariy sovremennykh metodik kreativnogo obucheniya v professional'noy podgotovke budushchikh spetsialistov [Innovative tools of modern methods of creative learning in the professional training of future specialists]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*, 2019, no. 4 (137), pp. 9–6 (in Russian).
6. Kosabutskaya S. A. Sovremennye pedagogicheskiye tekhnologii v deyatelnosti sotsial'nogo pedagoga obrazovatel'noy organizatsii [Modern pedagogical technologies in the activities of a social worker of an educational organization]. *Pedagogicheskoye masterstvo i sovremennye pedagogicheskiye tekhnologii: sbornik materialov II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Pedagogical excellence and modern pedagogical technologies. Collection of materials of the II International scientific-practical conference]. 2017, pp. 12–13 (in Russian).
7. Rezun E. V., Slobodskaya E. R., Semenova N. B., Rippinen T. O. Problemy psikhicheskogo zdorov'ya i obrashcheniye za pomoshch'yu sredi podrostkov [Mental health problems and help seeking among adolescents]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2021, no. 79, pp. 189–202 (in Russian).
8. Dashuk K. V., Dashuk I. N. K voprosu o normativnykh trebovaniyakh k professional'noy deyatelnosti shkol'nogo sotsial'nogo pedagoga [On the issue of regulatory requirements for the professional activities of a school social teacher]. *Obrazovaniye i obshchestvo – Education and society*, 2019, no. 2 (115), pp. 58–63 (in Russian).

9. Shabanova O. V., Varfolomeeva E. A. Professional'naya podgotovka sotsial'nykh rabotnikov k primeneniyu kreativnykh tekhnologiy pri rabote s sem'yami, imeyushchimi detey-invalidov [Professional training of social workers for the use of creative technologies when working with families with disabled children]. *Simbirskiy nauchnyy vestnik – Simbirsk Scientific Bulletin*, 2014, no. 4 (18), pp. 94–97 (in Russian).
10. Rubtsova O. V., Poskakalova T. A. Teatral'naya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya i obucheniya v podrostkovom vozraste: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Drama Activity as a Means of Development and Learning in Adolescence: The Results of an Empirical Study]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2020, vol. 25, no. 6, pp. 144–156 (in Russian).
11. Kosabutskaya S. A. Ispol'zovaniye sredstv art-pedagogiki v deyatel'nosti sotsial'nogo pedagoga dlya resheniya sotsial'nykh problem detey-migrantov i ikh semey [Using the means of art pedagogy in the activities of a social worker to solve the social problems of migrant children and their families]. *Novaya nauka: Opyt, traditsii, innovatsii – New Science: Experience, traditions, innovations*, 2016, no. 10-1, pp. 55–56 (in Russian).
12. Kamalova N. V. Model' organizatsii korrektsionno-razvivayushchey deyatel'nosti trudnogo podrostka metodami art-pedagogiki [Model of the organization of correctional and developmental activities of a difficult teenager by methods of art pedagogy]. *Vestnik Saratovskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya – Bulletin of the Saratov Regional Institute for the development of education*, 2021, no. 1 (25), pp. 52–58 (in Russian).
13. Kurdyukov M. O., Nekipelov R. D. Rol' izoterapii v rehabilitatsii detey s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [The role of isotherapy in the rehabilitation of children with disabilities]. *Sotsial'nye nauki – Social-Economic Sciences*, 2020, no. 4 (31), pp. 91–95 (in Russian).
14. Nagikh A. Yu. Sotsial'no-pedagogicheskiy potentsial tantseval'noy terapii v rabote s det'mi iz neblagopoluchnykh semey [Socio-pedagogical potential of dance therapy in working with children from dysfunctional families]. *Sotsiologiya v sovremennom mire: nauka, obrazovaniye, tvorchestvo – Sociology in the modern world: science, education, creativity*, 2018, no. 10, pp. 185–187 (in Russian).
15. Bulatbayeva A. A., Mynbayeva K. K., Taubayeva Sh. T. Kazakhstanskiy opyt proektirvaniya soderzhaniya podgotovki sotsial'nykh pedagogov [Kazakhstani experience in designing the content of the training of social pedagogues]. *Vysshye obrazovaniye segodnya – Higher Education Today*, 2016, no. 2, pp. 38–43 (in Russian).
16. Terelyanskaya E. V., Chernikova N. A. Gumanitarnye praktiki v professional'nom obrazovanii bakalavrov sotsial'no raboty [Humanitarian practices in vocational education of bachelors of social work]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2016, no. 2 (106), pp. 35–41 (in Russian).
17. Shabanova O. V. Razvitiye kreativnoy kompetentnosti v protsesse professional'noy podgotovki sotsial'nykh rabotnikov v vuze [Development of creative competence in the process of professional training of social workers at the university]. *Sotsium. Turizm. Obrazovaniye: sbornik rabot po rezul'tatam Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Sotsium. Tourism. Education. Collection of works based on the results of the All-Russian Scientific and Practical Conference]. Ulyanovsk, 2018. Pp. 95–98 (in Russian).

Информация об авторах

Авчинникова С. О., доктор педагогических наук, доцент, Смоленский государственный университет (ул. Пржевальского, 4, Смоленск, Россия, 214000).
E-mail: avsh73@mail.ru

Information about the authors

Avchinnikova S. O., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Smolensk State University (ul. Przheval'skogo, 4, Smolensk, Russian Federation, 214000).
E-mail: avsh73@mail.ru

Статья поступила в редакцию 08.08.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 08.08.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья
УДК 372.881.111.1
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-95-103>

Региональный подход в содержании обучения английскому языку в университетах Казахстана

**Дина Касымбековна Курманаева¹, Гульжахан Зарубаевна Тажитова²,
Шынар Болатбековна Кадирсизова³**

^{1,2} *Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева, Нур-Султан, Республика Казахстан*

³ *Медицинский университет Семей, Семей, Республика Казахстан*

¹ *dina_k68@mail.ru*

² *gulzhahan@mail.ru*

³ *shnar_83kz@mail.ru*

Аннотация

Представлены результаты исследования использования региональных материалов на занятиях по английскому языку в университете. Цель исследования состояла в том, чтобы изучить отношение преподавателей английского языка к региональным/краеведческим материалам в их преподавании в университете и дать рекомендации по улучшению процесса обучения английскому языку. Методы эмпирического исследования позволили выявить отношение преподавателей к использованию региональных материалов и препятствия, с которыми они сталкиваются в учебном процессе при преподавании. Данные были собраны у 21 участника посредством интервью, они показали положительное отношение преподавателей к материалам, основанным на интеграции регионов. На основании результатов, полученных в ходе исследования, преподавателям были предоставлены рекомендации по совершенствованию процесса обучения английскому языку в вузах.

Ключевые слова: *региональное сознание, культура, отношение, образование, преподавание английского языка, региональные материалы, образовательный контент*

Для цитирования: Курманаева Д. К., Тажитова Г. З., Кадирсизова Ш. Б. Региональный подход в содержании обучения английскому языку в университетах Казахстана // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 95–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-95-103>

Original article

Regional approach in the content of English language teaching at universities of Kazakhstan

Dina K. Kurmanayeva¹, Gulzhakhan Z. Tazhitova², Shynar B. Kadirsizova³

^{1,2} *L. N. Gumilyov Eurasian National University, Nur-Sultan, Kazakhstan*

³ *Semey Medical University, Semey, Kazakhstan*

¹ *dina_k68@mail.ru*

² *gulzhahan@mail.ru*

³ *shnar_83kz@mail.ru*

Abstract

The importance of regional knowledge in the process of English teaching is increasingly being discussed by scientists and teachers in the field of teaching English. This study revealed a positive attitude of teachers towards the use of region-based materials. It presents the findings of a study on the use of

local materials in university EFL courses. The study's objectives were to examine English teachers' views about using local materials in their university instruction and to provide recommendations for improving the EFL teaching process. The use of empirical research techniques enabled the identification of the challenges that teachers face when teaching, as well as their attitudes regarding the usage of local materials. Data were obtained through interviews with 21 participants, and they revealed teachers' favorable opinions on the incorporation of region-based materials. Teachers were given recommendations for how to enhance the EFL teaching process at universities based on the study's findings. Furthermore, the regional approach contributes to positive motivation and conscious mastery of a foreign language as a means of communication. In our case, the integration of local history materials into foreign language teaching will serve both as a means of raising the educational level and improving knowledge of a foreign language.

Keywords: regional sensitivity, culture, outlook, education, local materials, educational content

For citation: Kurmanayeva D. K., Tazhitova G. Z., Kadirsizova Sh. B. Regional approach in the content of English language teaching at universities of Kazakhstan [Regionalnyy podhod v sodержanii obucheniya angliyskomu yazyku v universitetah Kazahstana]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 95–103. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-95-103>

В настоящее время значение региональных знаний в процессе обучения английскому языку все чаще обсуждается учеными и преподавателями в сфере преподавания английского языка. Понимание региональных знаний чрезвычайно важно в процессе развития личности, формирования мировоззрения, культурного развития и расширения кругозора обучающихся [1, с. 98]. Краеведческие знания знакомят обучающихся с миром родной и иноязычной культуры, истории. Такой подход развивает мышление обучающихся средствами иностранного языка. Это помогает поддерживать интерес к изучению истории, быта и традиций народов, населяющих регион [2, с. 8].

Тема региона или региональных знаний и сегодня является одной из актуальных проблем в казахстанском образовании. Региональные знания являются важным моментом, который развивает молодежь в духовном и культурном плане. Они открывают путь к вхождению в ряды конкурентоспособных развитых стран в глобальном мире. С момента становления суверенным государством все меры, принимаемые в области науки и культуры в Казахстане, способствуют повышению уровня образованности молодежи на основе общечеловеческих и индивидуальных национальных ценностей. Поэтому в условиях демократизации и гуманизации общественной жизни актуальным вопросом стала подготовка конкурентоспособных, профессионально компетентных специалистов, определяющих национальную идентичность.

Культура страны играет важную роль в продвижении национальной идеи, объединяющей граждан страны. Национальная идея, в свою очередь, формирует национальную идентичность в эпоху глобализации, и этот вопрос весьма актуален. Сохранение культурного наследия нации, ее самобытности, факторов, отличающих эту страну от других, способствует сбережению культурного, духовного и материального богатства народа страны. Таким образом, культура и имидж страны стали действенными инструментами внешней политики, а также в борьбе за национальные идеи страны. В целях сохранения закона культуры, ее самобытности и традиций в стране выпущено несколько программ. Государственная программа «Навстречу будущему: духовное возрождение» рассматривает формирование единой нации в контексте модернизации общественного сознания, связанной с сохранением закона культуры, ее самобытности и обычаев [3, с. 5].

Термин «регион» означает область, округ, пространство, часть страны, страну без границ в Оксфордском словаре [4, с. 10]. Этот термин используется в разных сферах: экономике, социальных науках, географии, истории, культурологии и образовании. С экономической точки зрения термин «регион» представляет собой совокупность различных производственных систем с совместны-

ми фирмами и объединенными структурами управления. Это экономический район с общей историей, определенным уровнем культуры [5, с. 28].

Географические знания представляются мощным и незаменимым механизмом организации гуманитарных наук, а использование регионального подхода и метода регионализации способствует развитию и реализации оптимальных возможностей прямой связи с локальными структурами и окружающей средой [6, с. 25]. В *исторических науках* термин «регион» используется как «путь, вызывающий положительный интерес у людей и способствующий повышению осведомленности» [7, с. 37]. Что же касается *области культурологии*, то это особая форма культуры, включаемая в определенный «ландшафт» через единую физическую среду и однородную экономику, образующую общую основу общественной жизни и исторического развития [8, с. 18]. Все эти понятия указывают на то, что «регион» является многопользовательским термином.

В образовании термин «регион» используется в двух направлениях:

1) на официальном уровне по усмотрению местных педагогов включать их в образовательный процесс в качестве блоков или элементов. Это можно применить к любой учебной дисциплине, расширив или уменьшив количество часов, затрачиваемых на ее изучение, пропорцию тем и т. д.;

2) систематическое включение региональных материалов в структуру образовательных программ на содержательном уровне.

В данном исследовании рассматривается использование региональных знаний в преподавании английского языка в вузах. Английский язык преподается как общеобразовательная дисциплина для студентов первого курса различных специальностей университетского уровня. Он основан на программе и стандартах «Общих европейских компетенций владения иностранным языком» (CEFR, 2002), которые определяют шесть уровней владения: A1, A2, B1, B2, C1 и C2 [9, с. 3]. В университетах студенты владеют уровнями B1 или B2. Английский язык преподается по учебникам иностранных языков известных издательств, таких как Cambridge, Edustream, Oxford University Press, Macmillan и других. Эти книги позволяют преподавателям обучать студентов, используя аутентичные материалы, которые также дают им знания об англоязычных странах. Учебный процесс исключает адаптированные и устаревшие учебники местных издательств.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что использование региональных материалов в обучении английскому языку заключается в том, что восприятие и понимание другой культуры возможно только на основе знания своего региона или места. Недостаток этих знаний является причиной непонимания, источником конфликтов и кризисов в процессе межкультурной коммуникации. В связи с изложенным следует отметить, что в педагогической практике существует подход, при котором иностранный язык рассматривается преимущественно как средство приобщения изучаемого языка к культуре страны.

В результате обучающиеся затрудняются передать информацию о явлениях и фактах, связанных с родной региональной культурой или историей средствами иностранного языка, а следовательно, не в состоянии раскрыть и транслировать ее активы и особенности в процессе реальной коммуникации.

В контексте данного исследования региональный подход как информационно-сообщающий, когнитивно-познавательный, ценностно-смысловой материал в изучении иностранных языков – это одно из средств, помогающих раскрыть обучающимся процесс познания и его движущие силы, развитие знаний, соотношение абсолютной и относительной истины, ввести человеческий фактор в учебные предметы. Для отбора регионального подхода, а также включения в процесс обучения иностранным языкам возможны следующие ориентиры:

1. Создание учебно-познавательной мотивации.
2. Формирование элементов диалектического мировоззрения [10, с. 14].

Цель статьи – изучить отношение преподавателей английского языка к включению региональных материалов в их преподавание на университетском уровне и дать рекомендации по улучшению учебного процесса. Если студент знаком с традициями, обычаями, обрядами, историей и бытом, ему легче представить свою родную страну иностранцам. Известно, что язык и культура связаны друг с другом. Культурная осведомленность определяется как «подход к культуре, который включает в себя навыки наблюдения и понимания различий и сходства» [11, с.15] и «воздержание от суждений, то есть отсутствие критики явно девиантного поведения других людей» [12, с. 8]. Включение региональных или местных материалов в преподавание английского языка может оказать большую помощь в обучении английскому языку обучающихся, для которых английский язык не является родным [13, с. 38].

На данном этапе крайне важно сосредоточиться на термине «отношение», поскольку данное исследование в основном направлено на выявление отношения обучающихся на занятиях к использованию региональных материалов. Отношение – это термин, означающий «положительные или отрицательные чувства, которые ученики испытывают к языку, учителю языка и изучению языка» [14, с. 128]. На процесс изучения языка влияет отношение студентов и к изучению языка, и к его материалам.

В исследовании рассматриваются два вопроса исследования: как преподаватели английского языка относятся к включению региональных материалов в свое обучение на университетском уровне? какие рекомендации можно предложить по результатам исследования?

Для сбора данных использовалось интервью. Целью интервью было выявить отношение преподавателей английского языка к использованию местных материалов при обучении английскому языку на университетском уровне в Республике Казахстан. Преподавателей отбирали по трем критериям: 1) обладание соответствующей квалификацией для преподавания английского языка; 2) проведение курсов английского языка в своих высших учебных заведениях; 3) согласие на участие в опросе. В настоящее время преподаватели работают по программе бакалавриата. Данные были расшифрованы и закодированы; псевдонимы выбирали сами участники. Всего в интервью принял участие 21 преподаватель из разных регионов: Центрального Казахстана (Нур-Султан, Караганда), Южного Казахстана (Тараз, Туркестан, Шымкент), Западного Казахстана (Атырау), Северного Казахстана (Кокшетау, Павлодар). Интервью из-за пандемии состояло из 15 вопросов и проводилось через платформу Zoom. Первые пять вопросов касались общей информации об опрошенных преподавателях, их возрасте, образовании, педагогическом опыте, педагогических специальностях и методах преподавания, на которые они больше всего обращают внимание в своем учебном процессе. Пять вопросов касались их отношения к использованию региональных материалов. Остальные вопросы были посвящены тому, какие региональные материалы, по их мнению, подходят для использования на занятиях по английскому языку, а также трудностям включения этих материалов в учебный процесс.

Опрошенные преподаватели приехали из разных регионов Казахстана, и все они преподавали английский язык в качестве общего курса для первокурсников разных специальностей. Их возраст от 25 до 53 лет. Преподаватели получили образование в Казахстане и закончили педагогические вузы в разных городах. Из 21 опрошенного преподавателя 9 (43 %) преподавателей ответили на вопрос «Какие педагогические подходы Вы используете в своем обучении», используют в основном содержательное, проблемное, культурологическое и компетентностное обучение; 8 (38 %) преподавателей отдают предпочтение коммуникативному подходу, критическому мышлению, проектному обучению, 4 (19 %) преподавателя сказали, что используют исследовательское обучение и интерактивные методы, такие как игры и викторины.

Все преподаватели при вопросе «Какова возможность выбора материала?» ответили, что они сами также могут добавлять и совершенствовать учебные материалы. Опрошенные педагоги поло-

жительно оценивают эффективность региональных материалов в своем учебном процессе (обучающиеся знакомятся или совершенствуют свои знания о ценностях родного края). Если студенты узнают больше об истории, культуре или географии своего края, то им предоставится возможность показать эти места иностранцам. Более того, если эти материалы хорошего качества или подобраны соответствующим образом, студенты могут извлечь из этого пользу, поскольку они учатся сравнивать и анализировать.

На вопрос «Есть ли в ваших учебниках регионально ориентированные материалы» респонденты указали, что в учебниках недостаточно таких материалов, в основном обучение ведется по зарубежным учебникам, и они не адаптированы, а регионально ориентированные материалы дополняются самим преподавателем. Некоторые из них выразили надежду, что если у них были бы учебники/учебные пособия, содержащие региональные материалы и различные виды деятельности, то они могли бы добиться больше результатов в своей деятельности.

В таблице даны ответы на вопрос «Какие материалы, основанные на конкретном регионе, будут полезны для вашего обучения?».

Предпочтения преподавателей по региональным материалам для включения в программу обучения

Варианты	Количество преподавателей	Количество материалов, %
Повседневные будни	2	9,5
Исторические факты	3	14,2
Культура, искусство	5	23,8
Спорт	1	4,7
Исторические памятники	3	14,2
Экономика	2	9,5
Специальности студентов	4	19,4
Образование	1	4,7
Всего	21	100

При ответе на вопрос «Как интеграция региональных материалов повлияет на мотивацию студентов к учебе и улучшению практики?» преподаватели выразили мнение, что с помощью региональных материалов обучающиеся узнают больше об истории, культуре, туризме и известных личностях своего региона, что, следовательно, повысит их мотивацию к учебе; региональные материалы помогают связать изучение иностранного языка с повседневной жизнью. Если региональные материалы содержат видео- и аудиоматериалы и сопровождаются дидактическими материалами, они будут действительно полезны, студенты будут гордиться своей страной и стараться передать свои знания зарубежным друзьям на английском языке.

Преподаватели столкнулись со многими трудностями, связанными с интеграцией региональных материалов в учебный процесс, такими как: отсутствие соответствующих материалов (28,5 %), дизайн занятий (9,5 %), отсутствие деятельности по региональным материалам (19,4 %), нежелание студентов заниматься по этим материалам (4,7 %), несоответствие темам программы (14,2 %), отсутствие самой системы, каждый преподаватель решает самостоятельно (9,5 %), необходимость использования региональных материалов (9,5 %), отсутствие препятствий (4,7 %).

Многие опрошенные преподаватели положительно относятся к использованию региональных материалов при обучении английскому языку и часто используют их на занятиях. Они считают, что регионально ориентированные материалы повышают мотивацию студентов к изучению иностранного языка и их понимание страноведения становится более очевидным. Некоторые респонденты утверждают, что с помощью региональных материалов они создают условия для изучения языка и это очень важно в настоящее время из-за глобализации. Однако не все преподаватели считают, что региональные материалы полезны для изучения языка. Они предпочитают использовать материалы

на изучаемом языке, а не на местном, так как считают, что студенты больше интересуются ими. Это может быть связано с отсутствием материалов, связанных с регионами, а если и есть, то они недовольные и переведенные местными жителями на слабый уровень языка.

Более того, преподаватели больше склоняются к уже существующим учебным пособиям, потому как они подобраны для занятий и не требуют дальнейшего совершенствования. Эти материалы соответствуют современным стандартам образования и отражают реалии страны изучаемого языка. Они предполагают выбор как дидактического, так и методического аспекта преподавания английского языка. Они по-разному сочетаются с требованиями педагогического процесса:

1. Соответствуют программным требованиям, закономерностям усвоения знаний, управлению процессом обучения, взаимодействию всех компонентов комплекса.

2. Целеустремленность (целенаправленность, выделение пороговых уровней владения языком, целостность элементов учебника).

3. Студентоориентированность (учет индивидуальных и возрастных особенностей, опора на интеллектуальные возможности и уровень подготовки обучающихся, создание оптимальных условий для самостоятельной работы, разнообразие методов работы и видов учебной деятельности).

Вопреки преимуществам материалов учебников результаты исследования показали, что есть преподаватели, которые готовы изменить материалы учебников или использовать в своем обучении материалы, привязанные к региону. Они считают, что региональные материалы в обучении английскому языку должны быть на первом месте, поскольку обучающиеся узнают целевой региональный материал в процессе обучения. Некоторые респонденты считают, что использовали бы эти материалы, если бы их качество было таким же, как в учебниках зарубежных издательств. Другие придерживаются мнения, что региональные материалы нуждаются в обновлении и создании эффективных мероприятий. Другими словами, большинство преподавателей считают, что они будут использовать региональные материалы чаще, если они будут систематизированы, адаптированы и организованы соответствующим образом для занятий.

Относительно тем региональных материалов, которые должны быть включены в учебную программу, мнения преподавателей сильно разошлись. Педагоги считают, что материалы разных видов, а именно культурно-исторические, образовательные, художественные, бытовые, спортивные и экономические, могут служить и материалами региона. Некоторые преподаватели утверждали, что студентов не интересуют материалы, взятые из энциклопедий по темам: «Мой университет», «Нурсултан – столица нашей страны», «Моя страна» и другие. На наш взгляд, материалы из существующих книг, современных журналов по регионам будут полезны для изучения языка, если их систематизировать, адаптировать и трансформировать в учебный процесс [15, с. 68].

Кроме того, преподаватели поделились своим мнением о недостатках использования региональных материалов на занятиях по английскому языку. Важный вывод данного исследования заключался в том, что, хотя преподаватели продемонстрировали преимущества региональных материалов на занятиях английского языка, они также перечислили большинство самых слабых мест, таких как нехватка времени и условий во время занятий, нежелание обучающихся изучать местный контент, качество материалов, отсутствие учебного комплекса, онлайн-материалы, разнообразие тематики по регионам, доля местных и целевых региональных материалов и другие.

Это исследование имеет сходные результаты с исследованиями, проведенными казахстанскими учеными, поскольку они посвящены использованию регионального подхода в учебном процессе по различным дисциплинам [16, с. 69]. Их исследования рассматривают включение региональных материалов в содержание учебного процесса. Значимость настоящего исследования заключается в том, что проанализирована реализация регионального подхода в разных странах мира и в Казахстане; кроме того, выявлено отношение преподавателей английского языка к использованию региональных материалов на занятиях и обнаружены трудности в их использовании. Результаты, полученные в ходе

исследования, позволяют дать рекомендации по использованию краеведческих материалов в образовательном процессе высших учебных заведений:

1. Систематизация и адаптация региональных материалов к учебному процессу обучения иностранному языку.
2. Разработка образовательных программ и интегрированных курсов, включающих региональные материалы по обучению английскому языку.
3. Для реализации регионального подхода необходимо создать благоприятные условия для самосовершенствования преподавателя и студента, дать свободу теме и проблеме занятия и обеспечить постоянное развитие этого направления.
4. Понимание регионального основания как процесса, который не только отражает особенности жизни людей на той или иной территории, но и имеет свою логику и закономерности.

Таким образом, это исследование выявило положительное отношение преподавателей к использованию региональных материалов. Региональный подход способствует положительной мотивации и осознанному овладению иностранным языком как средством общения. Интеграция краеведческого материала в обучение иностранному языку будут служить как средством повышения образовательного уровня, так и совершенствования знаний иностранного языка. Это позитивное отношение оказалось своего рода вкладом в преподавание английского языка с целью интеграции регионального подхода для личностного развития студентов и особенности современной глобализации региона.

Исследование выявило препятствия, с которыми сталкиваются преподаватели, когда они используют или хотят использовать материалы, ориентированные на регион. Решение выявленных проблем позволяет повысить пользу краеведческих материалов для обучающихся, наполнить учебные материалы региональной информацией, ориентированной на сохранение национально-культурной самобытности региона, расширить знания обучающихся о родном крае, повысить мотивацию к изучению английского языка и вооружить студентов прочными знаниями регионального и профессионального характера.

Список источников

1. Sapetra J. Analysis of Local Content in the Local English Textbooks in Indonesian High Schools. *Journal of Physics // Conference series. Education*. 2020. Vol. 1477. P. 95–100.
2. Аксентьева Е. А. Роль регионального компонента в высшем образовании в процессе обучения иностранному языку // *Образование и педагогика*. 2015. С. 11–17.
3. Государственная программа. Ориентация в будущее: Духовное возрождение – 2017. Астана. URL: https://www.akorda.kz/en/addresses/addresses_of_president/address-by-the-president-of-the-republic-of-kazakhstan-leader-of-the-nation-nnazarbayev-strategy-kazakhstan-2050-new-political-course-of-the-established-state (дата обращения: 30.05.2022).
4. Oxford Lexico. URL: <https://www.lexico.com/> (дата обращения: 25.05.2022).
5. Добрынин А. И. Региональные пропорции воспроизводства. Л., 1977. 127 с.
6. Дерменджиева С., Дойков М. Региональный подход и краеведческий метод в процессе обучения географии // *Acta Scientifica Naturalis*. 2017. Т. 4. С. 106–117.
7. Hoskins W. G. *Local history in England*. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1984. P. 30–40.
8. Спиридонова А. В. Региональная культура: диалектика локального и универсального. Чита, 2007. 187 с.
9. Alderson J. C. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
10. Зборовский Г. Е. *Социология образования*. Екатеринбург: УГППУ, 1994. 100 с.
11. Belli S. A. A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2018. Vol. 14 (1). P. 10–18.
12. Tomlinson and H. Masuhara. Developing cultural awareness // *Modern English Teacher*. 2004. № 13 (1). P. 5–11.

13. Gusti Ngurah Agung Wijaya. Incorporating Local Culture in English Teaching Material for Undergraduate Students // *Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education*. 2018. Vol. 42. P. 35–45.
14. Önalın Okan. EFL Teachers' Perceptions of the Place of Culture in ELT: A Survey Study at Four Universities in Ankara/Turkey // *Journal of Language and Linguistic Studies*. 2005. Vol. 1, № 2. P. 126–131.
15. Kurmanayeva D. K. *Culture Component in Foreign Languages Teaching*. Nur-Sultan: L. N. Gumilyov Eurasian National University, 2021. 153 p.
16. Ермекбаева А. Т. Региональный компонент в структуре содержания предметно-методической подготовки бакалавров-биологов педагогического вуза: дис. ... канд. пед. наук. 2018. 148 с.

References

1. Sapetra J. Analysis of Local Content in the Local English Textbooks in Indonesian High Schools. *Journal of Physics. Conference series. Education*, 2020, vol. 1477, pp. 95–100.
2. Aksent'yeva Ye. A. Rol' regional'nogo komponenta v vysshem obrazovanii v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku [The role of the regional component in higher education in the process of teaching a foreign language]. *Obrazovaniye i pedagogika* [Education and Pedagogy]. 2015, pp. 11–17 (in Russian).
3. *Gosudarstvennaya programma. Oriyentatsiya v budushcheye: Dukhovnoye vozrozhdeniye* [State program. Future Orientation: Spiritual Revival]. Astana, 2017 (in Russian). URL: https://www.akorda.kz/en/addresses/addresses_of_president/address-by-the-president-of-the-republic-of-kazakhstan-leader-of-the-nation-nnazarbayev-strategy-kazakhstan-2050-new-political-course-of-the-established-state (Accessed 30 May 2022).
4. *Oxford Lexico*. URL: <https://www.lexico.com/> (Accessed 25 May 2022).
5. Dobrynin A. I. *Regional'nyye proporsii vosproizvodstva* [Regional proportions of reproduction]. Leningrad, 1977. 127 p. (in Russian).
6. Dermendzhieva S., Doykov M. Regional'nyy podkhod i krayevedcheskiy metod v protsesse obucheniya geografii [Regional approach and local history method in the process of teaching geography]. *Acta Scientifica Naturalis*, 2017, vol. 4, pp. 106–117 (in Russian).
7. Hoskins W. G. *Local history in England*. New York: Addison Wesley Longman Limited, 1984. P. 30–40.
8. Spiridonova A. V. *Regional'naya kul'tura: dialektika lokal'nogo i universal'nogo* [Regional culture: the dialectic of the local and the universal]. Chita, 2007. 187 p. (in Russian).
9. Alderson J. C. *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
10. Zborovskiy G. E. *Sotsiologiya obrazovaniya* [Sociology of education]. Yekaterinburg, UGPPU Publ., 1994. 100 p. (in Russian).
11. Belli S. A. A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2018, vol.14 (1), pp.10–18.
12. Tomlinson and H. Masuhara Developing cultural awareness. *Modern English Teacher*, 2004, no. 13 (1), pp. 5–11.
13. Gusti Ngurah Agung Wijaya Incorporating Local Culture in English Teaching Material for Undergraduate Students. *Global Conference on Teaching, Assessment, and Learning in Education*, 2018, vol. 42, pp. 35–45.
14. Önalın Okan. EFL Teachers' Perceptions of the Place of Culture in ELT: A Survey Study at Four Universities in Ankara/Turkey. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2005, vol.1, no. 2, pp. 126–131.
15. Kurmanayeva D. K. *Culture Component in Foreign Languages Teaching*. Nur-Sultan: L. N. Gumilyov Eurasian National University, 2021. 153 p.
16. Yermekbayeva A. T. *Regional'nyy komponent v strukture soderzhaniya predmetno-metodicheskoy podgotovki bakalavrov-biologov pedagogicheskogo vuza. Dis. ... kand. ped. nauk* [Regional component in the content structure of the subject-methodological training of bachelors-biologists of a pedagogical university. Diss. ... cand. ped. sci.]. 2018, 148 p. (in Russian).

Информация об авторах

Курманаева Д. К., доктор PhD, доцент кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (пр. Сатпаева, 2, Нур-Султан, Республика Казахстан).
E-mail: dina_k68@mail.ru

Тажитова Г. З., доктор PhD, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Евразийский национальный университет имени Л. Н. Гумилева (пр. Сатпаева, 2, Нур-Султан, Республика Казахстан).

E-mail: gulzhahan@mail.ru

Кадирсизова Ш. Б., доктор PhD, старший преподаватель кафедры общеобразовательных дисциплин, Медицинский университет Семей (ул. Абая, 103, Семей, Республика Казахстан).

E-mail: shnar_83kz@mail.ru

Information about the authors

Kurmanayeva D. K., Doctor of Philosophy (PhD), Associate Professor, L. N. Gumilyov Eurasian National University (pr. Satpayev, 2, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan).

E-mail: dina_k68@mail.ru

Tazhitova G. Z., Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer, L. N. Gumilyov Eurasian National University (pr. Satpayev, 2, Nur-Sultan, Republic of Kazakhstan).

E-mail: gulzhahan@mail.ru

Kadirsizova Sh. B., Doctor of Philosophy (PhD), Senior Lecturer, Semey Medical University (ul. Abaya, 103, Semey, Republic of Kazakhstan).

E-mail: shnar_83kz@mail.ru

Статья поступила в редакцию 22.07.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 22.07.2022; accepted for publication 09.01.2023

ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Научная статья

УДК 378.637+373.1.013

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-104-111>

Формирование у бакалавров готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в начальной школе

Юлия Степановна Заяц¹, Галина Федоровна Свиридова²

^{1, 2} Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

¹ julia_zs@mail.ru

² gfsviridova0404@mail.ru

Аннотация

Рассматривается проблема формирования готовности будущих учителей начальных классов к использованию дистанционных образовательных технологий. На основе анализа результатов анкетирования бакалавров (направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование) обосновывается необходимость овладения ими общепрофессиональными компетенциями в области создания и использования цифровых образовательных ресурсов для организации дистанционного обучения в начальной школе. Выделены цели и ключевые этапы формирования у бакалавров профессиональных знаний и умений, необходимых для успешного применения основных моделей дистанционного образования. Приведены примеры аналитических, проектировочных и конструктивных заданий, которые могут повысить уровень профессиональной компетентности бакалавров. Особое внимание уделено способам подготовки будущих педагогов к осуществлению дистанционного обучения младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, подготовка бакалавров начального образования

Для цитирования: Заяц Ю. С., Свиридова Г. Ф. Формирование у бакалавров готовности к использованию дистанционных образовательных технологий в начальной школе // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 104–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-104-111>

DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Original article

Formation of bachelors' readiness to use distance educational technologies in primary school

Yulia S. Zayats¹, Galina F. Sviridova²

^{1, 2} Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russian Federation

¹ julia_zs@mail.ru

² gfsviridova0404@mail.ru

© Ю. С. Заяц, Г. Ф. Свиридова, 2023

Abstract

The problem of formation of readiness of future primary school teachers to use distance learning technologies is considered. Based on the analysis of the results of the survey of bachelors studying in the field of study 44.03.05 Pedagogical Education, the relevance of the formation of students' professional competencies in the field of creating and using digital educational resources for organizing distance learning in elementary school is substantiated. The goals and key stages of the formation of bachelors' professional knowledge and skills necessary for the successful application of the main forms of distance education are identified: offline (asynchronous), online (synchronous), online + offline (mixed). The article provides examples of analytical, design and constructive tasks that can improve the level of professional training of bachelors in the use of various platforms for productive interaction, as well as learn how to evaluate the capabilities of various ready-made learning task services in distance education. Particular attention is paid to the ways of preparing future teachers for the implementation of distance learning of junior schoolchildren with disabilities (HIA). The advantages of the synchronous form of distance education in enhancing the mental activity of younger schoolchildren with various health pathologies, as well as the possibility of building an individual trajectory for the development of the personality of a student with disabilities, are highlighted.

Keywords: distance educational technologies, preparation of bachelors of primary education

For citation: Zayats Y. S., Sviridova G. F. Formation of bachelors' readiness to use distance educational technologies in primary school [Formirovaniye u bakalavrov gotovnosti k ispolzovaniyu distantsionnykh obrazovatelnykh tekhnologiy v nachal'noy shkole]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 104–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-104-111>

В современном начальном образовании становятся актуальными проблемы поиска новых форм организации обучения, цифровой трансформации образовательного процесса, интеграции контактного обучения и дистанционных образовательных технологий. Это обусловлено несколькими причинами. С одной стороны, государством обозначены общие требования к реализации образовательных программ (статья 13 Закона «Об образовании в Российской Федерации»): «...при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение» [1]. С другой стороны, практика работы российских школ в условиях пандемии показала, что успешнее начальное образование осуществлялось в тех образовательных учреждениях, где педагоги владели технологиями организации учебной деятельности детей в дистанционной форме. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) отмечается, что в структуру информационно-образовательной среды начальной школы включены не только электронные и технические средства (интерактивные доски, ноутбук, программное обеспечение), но и «...компетентность участников образовательных отношений в решении учебно-познавательных и профессиональных задач с применением информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)» [2]. О необходимости применения дистанционных образовательных технологий в организации учебного процесса свидетельствует также активное развитие сетевых образовательных программ для детей с ограниченными возможностями здоровья, для которых вариант инклюзивного образования не может быть использован.

Значительный вклад в теорию и практику разработки и использования в образовании информационных, в том числе дистанционных технологий, внесли такие ученые, как И. М. Ибрагимов [3], Е. С. Полат [4], И. В. Роберт [5] и другие [6]. В единстве теоретической и практической готовности рассматривает профессиональную готовность педагога к реализации дистанционного обучения в педагогической деятельности И. В. Роберт [5]. М. В. Лапёнок разработаны основные компоненты и содержание подготовки учителей к разработке и использованию электронных образовательных ресурсов информационной среды дистанционного образования [7]. Особенности реализации программы магистерской подготовки в области дистанционного образования младших школьников

представлены в работах А. Ю. Федосова [8]. Однако большинство исследований связаны с совершенствованием информационных умений в применении дистанционных технологий у будущих учителей-предметников основной школы, а успешная реализация дистанционного обучения младших школьников невозможна без подготовки квалифицированных педагогических кадров. Учитель, не владеющий технологиями электронного обучения и навыками использования дистанционных образовательных технологий в педагогической деятельности, не соответствует запросам и вызовам времени и менее конкурентоспособен в профессиональном сообществе. Недостаточная мобильность педагога начальной школы в использовании информационно-образовательной среды снижает познавательный интерес современных учеников и авторитет самого учителя, а также препятствует достижению предметных, метапредметных и личностных результатов начального образования.

Необходимость формирования готовности будущих учителей начальных классов к применению различных информационно-коммуникационных технологий для успешной организации дистанционного образования младших школьников подтверждается результатами анкетирования, проведенного в Алтайском государственном педагогическом университете (АлтГПУ). В нем приняли участие бакалавры 3-го курса (направление подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями)) – всего 58 респондентов. Для сбора данных использовался сервис GoogleForms, предназначенный для создания и обработки опросов. Результаты анкетирования показали, что будущие учителя начальных классов осознают значимость и необходимость успешного внедрения в образовательный процесс дистанционных технологий (84 % опрошенных). Студенты отметили, что использование дистанционных технологий повышает мотивацию и познавательный интерес младших школьников (64 %), дает возможность ученикам получить дополнительные знания по учебным предметам (71 %) и позволяет индивидуализировать образовательный процесс (78 %). Бакалавры знают способы проектирования электронных образовательных ресурсов (79 %), платформы для организации дистанционного обучения (89 %), владеют навыками работы в различных электронных сервисах (в том числе web2.0) и готовы совершенствовать свои представления и практические умения в области организации дистанционного обучения младших школьников, но при этом студенты испытывают трудности в отборе электронных образовательных ресурсов для различных форм дистанционного образования в соответствии с требованиями ФГОС НОО и рабочих программ учебных предметов (82 %), не имеют практического опыта проведения онлайн-уроков в начальной школе (90 %) и разработки электронных курсов в системе дистанционного обучения (92 %). Наибольшие трудности у студентов вызывает организация дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (95 %). Таким образом, возникает проблема разработки целей, содержания и способов организации образовательной деятельности будущих учителей начальных классов в рамках программ бакалавриата, включающих изучение дистанционных образовательных технологий и формирование необходимых практических навыков в реализации дистанционного обучения в условиях цифровизации начального образования.

Согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)), у выпускника должны быть сформированы следующие общепрофессиональные компетенции (ОПК):

«ОПК-2: способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий)» [9];

«ОПК-9: способен понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности» [9].

Уточним данные компетенции и представим цели формирования готовности бакалавров начального образования к применению дистанционных образовательных технологий на примере про-

граммы бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (Начальное образование и Информатика):

- сформировать представление о дистанционном образовании, его характеристиках и принципах реализации, правовом обеспечении, а также о возможных моделях и формах организации;
- сформировать умения анализировать и использовать разрешенные российским законодательством платформы и онлайн-сервисы для организации дистанционного начального образования и дистанционного сопровождения очного обучения, осуществлять выбор педагогически обоснованной модели дистанционного обучения в зависимости от конкретных условий;
- научить проектировать и организовывать уроки в дистанционной форме с использованием информационно-коммуникационных технологий и обязательным соблюдением санитарно-гигиенических требований;
- сформировать представления об особенностях организации дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в начальной школе.

Достижению указанных целей будет способствовать поэтапная подготовка бакалавров. Рассмотрим содержание каждого этапа и способы организации деятельности студентов.

Первый этап: изучение теоретических основ организации дистанционного образования.

Этот этап реализуется в АлтГПУ при изучении дисциплин «Информационно-коммуникационные технологии в образовательном процессе», «Цифровые образовательные ресурсы», в рамках которых бакалавры рассматривают понятие «дистанционное образование», его основные характеристики (гибкость, модульность и др.), принципы функционирования и модели дистанционного образования.

На данном этапе бакалавры повышают уровень теоретической готовности к освоению дистанционных технологий, овладевают понятийным аппаратом (дистанционное обучение, электронное обучение, электронный образовательный ресурс и др.), изучают нормативную документацию и государственные требования к организации дистанционного образования [10]. С этой целью используются различные аналитические задания, например:

Пример 1. Найдите в учебном пособии И. М. Ибрагимова [3] определение понятия «дистанционное образование». Конкретизируйте основные характеристики дистанционного образования, представленные в этом определении, на примере начального образования.

Второй этап: практическая подготовка бакалавров к овладению различными формами организации дистанционного обучения младших школьников.

В современном начальном образовании используется три основных формы: offline (асинхронная), online (синхронная), online + offline (смешанная). Бакалавры для каждой формы рассматривают соответствующие платформы и программное обеспечение, а также требования к ее организации. В асинхронном дистанционном образовании может быть использована виртуальная обучающая среда Moodle, которая позволяет организовать самостоятельную работу для опосредованного изучения отдельных учебных предметов, а также осуществлять контроль результатов учебной деятельности, вести электронный журнал. Эта же среда может применяться и для смешанной формы. Для организации дистанционного обучения в онлайн-форме студенты знакомятся с программным обеспечением и платформами Microsoft Teams, Яндекс.Телемост, которые позволяют включить одного ученика и весь класс в продуктивное общение и взаимодействие. Для повышения качества обучения может быть организован обмен файлами, работа с электронной доской и демонстрация экрана, использование чата и другие возможности в активизации учебной деятельности младших школьников. В качестве примера приведем проективное задание.

Пример 2. Изучите основные возможности платформы Microsoft Teams для организации дистанционного онлайн-обучения младших школьников: организация собрания (онлайн-урока) в режиме видеоконференции, демонстрация и редактирование документов (в приложениях Office 365:

Word, Excel и PowerPoint), совместная работа на цифровой доске, чат-сессия и др. Спланируйте последовательность ваших действий для подготовки онлайн-урока в начальной школе с применением не менее трех функций данной платформы.

Третий этап: получение опыта практического применения бакалаврами дистанционных технологий при обучении различным учебным предметам.

Задачи третьего этапа реализуются как при изучении уже названных дисциплин, так и в рамках методических курсов. Студенты овладевают умениями конструировать фрагменты уроков по предметам с использованием различных форм организации дистанционного обучения младших школьников. Например, используя среду LearningApps.org, которая включает небольшие общедоступные интерактивные модули (упражнения), бакалавры анализируют готовые интерактивные задания и разрабатывают собственные. На сайте существует несколько шаблонов (упражнения на классификацию, тесты с множественным выбором и т. д.), они должны быть интегрированы во фрагмент обучения на уроке по конкретной теме. Возможность использовать отдельные технологии появляется у студентов в ходе педагогической практики в школе (например, для организации дистанционного обучения детей в случае карантина). Кроме этого, бакалавры оценивают для организации дистанционного образования по различным учебным предметам в начальной школе возможности различных готовых сервисов учебных заданий (Российская электронная школа, Инфоурок, Учи.ру и др.).

Пример 3. Выполните в группе сравнительный анализ различных цифровых платформ для организации дистанционного обучения младших школьников и заполните таблицу (таблица). Выберите вариант сервиса для организации асинхронной модели дистанционного обучения по русскому языку для учеников 3-го класса, соответствующий требованиям Федерального государственного стандарта начального общего образования.

Сравнительная характеристика цифровых платформ для организации дистанционного обучения в начальной школе

Критерий сравнения	Цифровые платформы			
	Российская электронная школа	Инфоурок	Яндекс Класс	Учи.ру
Возможность регистрации				
Соответствие ФГОС НОО и рабочей программе				
Классы				
Типы заданий и видеоуроки (только просмотр или интерактивное выполнение)				
Автопроверка				

Пример 4. Найдите в сети Интернет сайт информационно-образовательной среды «Российская электронная школа» (РЭШ). Опишите назначение пяти модулей (мотивационный, объясняющий, тренировочный, контрольный, дополнительный) для дистанционного урока, пользуясь методическими рекомендациями по использованию РЭШ в общеобразовательных организациях в условиях дистанционного обучения [11]. Выполните тренировочные задания для урока математики во 2-м классе в роли ученика (тема – на выбор). Для какой модели дистанционного обучения можно предложить ученику эти задания?

Четвертый этап: изучение особенностей применения дистанционных технологий в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Дисциплина «Дистанционные технологии в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья» призвана готовить будущих учителей начальных классов к активной интеграции информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс, осуществляемый педагогами ди-

станционно с детьми, имеющими разные патологии здоровья (слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и др.) и по этим причинам требующими особого отношения к ним, прежде всего милосердия и профессиональных навыков. Изучение информационно-коммуникационных технологий на предыдущих курсах убеждает студентов в преимуществе инновационной (дистанционной) формы обучения детей с ОВЗ, например с помощью программы Skype: интерактивность и оперативность связи ученика и педагога; доступность различных источников информации в сети Интернет; быстрота передачи информации разного объема и вида на любые расстояния (например, ученикам Центра дистанционного образования детей-инвалидов, проживающих на всей территории Алтайского края); сохранность информации в памяти компьютера, возможность ее редактирования, распечатки и т. д. Кроме того, бакалавры приобретают опыт организации обучения детей с ОВЗ предметам начальной школы, наблюдая за работой учителя в Skype (такую возможность студентам предоставляет Центр дистанционного образования детей-инвалидов с разрешения родителей ребенка). Студенты видят, что полноценная совместная учебная деятельность на уроке позволяет ученику с ОВЗ преодолевать замкнутость, боязнь или нежелание общения с другими взрослыми и детьми. Современные цифровые образовательные технологии способствуют успешному построению учеником знаний предмета, активизируют его деятельность, в ходе которой младший школьник с ОВЗ открывает новые понятия и способы действия, участвует в дискуссиях и общается со взрослыми (педагогами, психологами, тьюторами) и сверстниками.

Программное обеспечение (Macintosh) позволяет индивидуализировать обучение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от нозологии: адаптировать уровень сложности учебного материала и способы его изучения; организовать щадящий формат обучения (расписание, учитывающее физическое и психическое состояние ребенка); использовать современные приемы актуализации знаний; создавать условия для индивидуальной траектории развития личности ученика с ОВЗ. Чтобы овладеть технологиями электронного обучения, студенты на занятиях знакомятся с различными универсальными компьютерными программами, которые могут быть использованы в обучении детей с ОВЗ.

Пример 5. Выполните сравнительный анализ цифровых образовательных ресурсов с точки зрения отбора их для организации обучения детей с ОВЗ (в зависимости от нозологии, представьте описание модулей для дистанционного урока (класс и предмет на выбор). Для выполнения задания воспользуйтесь сайтом: <https://catalog.vbudushee.ru/>.

Пример 6. Найдите в сети Интернет статьи, посвященные особенностям организации дистанционного обучения и воспитания детей с ОВЗ в начальной школе. Подготовьте аннотации двух статей и тезисные планы трех статей.

Пример 7. Разработайте конспект урока в дистанционной форме с использованием информационно-коммуникационных технологий, соблюдая санитарно-гигиенические требования к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья (класс и предмет на выбор). Для создания конспекта воспользуйтесь сайтом информационно-образовательной среды «Российская электронная школа» (<https://resh.edu.ru/>).

Опыт реализации представленных направлений образовательной деятельности будущих учителей начальных классов по подготовке к применению дистанционных образовательных технологий показывает, что бакалавры способны успешно использовать дистанционное обучение для сопровождения учебного процесса в начальной школе в ходе педагогической практики. Работа с онлайн-сервисами и платформами электронного обучения повышает не только уровень информационной компетентности будущих учителей, но и их информационную культуру. Важным результатом являются необходимые знания и умения бакалавров в области дистанционного образования для дальнейшей профессиональной деятельности, а также осознание ими того факта, что дистанционные технологии не заменяют очного обучения, а могут успешно дополнять его и использоваться в тех

случаях, когда непосредственное начальное образование в школе невозможно по каким-либо причинам.

Список источников

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 10.09.2022).
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64100). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 10.09.2022).
3. Ибрагимов И. М. Информационные технологии и средства дистанционного обучения: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. А. Н. Ковшова. М.: Академия, 2008. 331 с.
4. Полат Е. С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для вузов. 3-е изд. М.: Юрайт, 2020. 392 с.
5. Роберт И. В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогический и технологический аспекты). М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. 400 с.
6. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Подготовка будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 2. С. 21–29.
7. Лапёнок М. В. Подготовка педагогов для дистанционного образования // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С. 191–197.
8. Федосов А. Ю. Подготовка педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности в рамках магистерской программы «Информатизация начального образования» // Герценовские чтения. Начальное образование. 2020. Т. 11, № 2. С. 162–169.
9. Приказ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (дата обращения: 10.09.2022).
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.08.2017 № 816 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» (зарегистрирован в Минюсте России 18.09.2017 № 48226). URL: <https://docs.cntd.ru/document/436767209> (дата обращения: 10.07.2022).
11. Методические рекомендации по использованию информационно-образовательной среды «Российская электронная школа» в общеобразовательных организациях в условиях дистанционного обучения. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/05f90dd8bdb927dec610bc68d93fe194> (дата обращения: 10.07.2022).

References

1. *Federal'nyy zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 02.07.2021) "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" (s izmeneniyami i dopolneniyami, vstupil v silu s 01.09.2021)* [Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 2, 2021) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, effective from September 1, 2021)] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (accessed 10 September 2022).
2. *Prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossiyskoy Federatsii ot 31.05.2021 № 286 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya" (Zaregistrovan 05.07.2021 № 64100)* [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On Approval of the Federal State Educational Standard for Primary General Education" (Registered on July 5, 2021 No. 64100)] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (accessed 10 September 2022).
3. Ibragimov I. M. *Informatsionnyye tekhnologii i sredstva distantsionnogo obucheniya: uchebnoye posobiye dlya studentov vuzov* [Information technology and means of distance learning: textbook. allowance for university students]. Moscow, Akademiya Publ., 2008. 331 p. (in Russian).

4. *Pedagogicheskiye tekhnologii distantsionnogo obucheniya: uchebnoye posobiye dlya vuzov* [Pedagogical technologies of distance learning: textbook for universities]. Moscow, Yurayt Publ., 2020. 392 p. (in Russian).
5. Robert I. V. *Teoriya i metodika informatizatsii obrazovaniya (psikhologo-pedagogicheskiy i tekhnologicheskiy aspekty)* [Theory and methodology of informatization of education (psychological-pedagogical and technological aspects)]. Moscow, BINOM, Laboratoriya znaniy Publ., 2014. 400 p. (in Russian).
6. Boronenko T. A., Fedotova V. S. Podgotovka budushchikh pedagogov k ispol'zovaniyu distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v professional'noy deyatel'nosti [Preparation of future teachers for the use of distance learning technologies in professional activities]. *Innovatsionnye proyekty i programmy v obrazovanii – Innovative projects and programs in education*, 2016, no. 2, pp. 21–29 (in Russian).
7. Lapėnok M. V. Podgotovka pedagogov dlya distantsionnogo obrazovaniya [Training of teachers for distance education]. *Pedagogical education in Russia*, 2011, no. 1, pp. 191–197 (in Russian).
8. Fedosov A. Yu. Podgotovka pedagogov k ispol'zovaniyu distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v professional'noy deyatel'nosti v ramkakh masterskoy programmy «Informatizatsiya nachal'nogo obrazovaniya» [Preparation of teachers for the use of distance learning technologies in their professional activities within the framework of the master's program “Informatization of primary education”]. *Herzen Readings. Elementary education*, 2020, vol. 11, no. 2, pp. 162–169 (in Russian).
9. *Prikaz ot 22 fevralya 2018 goda № 125 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.05 Pedagogicheskoye obrazovaniye (s dvumya profilyami podgotovki)»* [On approval of the federal state educational standard of higher education - bachelor's degree in the field of study 03.44.05 Pedagogical education (with two training profiles): Order No. 125 dated February 22, 2018] (in Russian). URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_16032018.pdf (accessed 10 September 2022).
10. *Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 23.08.2017 № 816 «Ob utverzhdenii Poryadka primeneniya organizatsiyami, osushchestvlyayushchimi obrazovatel'nyuyu deyatel'nost', elektronno obucheniya, distantsionnykh obrazovatel'nykh tekhnologiy pri realizatsii obrazovatel'nykh program» (zaregistririvan v Minyuste Rossii 18.09.2017 N 48226)* [On approval of the Procedure for the use by organizations engaged in educational activities, e-learning, distance learning technologies in the implementation of educational programs (registered with the Ministry of Justice of Russia on September 18, 2017 N 48226)] (in Russian). URL: <https://docs.cntd.ru/document/436767209> (accessed 10 July 2022).
11. *Metodicheskiye rekomendatsii po ispol'zovaniyu informatsionno-obrazovatel'noy sredy «Rossiyskaya elektronnyaya shkola» v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh v usloviyakh distantsionnogo obucheniya* [Guidelines for the use of the information and educational environment “Russian e-school” in educational institutions in the context of distance learning] (in Russian). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/05f90dd8bdb927dec610bc68d93fe194> (accessed 10 July 2022).

Информация об авторах

Заяц Ю. С., кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).
E-mail: julia_zs@mail.ru

Свиридова Г. Ф., кандидат филологических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет (ул. Молодежная, 55, Барнаул, Россия, 656031).
E-mail: gfsviridova0404@mail.ru

Information about the authors

Zayats Yu. S., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University (ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).
E-mail: julia_zs@mail.ru

Sviridova G. F., Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Altai State Pedagogical University (ul. Molodezhnaya, 55, Barnaul, Russian Federation, 656031).
E-mail: gfsviridova0404@mail.ru

Статья поступила в редакцию 05.08.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 05.08.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 373.31

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-112-123>

Готовность учителей к формированию цифровой грамотности школьников: результаты диагностики

Лилия Викторовна Волкова¹, Юлия Сергеевна Волкова²

¹ Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия, volkova_lv@pspu.ru

² Пермский государственный национальный исследовательский университет, Пермь, Россия, yu.wlkw@gmail.com

Аннотация

Цифровизация системы образования ставит перед педагогом ряд вопросов взаимодействия с обучающимися: освоения современных цифровых средств и ресурсов, безопасности работы в Интернете, воспитания и саморазвития с использованием информационных технологий. Особо остро эти вопросы стоят перед субъектами образовательной деятельности в процессе организации обучения детей младшего школьного возраста. Важно, чтобы рядом со школьниками находились педагоги, готовые формировать цифровую грамотность обучающихся, осуществляя цифровое наставничество. Цель исследования – анализ результатов диагностики педагогов об уровне сформированности цифровой грамотности, реализуемой ими модели цифрового наставничества, влияния этого на процесс формирования цифровой грамотности младших школьников. Материалом исследования послужили данные, полученные в ходе апробации педагогами школ Пермского края результатов прикладного исследования по вопросам формирования функциональной грамотности обучающихся в рамках реализации образовательных программ НОО по направлению «Цифровая грамотность младших школьников» (Гос. задание № 07-00080-21-02 от 18.08.2021 г., номер реестровой записи 730000Ф.99.1). В исследовании использовались такие исследовательские методы, как метод сплошного заочного опроса, метод опосредованного описания, метод экстраполяции, а также анализ, синтез и обобщение полученных данных. В ходе первой части опроса было выявлено, что все респонденты демонстрируют фрагментарные бессистемные представления о цифровой грамотности младших школьников, которыми они иногда оперируют в своей профессиональной деятельности, испытывая при этом острую потребность в мотивировочных инструментах и избегая ответственности за использование цифровых средств в своей деятельности. Около 70 % педагогов реализуют в практической деятельности модель наставничества «учимся вместе» (первый уровень), которая характеризуется осознанием высокого потенциала цифровых технологий, периодическим их использованием в практической деятельности, пониманием важности сотрудничества с коллегами в процессе работы с цифровыми технологиями. Установлена прямая зависимость между уровнями цифровой грамотности наставника и ученика: чем выше уровень владения цифровыми компетенциями педагога, тем выше вероятность раннего приобщения учащихся к цифровым технологиям. Высказанная гипотеза о системности знаний педагогов, включившихся в проект по цифровой грамотности младших школьников, и использовании ими в своей работе разных моделей цифрового наставничества подтвердилась только во второй ее части. Вопросы системности знаний о цифровых ресурсах и формирования готовности их использования в образовательном процессе младших школьников требуют дальнейшей проработки.

Ключевые слова: *цифровая грамотность, цифровое наставничество, младший школьник*

Для цитирования: Волкова Л. В., Волкова Ю. С. Готовность учителей к формированию цифровой грамотности школьников: результаты диагностики // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 112–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-112-123>

Original article

Digital literacy of teachers: diagnostic result

Liliya V. Volkova¹, Yulia S. Volkova²

¹ Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russian Federation, volkova_lv@pspu.ru

² Perm State National Research University, Perm, Russian Federation, yu.wlkw@gmail.com

Abstract

The digitalization of the education system poses several issues for interaction between teachers and students: mastering modern digital tools and resources, the safety of working on the Internet, education and self-education using information technology. These issues are especially acute in the process of organizing the education of children of primary school age. There must be teachers next to schoolchildren who are ready to form the digital literacy of students and who are able to provide digital mentoring. The goal is to analyze the results of diagnostics of teachers on the level of digital literacy development, the model of digital mentoring they implement, and its impact on the process of developing digital literacy among primary school students. The study is conducted based on the data obtained during the approbation by teachers of schools in the Perm Territory of the results of previous applied research on the development of functional literacy of students in the framework of the implementation of educational programs "Digital Literacy of Primary School Students" (State task No. 07-00080-21-02 dated August 18th, 2021, registry entry number 730000Ф.99.1). The study used such methods as the method of continuous correspondence survey, the descriptive method, the extrapolation method, as well as analysis, synthesis and generalization of the obtained data. During the first part of the survey, it was revealed that all respondents have fragmented, unsystematic ideas about the digital literacy of younger students. They may sometimes use this occasional knowledge in their professional activities while experiencing an urgent need for motivational tools and avoiding responsibility for the use of digital tools in their activities. More than 70% of teachers choose the "learning together" mentoring model. The model is characterized by: teachers' awareness of the high potential of digital technologies; occasional use of digital tools in practical activities; understanding of the importance of cooperation with colleagues while working with digital technologies. The research shows the direct relationship between the levels of digital literacy of a mentor and a student: the higher the level of digital competencies of a teacher, the higher the likelihood of early involvement of students in digital technologies. The stated hypothesis about the systemic knowledge of teachers involved in the project on digital literacy of primary school students, and their use of different models of digital mentoring in their work, was partially confirmed. The issues of systematic knowledge about digital resources and readiness to use digital tools in the educational process in primary school require further study.

Keywords: digital literacy, digital mentoring, primary school student

For citation: Volkova L. V., Volkova Yu. S. Digital literacy of teachers: diagnostic result [Gotovnost' uchiteley k formirovaniyu tsifrovoy gramotnosti shkol'nikov: rezul'taty diagnostiki]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 112–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-112-123>

Современные реалии показывают значительный рост разного рода ресурсов для повышения цифровой грамотности населения: специализированные порталы, онлайн-курсы разной тематики, многочисленные образовательные программы, курсы повышения квалификации, цифровые диктанты и т. д. Исследователи рассматривают многочисленные аспекты повышения цифровой грамотности в процессе образования: цифровые компетенции преподавателя [1], готовность перестраивать традиционный учебный процесс [2], способность разрабатывать мультимедийные учебные пособия [3], возможности работы над цифровым чтением подростка [4] и др.

При интенсивном переходе к цифровой экономике, по мнению специалистов, категорическим требованием должна стать мотивация не только взрослого населения, но и детей школьного возраста к использованию в разных сферах жизни цифровых технологий. В этом направлении следует отметить всероссийский образовательный проект «Урок цифры», реализованный с участием таких

ведущих технологических компаний, как Яндекс, фирма «1С», госкорпорация Росатом, VK, Академия искусственного интеллекта для школьников и др. Взятый ориентир на детскую и подростковую аудиторию требует решения вопроса безопасности ребенка в Интернете, что способствует появлению разного рода экспертных советов по кибербезопасности (сайт «Центр Безопасного Интернета в России», «Лаборатория Касперского», «Лига безопасного Интернета» и др.), в том числе и в таких новых областях кибербезопасности, как противостояние кибербуллингу.

В этой ситуации особо остро заявляют о себе вопросы воспитания и социализации детей и подростков. Основу «цифрового воспитания» составляет формирование собственного «Я» школьника в аспекте осознанного самопозиционирования личности ученика в Интернете [5].

Для решения непростых вопросов (освоения цифровых технологий, безопасного их использования, самовоспитания и саморазвития) рядом со школьником должен находиться наставник.

Исторически сложившееся понимание наставничества как процесса передачи опыта, прикладных знаний от более старшего поколения к младшему или как помощи в освоении профессии в первый год профессиональной деятельности в настоящее время претерпевает серьезное изменение, связанное прежде всего с развитием цифровых технологий.

Все обозначенные вопросы и проблемы в разной степени найдут отражение в предлагаемой статье, материалы которой получены в ходе апробации педагогами школ Пермского края результатов прикладного исследования по направлению «Цифровая грамотность младших школьников». В большей степени будут описаны и проанализированы результаты диагностики учителей начальных классов школ, ставших апробационными площадками проекта.

Проведенное исследование основывается на тезисе, что в основе «цифрового наставничества» лежит «цифровая грамотность» педагогов. Понятия «наставничество» и «наставник» раскрываются в многочисленных трудах отечественных и зарубежных ученых. При этом внимание уделяется анализу теоретической литературы, посвященной типам и моделям наставничества в высшем образовании [6–8], изучению наставничества через призму его функционирования в исторически «черных» высших учебных заведениях [9], влиянию на студентов высших учебных заведений системы, которая объединяет несколько моделей наставничества [10], поддержке развития навыков наставника и подопечного с помощью онлайн-инструментов и стратегий межличностного общения [11], особенностям разработки программ наставничества для студентов первого курса [12], роли культурных или межпоколенческих различий в наставничестве [13].

В настоящее время в разных публикациях и исследованиях начинает рассматриваться понятие «цифровое наставничество», которое, как правило, распространяется на взрослое население – ученых, педагогов, родителей и т. д. Согласно идее цифрового наставничества в отношении учителей (Т. А. Бороненко, В. С. Федотова), они ответственны за все, что произойдет с ребенком в цифровом мире. «В рамках этой идеологии предполагается, что действия учителя, его научения в области поведения и этики сетевого взаимодействия оказывают решающее влияние на развитие цифровой грамотности ребенка, а неправильное воспитание, безразличие в этом вопросе порождают множество социальных проблем (киберугрозы, психологическое воздействие, мошенничество и др.)» [14, с. 34].

Современные исследователи Е. В. Игнатьева и Н. Д. Базарнова определяют наставничество в школе одним из перспективных направлений развития цифровых компетенций как учителя, так и ученика, хотя наставничество как форма и метод профессионального становления известно давно. Сейчас актуальным стало формирование в школе культуры наставничества, которая предполагает «передачу не только знаний и опыта, но и нравственных ценностей и моральных ориентиров старшего поколения младшему» [15, с. 1].

Наставничество подразумевает целый спектр действий: трансляцию ценностно-смысловых установок совместной деятельности обучающихся и педагогов-наставников; выявление и актуализацию у сопровождаемого сильной внутренней мотивации к деятельности; создание комфортных и

безопасных условий для освоения нового. Кроме того, наставничество предполагает установление личных дружественных отношений, которые носят двухсторонний характер. Именно в таком продуктивном, конструктивном взаимодействии наставник и обучающийся получают максимальный эффект: школьник приобретает идеи богатого практического опыта из достоверного источника, а наставник – творческое подтверждение собственного опыта.

Феномен наставничества изменяется под влиянием информационной и цифровой трансформации всех сфер жизни человека, когда одним из ключевых умений и навыков человека становится его цифровая компетентность, требующая постоянного совершенствования. Глобальная «оцифровка» и освоение современных цифровых инструментов делают вопрос наставничества весьма актуальным. В условиях дистанционного, электронного, смешанного, гибридного, онлайн-обучения возникает необходимость адаптировать школьников к цифровой среде, т. е. возникает потребность в цифровом наставничестве, которое по своей идеологии незначительно отличается от традиционного аналога.

Результаты наставничества многообразны (О. Н. Шилова, М. Г. Ермолаева, Г. Р. Ахтиева). Это «продуктивная деятельность подопечного, его поведение и поступки, психологические установки и формирование положительного отношения к делу, сбережение здоровья молодых специалистов, мотивация и конструктивные целевые установки молодых, профессиональный и карьерный рост» [16, с. 204]. Основными процедурами наставничества названы инструктаж, объяснение, показ, а также информирование, консультирование, личный пример.

Цифровое наставничество (Т. А. Бороненко, В. С. Федотова) предполагает следующие этапы: прогностический (помощь ученикам в осознании ими дефицитов для достижения цели), практический (мотивация и стимулирование школьников к освоению цифровых технологий для обучения), аналитический (анализ результатов диагностики и мониторинга уровня цифровой грамотности) [14, с. 36].

Чтобы выступать цифровым наставником, необходимо постоянно развивать собственный творческий потенциал, совершенствовать используемые формы, методы, технологии работы.

Идея цифрового наставничества современна и своевременна. Она позволяет развивать цифровую грамотность школьников и стимулировать педагогов к овладению современными цифровыми технологиями, их уместному использованию в решении педагогических задач в целях повышения качества образования и подготовки кадров для цифровой экономики.

В данном исследовании в феврале 2022 г. приняли участие 54 учителя начальных классов школ Пермского края. Использованная диагностика «Я и цифровая грамотность младших школьников» была спроектирована с учетом основных теоретических положений о цифровой грамотности (Л. В. Волкова, Ю. С. Волкова) [17] и моделей цифрового наставничества (согласно Т. А. Бороненко, В. С. Федотовой, 2020) [14].

Цель диагностики – определение педагогами уровня собственных представлений об использовании современных информационно-коммуникационных технологий для решения воспитательных и учебных задач.

Диагностика представляет собой сплошной заочный опрос, состоящий из двух частей. В первой части «Я и цифровые технологии» (I) предлагается выбрать один из предложенных вариантов ответа. Во второй «Я и цифровое наставничество» (II) – выбрать из нескольких характеристик одну, наиболее соответствующую поведению педагога в цифровой среде. В процессе обработки полученных данных применялись метод опосредованного описания (с использованием моделей цифрового наставничества Т. А. Бороненко и В. С. Федотовой); метод экстраполяции при определении тенденций результатов цифровой грамотности школьников и их соотношения с уровнем цифрового наставничества их педагогов, а также анализ, синтез, обобщение собранных сведений.

Для проверки была высказана гипотеза: педагоги, включившиеся в проект по теме «Цифровая грамотность младших школьников», имеют системные знания по этому направлению деятельности

и используют в своей работе разные модели цифрового наставничества, соответствующие разным уровням сформированности цифровой грамотности педагогов. При этом высокий уровень владения педагогом цифровыми компетенциями усиливает вероятность раннего приобщения учащихся к цифровым технологиям и ведет к усовершенствованию уровня их цифровой грамотности.

В рамках этой статьи будут описаны первичные результаты диагностики через призму тех возможностей педагогов, на которые можно опереться в апробационных процессах и деятельности временных творческих коллективов учителей.

I. Анализ ответов на вопросы в блоке «Я и цифровые технологии» (I) проявил следующее.

1.1. «Знания»: все участники апробации обозначили, что имеют либо базовое (поверхностное) представление, либо фрагментарные знания о цифровой грамотности младших школьников. Никто из респондентов не заявил о системности своих знаний, что предположительно может, во-первых, свидетельствовать об адекватности самооценки учителей; во-вторых, обнаруживать важность изучаемой проблемы; в-третьих, мотивировать на работу по освоению новых знаний и их практического использования.

1.2. «Частота»: 70 % участников апробации определили, что часто используют цифровые ресурсы в своей педагогической деятельности. Такой показатель в определенной степени демонстрирует осведомленность педагогов о решаемой проблеме, их готовность к освоению и внедрению нового. А 14 % в процессе самооценки выбрали ответ «Всегда использую цифровые инструменты в своей работе», что позволило в процессе апробационной деятельности опираться на опыт этих педагогов.

1.3. «Мотивированность»: более 70 % участников апробации испытывают потребность в собственной мотивации и стимулировании для деятельности по формированию цифровой грамотности младших школьников. Эта цифра открывает один из вероятных критериев используемой в образовательной организации системе стимулирования. Четверть респондентов имеют внутреннюю мотивацию для освоения нового, что предполагает возможность предложения им иных заданий и вовлечения в экспертную деятельность.

1.4. «Ответственность»: только треть участников апробации берут на себя ответственность за использование в педагогической деятельности различных цифровых средств, что обостряет потребность в формировании ответственного понимания и применения цифровых средств в образовательной деятельности. Примерно пятая часть респондентов затруднились ответить на этот вопрос, что, с одной стороны, можно трактовать как неготовность к рассмотрению этого вопроса, с другой – как избегание избыточной ответственности за все происходящее в системе образования.

Подводя итог по первому блоку вопросов о цифровых технологиях, хотелось бы обозначить, что на начало апробации большая часть ее участников имеет фрагментарные бессистемные представления о цифровой грамотности младших школьников, которыми иногда оперируют в своей профессиональной деятельности, испытывая острую потребность в мотивировочных инструментах и избегая ответственности за использование цифровых средств в своей деятельности.

II. В блоке «Я и цифровое наставничество» (II) были предложены пять моделей цифрового наставничества (согласно Т. А. Бороненко, В. С. Федотовой): «учимся вместе», «ты – мне, я – тебе», «много знаю, но я ничего не знаю», «знаю, что делать, бери меня в пример», «исследую, что лучше» [14, с. 41].

По итогам опроса выявлено, что более 70 % педагогов реализуют в практической деятельности модель наставничества «учимся вместе» (первый уровень), которая предполагает, во-первых, осознание высокого потенциала цифровых технологий; во-вторых, периодическое их использование в практической деятельности; в-третьих, понимание важности сотрудничества с коллегами в процессе работы с цифровыми технологиями. Модель «ты мне – я тебе» (второй уровень) используют 14 % педагогов; модель «много знаю, но я ничего не знаю» (третий уровень) – 12 % учителей; мо-

дель четвертого уровня «знаю, как делать, бери меня в пример» не выбрал никто; соотнесли свою деятельность с моделью пятого уровня 2 % респондентов. Полученные данные в большей степени коррелируют с результатами исследователей Т. А. Бороненко и В. С. Федотовой, указавших следующий выбор моделей (от первой до пятой модели соответственно): 57 %, 23 %, 14 %, 4 %, 2 %.

Именно первую модель цифрового наставничества «учимся вместе» педагоги используют на данном этапе, считая наиболее эффективной по причине того, что желания, потребности и возможности ученика и наставника совпадают. В рамках этой модели педагог-наставник последовательно знакомится с цифровыми технологиями, самостоятельно постигая их специфику, советуется с более продвинутыми коллегами по применению и использованию, доводит новые знания до обучающихся.

Таким образом, на начало апробации значительная часть педагогов выбрали в качестве модели собственного поведения модель «учимся вместе», которая соответствует первоначальным представлениям о цифровой грамотности в целом и цифровом наставничестве в частности.

Обобщенный «портрет» педагогов по результатам первого и второго блока диагностики «Я и цифровая грамотность младших школьников» представлен в диаграмме 1. Это педагог, часто использующий в профессиональной деятельности цифровые ресурсы в формате «учимся вместе», при этом имеющий только фрагментарные знания о цифровой грамотности школьников, слабо осознающий свою ответственность за использование «цифры» и плохо мотивированный на освоение и внедрение «цифровых новшеств». Активность педагогов в развитии цифровой грамотности школьников зависит от уровня их готовности к цифровому наставничеству как методу подготовки школьников к использованию цифровых технологий и в обучении, и в повседневной деятельности.

На третьем этапе анализа полученных данных для проверки гипотезы о прямой зависимости уровня цифровой грамотности школьников от уровня готовности педагогов к организации этой деятельности мы сопоставили результаты диагностики педагогов и диагностики младших школьников. Уровни готовности учителей к формированию цифровой грамотности соотнесли с предложенными Т. А. Бороненко и В. С. Федотовой моделями (табл. 1), где первый уровень педагогической готовности соответствует первой модели цифрового наставничества, названной «учимся вместе»; второй базовый уровень – второй модели – «ты – мне, я – тебе»; третий повышенный уровень – оставшимся трем моделям, условно поименованным следующим образом: «много знаю, но ничего не знаю», «знаю, как делать, бери меня в пример» и «исследую, что лучше».



Диаграмма 1. Обобщенный «портрет» педагогов по итогам диагностики

Таблица 1

Соотнесение выбранной педагогом модели цифрового наставничества с уровнем их готовности к формированию цифровой грамотности школьников

Название модели цифрового наставничества педагога (согласно Т. А. Бороненко и В. С. Федотовой)	Уровень готовности педагогов к формированию цифровой грамотности школьников
Модель «учимся вместе»	Первый уровень готовности
Модель «ты мне – я тебе»	Второй уровень готовности
Модели «много знаю, но я ничего не знаю», «знаю, как делать, бери меня в пример», «исследую, что лучше»	Третий уровень готовности

В цифровой грамотности школьников также есть уровневая градация. Понимая под цифровой грамотностью ученика начальной школы совокупность его знаний, умений, навыков, позволяющую совместно с другими работать с информацией, безопасно используя информационные технологии, разные цифровые средства и ресурсы для повседневной жизни и образования, описываем ее по трем параметрам. К ним относим, во-первых, самостоятельность выполнения задания (организационная форма), во-вторых, готовность к сотрудничеству (взаимодействие с другими в процессе выполнения задания), в-третьих, обязательность контроля (обратная связь). Первый пороговый уровень цифровой грамотности предполагает, что обучающиеся самостоятельно справляются с практико-ориентированными заданиями по формированию цифровой грамотности без взаимодействия с другими и без обратной связи (табл. 2).

Таблица 2

Соотнесение уровня задания для формирования цифровой грамотности младших школьников с уровнем ее сформированности

Уровень задания для формирования цифровой грамотности младших школьников	Уровень цифровой грамотности младшего школьника
I уровень – задания для самостоятельной работы без взаимодействия с другими и без обратной связи	Первый уровень – пороговый
II уровень – задания для парной работы без взаимодействия друг с другом, но с необходимостью взаимоконтроля	Второй уровень – базовый
III уровень – задания для групповой работы с обязательным взаимодействием с другими учениками при соблюдении последовательности выполнения	Третий уровень – повышенный

Второй базовый уровень включает выполнение заданий в парной работе без обязательного взаимодействия друг с другом, но с обязательной взаимопроверкой. Третий повышенный уровень обнаруживается в групповой работе с обязательным взаимодействием с другими учениками, контролем выполнения задания и получения обратной связи.

Определенная взаимосвязь уровня готовности учителей к цифровому наставничеству и уровня цифровой грамотности обучающихся наглядно обнаруживается при объединении табл. 1 и 2 (табл. 3).

Именно такое понимание возможных уровней цифровой грамотности было использовано при обработке данных, полученных в ходе исследования 54 педагогов и 1 012 учеников (3–4 классов), с которыми эти педагоги работают (табл. 4).

Данная таблица, проиллюстрированная в относительных величинах диаграммой 2, наглядно подтверждает гипотезу о тесной связи уровня цифровой грамотности школьников от уровня владения информационно-коммуникационными технологиями педагогов.

Таблица 3

Соотнесение уровня готовности учителей к формированию цифровой грамотности школьников с уровнем цифровой грамотности последних

Уровень готовности педагогов к формированию цифровой грамотности школьников	Учителя	Ученики	Уровень цифровой грамотности школьников
Первый уровень готовности	Модель «учимся вместе»	Самостоятельное выполнение практико-ориентированных заданий без взаимодействия с другими и обратной связи	Первый уровень – пороговый
Второй уровень готовности	Модель «ты мне – я тебе»	Выполнение практико-ориентированных заданий без задания в паре без обязательного взаимодействия друг с другом, но с обязательной взаимопроверкой	Второй уровень – базовый
Третий уровень готовности	Модели «много знаю, но я ничего не знаю», «знаю, как делать, бери меня в пример», «исследую, что лучше»	Групповое выполнение практико-ориентированных заданий с обязательным контролем и получением обратной связи	Третий уровень – повышенный

Таблица 4

Соотнесение уровня готовности учителей к формированию цифровой грамотности школьников с уровнем цифровой грамотности последних

Уровень готовности педагогов к формированию цифровой грамотности школьников	Учителя		Ученики		Уровень цифровой грамотности школьников
	чел.	%	чел.	%	
Первый уровень готовности	37	69	709	70	Первый уровень – пороговый
Второй уровень готовности	8	18	202	20	Второй уровень – базовый
Третий уровень готовности	9	13	101	10	Третий уровень – повышенный

Полное совпадение обнаружено в части первого уровня готовности педагогов к педагогическому наставничеству и первого уровня цифровой грамотности учеников: практически 70 % в обеих группах респондентов (и в группе учеников, и в группе учителей). В части второго и третьего уровней данные также можно считать сопоставимыми. Уместно допущение о том, что чем выше уровень владения цифровыми компетенциями педагога, тем выше вероятность раннего приобщения учащихся к цифровым технологиям и повышения уровня их цифровой грамотности.

Установленная корреляция уровней убедительно показывает причинно-следственную связь между результатами наставников и их учеников: первый уровень готовности учителей к использованию в образовательном процессе цифровых технологий, средств и ресурсов позволяет школьникам достигать первого (порогового) уровня цифровой грамотности. Данное суждение делает актуальным вопросы профессионального совершенствования учителей в части освоения информационных технологий, цифровых средств, электронных ресурсов, формирования готовности и способности формировать цифровую грамотность младших школьников.

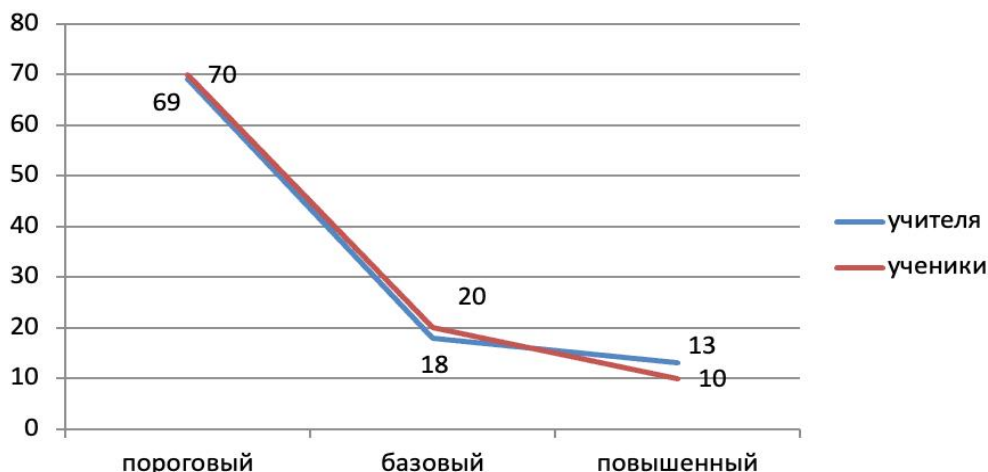


Диаграмма 2. Корреляция уровня готовности учителей к формированию цифровой грамотности школьников с уровнем цифровой грамотности последних, %

Необходимо подчеркнуть следующие аспекты исследования по изучению, с одной стороны, уровня готовности учителей начальных классов к цифровому наставничеству, с другой – уровня их цифровой грамотности.

С опорой на анализ научно-педагогических источников цифровое наставничество определено как современная идеология, в которой действия педагога в сетевом взаимодействии оказывают значительное влияние на формирование цифровой грамотности младших школьников, а ее игнорирование порождает множество профессиональных и социальных проблем, связанных в первую очередь с безопасностью в Интернете.

Высказанное гипотетическое предположение о непосредственной взаимосвязи уровня цифровых компетенций школьников и педагогов потребовало подготовки необходимого диагностического инструментария, а именно опроса «Я и цифровая грамотность младших школьников».

При разработке диагностики были учтены следующие положения: цифровые компетенции требуют постоянного совершенствования; эффективными методами в цифровом наставничестве становятся личный пример и консультирование; достижение максимального эффекта возможно при продуктивном взаимодействии наставника и обучающегося.

Анализ первичных результатов диагностики 54 педагогов школ Пермского края (февраль 2022 г.) позволил установить корреляцию между уровнем цифровой грамотности обучающихся и обучающихся: развитие цифровой грамотности школьников напрямую связано с готовностью педагогов к этой деятельности. Данное положение позволяет сделать обобщение о том, что педагоги, хорошо владеющие цифровыми технологиями (третий, четвертый и пятый уровень готовности к цифровому наставничеству), активнее и свободнее включаются в процесс формирования цифровой грамотности младших школьников, которые, как правило, демонстрируют повышенный уровень владения цифровой грамотностью.

Продолжение исследования видится в установлении особенностей влияния цифровой грамотности учителя на уровень цифровой грамотности ученика, в выявлении наиболее оптимальных моделей взаимодействия для достижения качества результата на уровне разных участников образовательного процесса.

Список источников

1. Бернс Э., Сильвеннойнен Э., Копнов В. А., Щипанова Д. Е., Папич-Благоевич Н., Томашевич С. Развитие цифровых компетенций преподавателей профессионального образования и обучения в Сербии и России // Образование и наука. 2020. Вып. 22 (9). С. 174–203. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2020-9-174-203>

2. Чернышов С. А. Массовый переход школы на дистанционное обучение в оценках локального педагогического сообщества // Образование и наука. 2021. Вып. 23 (3). С. 131–155. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-3-131-155>
3. Смагулова Г. Ж., Саржанова Г. Б., Тлеужанова Г. К., Станчу Н. Развитие цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка в области разработки мультимедийных учебных пособий // Образование и наука. 2021. Вып. 23 (6). С. 216–245. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-216-245>
4. Борисенко Н. А., Миронова К. В., Шишкова С. В., Граник Г. Г. Особенности цифрового чтения современных подростков: результаты теоретико-эмпирического исследования // Science for Education Today. 2020. № 5. С. 28–49. <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02>
5. Солдатова Г. В., Трифонова А. В. Поколение Z в формате многозадачности и вопросы адаптации к цифровой среде // Комплексные исследования человека: психология: материалы VII Сибирского психол. форума. Томск: Томский гос. ун-т, 2017. С. 208–211.
6. Law D. D., Hales K., Busenbark D. Student Success: A Literature Review of Faculty to Student Mentoring // Journal on Empowering Teaching Excellence. 2020. Vol. 4, Is. 1. doi: 10.15142/38x2-n847
7. Crisp G., Baker V.L., Griffin K.A., Lunsford L.G., Pifer M.J. Mentoring Undergraduate Students // ASHE Higher Education Report: Special Issue. 2017. Vol. 43, Is. 1. P. 1–117. doi: 10.1002/aehe.20117
8. Блиникова А. В., Большедворская М. В., Кузнецова М. В. Рекомендации по формированию профессиональных компетенций в системе подготовки бакалавров «Управление персоналом» посредством наставнической деятельности // Педагогический ИМИДЖ. 2018. Вып. 3 (40). С. 148–161. doi: 10.32343/2409-5052-2018-11-3-148-161
9. Golden A. A., Bogan Y., Brown L., Onwukwe O., Stewart S. Faculty mentoring: Applying ecological theory to practice at historically Black colleges or universities // Journal of Human Behavior in the Social Environment. 2017. Vol. 27, Is. 5. P. 487–497. doi: 10.1080/10911359.2017.1279097
10. Livingstone N., Naismith N. Faculty and undergraduate student perceptions of an integrated mentoring approach // Active Learning in Higher Education. 2018. Vol. 19, Is. 1. P. 77–92. doi: 10.1177/1469787417723233
11. McWilliams E. A. Wake Forest University: Building a Campus-Wide Mentoring Culture // Metropolitan Universities. 2017. Vol. 28, Is. 3. P. 67–79. doi: 10.18060/21449
12. Cornelius V., Wood L., Lai J. Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education // Active Learning in Higher Education. 2016. Vol. 17, Is. 3. P. 193–205. doi: 10.1177/1469787416654796
13. Mendez S. L., Martin Conley V., Keith R. S., Haynes C., Gerhardt R. Mentorship in the engineering professoriate: exploring the role of social cognitive career theory // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. 2017. Vol. 6, Is. 4. P. 302–316. doi: 10.1108/IJMCE-12-2016-0077
14. Бороненко Т. А., Федотова В. С. Цифровое наставничество: готовы ли учителя участвовать в формировании цифровой грамотности школьников? // Ярославский пед. вестник. 2020. Вып. 4 (115). С. 33–44. doi: 10.20323/1813-145X-2020-4-115-33-44
15. Игнатъева Е. В., Базарнова Н. Д. Наставничество в современной школе: миф или реальность? // Вестник Мининского ун-та. 2018. Т. 6, вып. 2. С. 1. doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-1
16. Шилова О. Н., Ермолаева М. Г., Ахтиева Г. Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей // Человек и образование. 2018. Вып. 4 (57). С. 202–209.
17. Волкова Л. В., Волкова Ю. С. Цифровая грамотность младших школьников: условия и механизмы формирования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. Вып. 10. С. 23–34.

References

1. Burns E., Silvennoinen E., Kopnov V. A., Shchipanova D. E., Papić-Blagojević N., Tomašević S. Razvitiye tsifrovyykh kompetentsiy prepodavateley professional'nogo obrazovaniya i obucheniya v Serbii i Rossii [Supporting the Development of Digitally Competent VET Teachers in Serbia and Russia]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and science journal*, 2020, no. 22 (9), pp. 174–203 (in Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2020-9-174-203
2. Chernyshov S. A. Massovyy perekhod shkoly na distantsionnoye obucheniye v otsenkakh lokal'nogo pedagogicheskogo soobshchestva [Massive shift of schools towards distance learning in the estimates of a local pedagogical community]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and science journal*, 2021, no. 23 (3), pp. 131–155 (in Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2021-3-131-155

3. Smagulova G. Z., Sarzhanova G. B., Tleuzhanova G. K., Stanciu N. Razvitiye tsifrovyykh kompetentsiy budushchikh uchiteley inostrannogo yazyka v oblasti razrabotki mul'timediynykh uchebnykh posobiy [The development of future foreign language teachers' digital competences in creating multimedia tutorials]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and science journal*, 2021, no. 23 (6), pp. 216–245 (in Russian). doi: 10.17853/1994-5639-2021-6-216-245
4. Borisenko N. A., Mironova K. V., Shishkova S. V., Granik G. G. Osobennosti tsifrovogo chteniya sovremennykh podrostkov: rezul'taty teoretiko-empiricheskogo issledovaniya [Characteristics of modern adolescents' digital reading: Results of theoretical and empirical research]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 5, pp. 28–49 (in Russian). doi: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2005.02>
5. Soldatova G. V., Trifonova A. V. Pokoleniye Z v formate mnogozadachnosti i voprosy adaptatsii k tsifrovoy srede [Generation Z in the format of multitasking and digital adaptation]. *Kompleksnyye issledovaniya cheloveka: psikhologiya: materialy VII Sibirskogo psikhologicheskogo foruma* [Comprehensive Human Studies: Psychology: Materials of the VII Siberian Psychological Forum]. Tomsk, TSU Publ., 2017. P. 208–211 (in Russian).
6. Law D. D., Hales K., Busenbark D. Student Success: A Literature Review of Faculty to Undergraduate Mentoring. *Journal on Empowering Teaching Excellence*, 2020, no. 4, pp. 22–40. doi: 10.15142/38x2-n847
7. Crisp G., Baker V. L., Griffin K. A., Lunsford L. G., Pifer M. J. Mentoring Undergraduate Students. *ASHE Higher Education Report: Special Issue*, 2017, no. 43 (1), pp. 1–117. doi: 10.1002/aehe.20117
8. Blinnikova A. V., Bol'shedvorskaya M. V., Kuznetsova M. V. Rekomendatsii po formirovaniyu professional'nykh kompetentsiy v sisteme podgotovki bakalavrov «Upravleniye personalom» posredstvom nastavnicheskoy deyatel'nosti [Recommendations for Developing Professional Competencies of Bachelors on Specialty “Personnel Management” by means of mentoring]. *Pedagogicheskii IMIDZh – Pedagogical IMAGE*, 2018, no. 3 (40), pp. 148–161 (in Russian). doi: 10.32343/2409-5052-2018-11-3-148-161
9. Golden A. A., Bogan Y., Brown L., Onwukwe O., Stewart S. Faculty mentoring: Applying ecological theory to practice at historically Black colleges or universities. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 2017, no. 27(5), pp. 487–497. doi: 10.1080/10911359.2017.1279097
10. Livingstone N., Naismith N. Faculty and undergraduate student perceptions of an integrated mentoring approach. *Active Learning in Higher Education*, 2018, no. 19 (1), pp. 77–92. doi: 10.1177/1469787417723233
11. McWilliams E. A. Wake Forest University: Building a Campus-Wide Mentoring Culture. *Metropolitan Universities*, 2017, no. 28(3), pp. 67–79. doi: 10.18060/21449
12. Cornelius V., Wood L., Lai J. Implementation and evaluation of a formal academic-peer-mentoring programme in higher education. *Active Learning in Higher Education*, 2016, no. 17(3), pp. 193–205. doi: 10.1177/1469787416654796
13. Mendez S. L., Martin Conley V., Keith R. S., Haynes C., Gerhardt R. Mentorship in the engineering professoriate: exploring the role of social cognitive career theory. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2017, no. 6(4), pp. 302–316. doi: 10.1108/IJMCE-12-2016-0077
14. Boronenko T. A., Fedotova V. S. Tsifrovoye nastavnichestvo: gotovy li uchitelya uchastvovat' v formirovanii tsifrovoy gramotnosti shkol'nikov? [Digital mentoring: are teachers ready to participate in the formation of schoolchildren's digital literacy?] *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 4 (115), pp. 33–44 (in Russian). doi: 10.20323/1813-145X-2020-4-115-33-44
15. Ignatiyeva E. V., Bazarnova N. D. Nastavnichestvo v sovremennoy shkole: mif ili real'nost'? [Mentoring in a modern school: myth or reality?]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2018, no. 6 (2), p. 1 (in Russian). doi: 10.26795/2307-1281-2018-6-2-1
16. Shilova O. N., Ermolayeva M. G., Akhtiyeva G. R. Sovremennoye sostoyaniye i problemy razvitiya instituta nastavnichestva molodykh uchiteley [Current State and Problems of Mentoring of Institute for Young Teachers Development]. *Chelovek i obrazovaniye – Man and education*, 2018, no. 4(57), pp. 202–209 (in Russian).
17. Volkova L. V., Volkova Yu. S. Tsifrovaya gramotnost' mladshikh shkol'nikov: usloviya i mekhanizmy formirovaniya [Digital literacy of schoolchildren: conditions and mechanisms of development]. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya – Humanitarian Research. Pedagogy and psychology*, 2022, no. 10, pp. 23–34 (in Russian).

Информация об авторах

Волкова Л. В., кандидат педагогических наук, доцент, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ул. Сибирская, 24, Пермь, Россия, 614990).
E-mail: volkova_lv@pspu.ru

Волкова Ю. С., аспирант, Пермский государственный национальный исследовательский университет (ул. Букирева, 15, Пермь, Россия, 614068).
E-mail: yu.wlkw@gmail.com

Information about the authors

Volkova L. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Perm State Humanitarian-Pedagogical University (ul. Sibirskaya, 24, Perm, Russian Federation, 614990).
E-mail: volkova_lv@pspu.ru

Volkova Yu. S., Postgraduate, Perm State National Research University (ul. Bukireva, 15, Perm, Russian Federation, 614068).
E-mail: yu.wlkw@gmail.com

Статья поступила в редакцию 16.06.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 16.06.2022; accepted for publication 09.01.2023

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9:37.015.3

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-124-133>

Формирование регуляторного опыта у обучающихся основной школы в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности

Елена Леонидовна Аршинская¹

¹ Иркутский государственный университет, Иркутск, Россия, larshinskaya@yandex.ru

Аннотация

Проводится анализ понятий «субъектность», «субъектность учебной деятельности», «регуляторный опыт», «субъектный опыт». Рассмотрены исследования, посвященные становлению субъектности в подростковом возрасте. Проанализированы работы авторов, считающих, что для формирования субъектной активности, самостоятельности и др. качеств, характеризующих субъектность, необходимо формировать регуляторный (субъектный) опыт, который является основой субъектности и включает в себя следующие взаимосвязанные компоненты: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активизации, операциональный опыт и опыт сотрудничества. Сделан вывод о том, что регуляторный (субъектный) опыт формируется в процессе сотрудничества со взрослым и оптимальным методом его формирования будет проектно-исследовательская деятельность обучающихся, а также специально разработанные задания, направленные на развитие компонентов регуляторного опыта. Исследование проводилось на выборке обучающихся seventh–eighth классов ($N = 158$). Зависимыми переменными в эксперименте были следующие критерии: общий уровень субъектности личности; атрибуты субъектности – активность, автономность, целостность, опосредованность, креативность; параметры регуляторного опыта. Изучалась результативность влияния на перечисленные характеристики специально разработанных заданий, направленных на формирование регуляторного опыта обучающихся и включенных в проектно-исследовательскую деятельность. Задания были направлены на осознание деятельности, развитие планирования, стимулирование активности, умение делать самостоятельный выбор и осуществлять анализ причин успехов и неудач в деятельности. Полученные результаты подтвердили гипотезу исследования, при этом максимальная результативность влияния отмечена на такие атрибуты субъектности, как активность и автономность. Положительная динамика отмечена в компонентах субъектного опыта, наибольшие изменения отмечены в опыте привычной активизации, что проявилось в стремлении самостоятельно выполнять теоретические задания. Период обучения в школе является важным жизненным этапом в становлении личности, в этот период происходит множество личностных преобразований, одним из основных является становление субъектности личности как способности быть автором и творцом собственной жизни. Реализация проектно-исследовательской деятельности с обучающимися, использование на всех этапах работы над проектом специально разработанных заданий, направленных на целенаправленное формирование компонентов регуляторного опыта, способствуют развитию субъектных качеств личности подростков.

Ключевые слова: субъектность, учебная субъектность, регуляторный опыт, проектно-исследовательская деятельность, обучающиеся основной школы, подростковый возраст

Для цитирования: Аршинская Е. Л. Формирование регуляторного опыта у обучающихся основной школы в процессе реализации проектно-исследовательской деятельности // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 124–133. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-124-133>

PSYCHOLOGY

Original article

Formation of regulatory experience through participation in project-research activities of secondary school students

Elena L. Arshinskaya¹

¹ Irkutsk State University, Irkutsk, Russian Federation, larshinskaya@yandex.ru

Abstract

The analysis of the concepts of subjectivity, subjectivity of educational activity, subjective experience, regulatory experience is carried out. Studies devoted to the formation of subjectivity in adolescence are considered. The works of authors who believe that for the formation of subjective activity, independence, etc. are analyzed. Qualities that characterize subjectivity, it is necessary to form a regulatory experience, which, according to A. K. Ositsky's approach is the basis of subjectivity consisting of interrelated components: value experience, reflection experience, habitual activation experience, operational experience and cooperation experience. It is concluded that the subjective experience is formed in the process of cooperation with an adult and the optimal method of formation will be the design and research activities of students, as well as specially designed tasks aimed at developing the components of the subjective experience. The study was conducted on a sample of seventh-eighth grade students (N = 158). The dependent variables in the experiment were the following criteria: the general level of personality subjectivity; attributes of subjectivity – activity, autonomy, integrity, mediation, creativity; parameters of regulatory experience. The effectiveness of the influence on the listed characteristics of specially designed tasks aimed at forming the regulatory experience of students and included in the design and research activities was studied. The tasks were aimed at awareness of activity, development of planning, stimulation of activity, the ability to make independent choices and analyze the causes of success and failure in activities. The obtained results confirmed the hypothesis of the study, while the maximum effectiveness of the influence was noted on such attributes of subjectivity as activity and autonomy. Positive dynamics was noted in the components of subjective experience, the greatest changes were noted in the experience of habitual activation, which manifested itself in the desire to independently perform theoretical tasks. The period of study at school is an important life stage in the formation of personality, during this period there are many personal transformations, one of the main ones is the formation of the subjectivity of personality as the ability to be the author and creator of one's own life. The implementation of design and research activities with students, the use of specially designed tasks at all stages of work on the project, aimed at the purposeful formation of components of regulatory experience, contributes to the development of subjective personality qualities of adolescents.

Keywords: *subjectivity, educational subjectivity, regulatory experience, design and research activities, primary school students, adolescence*

For citation: Arshinskaya E. L. Formation of regulatory experience through participation in project-research activities of secondary school students [Formirovaniye regul'yatornogo opyta u obuchayushchikhsya osnovnoy shkoly v protsesse realizatsii proektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 124–133. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-124-133>

Стратегическая задача современного образования – формирование личности, готовой к саморазвитию и самообразованию на протяжении всей жизни, что требует от обучающихся умения самостоятельно определять и выбирать оптимальные направления, цели своего социокультурного и профессионального развития. Данное положение ставит перед современной школой ряд достаточно сложных задач, связанных с формированием у обучающихся субъектных качеств личности: уме-

ние проявлять активность, самостоятельность, сознательность в выборе целей и способов их достижения; умение нести ответственность за свой выбор. В настоящее время существует достаточно много различных не противоречащих друг другу определений субъектности, при этом все исследователи отмечают неразрывную связь субъектности и деятельности, так как именно в последней мы и наблюдаем все проявления субъектности человека. В исследованиях А. К. Осницкого, Е. М. Бохорского, М. В. Воробьевой и др. отмечено, что формирование субъектности личности является основным условием успешности в учебной и профессиональной деятельности [1–4]. В данном исследовании будем опираться на определение, данное М. А. Щукиной, которая рассматривает субъектность как способность, обеспечивающую человеку возможность осуществлять самоуправление в социальном контексте своего бытия [5]. В исследованиях К. А. Абульхановой, Е. Д. Божович, Е. Н. Волковой, В. В. Давыдова, Е. И. Исаева, А. В. Леонтовича, А. К. Осницкого, В. И. Слободчикова, С. Л. Рубинштейна и др., посвященных изучению субъекта и субъектности, рассматривается общая логика развития этих категорий, которая характеризуется количественным и качественным ростом внешних и внутренних способностей человека, а также отмечено, что развитие субъектности позволяет человеку двигаться в направлении самодетерминации и самостоятельности [1; 2; 6–12]. Д. И. Фельдштейн отмечал, что субъектность выступает критерием социальной зрелости и социализированности личности [13, с. 185].

Для настоящего исследования наибольший интерес представляют работы, направленные на изучение становления субъектности в подростковом возрасте и непосредственно в учебной деятельности. Т. В. Прокофьевой учебная субъектность рассматривается как часть общей субъектности человека и является интегральной способностью к овладению новыми способами действия, средствами мышления и развивается в течение всей жизни [14].

Е. Д. Божович считает, «что субъект учения это школьник и/или студент, который не только усваивает (или даже „присваивает“) содержание учебного материала, но и соотносит его с содержанием собственного опыта, накопленного как в процессе предшествующего обучения, так и в жизненной практике, регулирует свою познавательную деятельность на основе рефлексии результатов и процесса этой деятельности» [7, с. 42].

М. В. Щукиной было доказано, что подростковый возраст является сензитивным периодом для развития субъектности личности, наибольшие изменения происходят в следующих атрибутах, характеризующих субъектность, – автономность, опосредованность и самооценность [5].

В исследованиях А. К. Осницкого, посвященных изучению и формированию субъектности в учебной и профессиональной деятельности, доказано, что основой формирования и становления субъектности является «совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих компонентов регуляторного опыта, благодаря которому человек обретает возможность не только ставить перед собой задачи, но и выбирать из навязанных ему окружением задач, а потом последовательно добиваться их успешного решения» [1, с. 75].

И. С. Якиманской при разработке авторской концепции личностно ориентированного обучения, которое, по мнению автора, должно быть направлено на каждого ученика, учитывая его уникальность, самобытность и самооценность, было рассмотрено понятие «субъектный опыт» [15, с. 74], под которым следует понимать такой опыт, в котором «человек сам осознает и определяет свои возможности на основе пережитого и переживаемого поведения, когда он знает правила организации собственных действий и собственного отношения, в нем зафиксированы значимые ценности и существует определенная иерархия предпочтений, о которых человек способен дать себе отчет и определить, что ему нужно и чего он хочет» [16, с. 9–10]. А. К. Осницкий отмечает, что регуляторный опыт является частью субъектного опыта и необходим для возникновения, развития и совершенствования осознанной саморегуляции, активности, самостоятельности в действиях и поступках, он обеспечивает субъектную активность и предполагает наличие следующих компонен-

тов: а) ценностного опыта, который формируется в процессе возникновения интересов, ценностей и идеалов; б) опыта рефлексии – это «накопление знаний» о своих индивидуальных особенностях и возможностях; в) опыта привычной активизации, позволяющего правильно оценить и распределить свои возможности для успешного решения учебных и производственных задач; г) операционального опыта, который предполагает овладение эффективными приемами реализации деятельности, в том числе самоорганизации и саморегуляции; д) опыта сотрудничества, который предполагает формирование и развитие навыков эффективного межличностного взаимодействия в процессе достижения цели или выполнения деятельности [1, с. 75–78].

Далее рассмотрим задачи выбора форм и методов работы, позволяющих формировать у обучающихся основной школы все компоненты регуляторного опыта. Исходя из определения следует, что формирование регуляторного, как и субъектного, опыта возможно только в процессе практической деятельности, наработки каких-либо умений путем приобретения успешного или неуспешного опыта в достижении поставленных целей. В исследовании А. Н. Камнева и Т. А. Михайловой представлен достаточно интересный материал по формированию субъектности подростков в условиях детского образовательного лагеря [17].

С введением ФГОС в образовательных учреждениях особую актуальность приобрела реализация проектно-исследовательской деятельности, многими авторами изучены ее возможности для развития интеллектуальных и творческих способностей, социализации и развития личности обучающихся. По мнению Т. В. Кузнецовой, проектно-исследовательская деятельность – это совместная учебно-познавательная деятельность педагога и учащегося по проектированию и реализации индивидуального или коллективного исследования, направленного на решение личностно значимых образовательных задач и создание конкретного продукта [18]. Этот вид деятельности направлен на проектирование обучающимися совместно с педагогом собственного индивидуального или коллективного исследования и предполагает последовательную реализацию ряда сложных задач, направленных на постановку цели, планирование, реализацию учебно-познавательной деятельности, результатом этой деятельности является не только формирование новых знаний и способов учебной деятельности, но и создание собственного «продукта». Результат проектно-исследовательской деятельности позволяет обучающимся не только увидеть и оценить результат/«продукт» работы, но и сравнить ее с результатом деятельности других обучающихся [17–19]. Наличие и представление конечного продукта – веб-сайта, журнала, коллекции, публикации, статьи, стихотворения, макета, мультимедийного продукта, дневника путешествий и др. – дает возможность обучающимся оценить эффективность способов реализации учебно-познавательной деятельности.

В течение нескольких лет нами осуществляется реализация проектно-исследовательской деятельности с обучающимися седьмых-восьмых классов, работа проводилась в рамках дополнительного образования в малых группах (восемь-десять человек), всего 158 человек. Мы придерживались позиции, сформулированной А. В. Леонтовичем, А. С. Савичевым о том, что проектирование – это в первую очередь «средство построения процесса исследования, которое необходимо для достижения конечного результата» [19, с. 26]. Зависимыми переменными в данном исследовании явились компоненты регуляторного опыта и уровень развития субъектности личности подростков. На всех этапах работы над проектом мы составляли и внедряли в работу задания, направленные на развитие компонентов регуляторного опыта: ценностно-смыслового – задания, направленные на осознание деятельности, стимулирование активности обучающихся, определение приоритета ценностей и целей; рефлексивного – задания, направленные на осознание своих достоинств и недостатков, учебных успехов, на подготовку выводов о том, почему одна деятельность оказалась успешной, а другая – нет; опыта привычной активизации – задания, формирующие умения правильно распределять свои возможности и ресурсы, делать осознанный и самостоятельный выбор при реализации деятельности; операционального опыта – задания, направленные на выполнение

деятельности, самоорганизацию и саморегуляцию; опыта сотрудничества – задания, предполагающие объединение совместных усилий со сверстниками при выполнении проекта, именно для этого и была запланирована работа в мини-группах.

В приведенных ниже примерах можно наглядно увидеть, каким образом осуществлялась данная работа. Так как мы считаем, что предложение готовых тем не только изначально нарушает логику и идею проектно-исследовательской деятельности, но и противоречит цели данного исследования – развитие учебной субъектности, поэтому на первом этапе при формулировке темы проекта необходимо было актуализировать прошлый опыт учащихся. Подросткам предлагалось вспомнить, осуществить анализ и определить, в каких научных областях находится сфера их интересов (необходимо отметить важный момент: если предоставить подросткам неограниченную свободу выбора, то им бывает сложно сосредоточиться и выбрать из своих увлечений что-то конкретное, действительно их волнующее и интересующее). Как показал опыт, задания, направленные на перечисление увлечений, такие как «Мозговой штурм», не будут продуктивными на этом этапе без предварительной подготовки. Таким образом, на первом занятии обучающиеся должны были как можно больше узнать о своем потенциале, своих возможностях и способностях. В занятие были включены элементы самодиагностики, направленные на изучение особенностей работоспособности, выявление сферы познавательных интересов, использовались тренинговые упражнения. Школьникам предлагалось выполнить такие задания: «Я самый лучший мастер...»: ученик должен был закончить предложение, рассказать группе о том, что в учебной деятельности у него лучше всего получается. Затем группа по очереди высказывала свое мнение о том, что на, их взгляд, лучше всего получается у их товарища в учебной деятельности: «Я думаю, что ты самый лучший мастер...».

Затем школьники должны были составить список увлечений, которым они когда-либо посвятили время и у них остались результаты (продукты) этой активности, например модель самолета, коллекция и т. д. В таблице приведен пример заполнения списка увлечений одним из учеников.

Мои увлечения

№ п/п	Чем увлекался	В каком возрасте	Какой опыт получил	Пригодился ли тебе полученный опыт	Сохранилось ли увлечение сейчас
1	Собирал коллекцию «Насекомые и их знакомые»	6–7 лет	Научился на ощупь через упаковку определять, какое насекомое в ней находится. Узнал названия неизвестных жуков и пауков, узнал об их жизни. Собрал самостоятельно мобиль «Бабочки»	Не очень	Дома лежит коллекция, может, в будущем пригодится
2	Собирал конструктор ЛЕГО	3–12 лет	Научился разбираться в схемах. Стал сам придумывать и делать разные конструкции	Да, участвовал в фестивале робототехники «РобоСиб»	Да

На первом занятии подростки заполняли анкету, далее приводим один из вариантов анкеты, заполненной учеником 7-го класса.

Анкета на участие в проектно-исследовательской деятельности:

1. Участвовал(а) ли ты в проектной деятельности, в каком классе? – Да. Во втором и четвертом классе.

2. Тема проекта(ов). – Во втором классе – «Как найти динозавра?»; в четвертом классе – «Особенности дрессировки взрослого волнистого попугая».

3. Какие качества помогли успешно справиться с проектом? – Было интересно, хотел занять первое место.

4. Что мешало? – Надо было много читать научной литературы, было сложно, помогали родители.

5. Чему научился? – Понял, что такое исследование, научился выступать и рассказывать своими словами.

Оба примера показывают, что обучающиеся смогли актуализировать и осознать свои интересы, ценности, понять, какими способностями, качествами они обладают.

Далее с помощью метода «Мозговой штурм» (только после предварительной работы можно переходить к этому методу) осуществлялся выбор области исследования и формулировка темы. Так как работа над проектом предполагала работу в мини-группах, поэтому несколько школьников могли выбрать одну тему или область исследования и объединиться в мини-группы (2, 3, 4 человека) с учетом интересов, способностей и прошлого опыта. Именно такая работа на первом этапе, на наш взгляд, является не только продуктивной, но и формирует осознанное отношение к работе над проектом.

На втором этапе после знакомства с этапами реализации проекта и составления плана и программы работы над ним каждый участник, опираясь на свой опыт, должен был написать на отдельных карточках с названием этапа, что конкретно он может сделать на каждом этапе, например осуществить поиск литературы, подготовить теоретический обзор по проблеме, начертить проект модели, подготовить презентацию и т. д. Затем в подгруппе проводилось коллективное обсуждение, распределение заданий. Такие задания помогают ученикам занять субъектную позицию, так как они самостоятельно определяют круг своих обязанностей, а также способствуют осознанному и ответственному отношению к выполняемой работе.

Результативность проведенной работы определяли по изменению данных в регуляторном опыте и уровне развития субъектности, оценивание проводилось дважды: до начала работы и после ее завершения. Для оценки динамики регуляторного опыта были использованы методики А. К. Осницкого «Оценка учащимися своей самостоятельности» («СамОС») и «Экспертная оценка самостоятельности учащихся» («ЭОС») [1, с. 202–208]. Данные методики позволяют сделать качественный анализ параметров регуляторного опыта.

Полученные данные показали, что в ценностном опыте у 68 % подростков начали преобладать ориентиры на решение проблем дела больше, чем на решение личных проблем и проблем, связанных с взаимодействием, что подтверждает наличие эффективного сотрудничества, результат до работы над проектом – 34 %.

В опыте привычной активизации были отмечены значительные изменения в стремлении к самостоятельности. Так, 75 % обучающихся отметили, что выполнять теоретическое задание они предпочитают самостоятельно, до работы над проектом, только 28 % дали положительный ответ на этот вопрос, 70 % отметили, что могут и хотят самостоятельно выполнить учебно-практическое задание (до работы над проектом – 48 %). Оценки педагогов по этим показателям после проведенной работы оказались выше – 80 % и 74 % соответственно.

В рефлексии у 57 % обучающихся, наоборот, отмечен рост фиксации на недостатках и ошибках, результат до работы над проектом – 38 %. Интерпретировать данный факт можно двояко: либо это обусловлено психологическими особенностями подросткового возраста, либо вследствие выполнения заданий, направленных на анализ результативности деятельности.

В операциональном опыте отмечен рост умения осуществлять саморегуляцию у 65 % обучающихся (до работы над проектом – 30 %), повышение способности к адекватному целеполаганию у 82 % подростков (до работы над проектом – 47 %), способность к планированию и распределению последовательности в выполнении действий у 44 % обучающихся (до работы над проектом – 20 %).

том – 27 %). Стремление к сотрудничеству отмечено у 92 % обучающихся, результат до работы над проектом – 64 %.

Оценка динамики развития субъектности личности и отдельных ее атрибутов проводилась с помощью опросника М. А. Щукиной «Уровень развития субъектности личности» [5]. С помощью данного опросника можно оценить шесть критериев: 1) активность – выражается в способности проявить свое авторство в инициации активности; 2) автономность – проявляется в независимости и самостоятельности в деятельности; 3) целостность – умение осуществлять интеграцию при взаимодействии с другими, сохраняя свои границы и не ущемляя интересов других; 4) опосредованность – возможность проявлять активность, используя различные средства самоуправления и саморегуляции; 5) креативность – выражается в стремлении осуществлять личностные преобразования в себе и в других людях; 6) самооценку – умение ценить себя, свои достижения.

Средние значения атрибутов субъектности личности представлены на рис. 1, статистическая достоверность отличий оценивалась с помощью критерия t-Стьюдента.

Полученные данные показывают, что наибольшие изменения претерпели атрибуты активности ($r_s = 2,71$ при $p \leq 0,01$) и автономности ($r_s = 2,64$ при $p \leq 0,01$). Таким образом, можно сделать вывод, что участие в проектно-исследовательской деятельности способствует формированию самостоятельности, инициативности, умению проявлять личную активность и ответственность. Также следует отметить, что положительная динамика произошла в следующих атрибутах субъектности личности: целостности ($r_s = 2,91$ при $p \leq 0,01$), это свидетельствует о том, что обучающиеся стали дифференцировать свои личные границы, при этом осуществлять взаимодействие, соблюдая интересы других; опосредованности ($r_s = 2,06$ при $p \leq 0,05$), в процессе работы над проектом подростки овладели навыками саморегуляции и самоуправления в деятельности; креативности ($r_s = 2,14$ при $p \leq 0,05$), что говорит о готовности изменяться и совершенствоваться. Наименьшие изменения произошли в атрибуте самооценки ($r_s = 2,22$ при $p \leq 0,05$), тем не менее положительная динамика подтверждена статистически, этот факт также можно объяснить возрастными особенностями подростков.

Общий уровень субъектности личности обучающихся представлен на рис. 2. Результаты позволяют говорить о том, что уровень субъектности личности подростков, принимавших участие в проектно-исследовательской деятельности, значительно возрос, это говорит о том, привлечение обучающихся к такой работе способствует развитию авторской жизненной позиции.

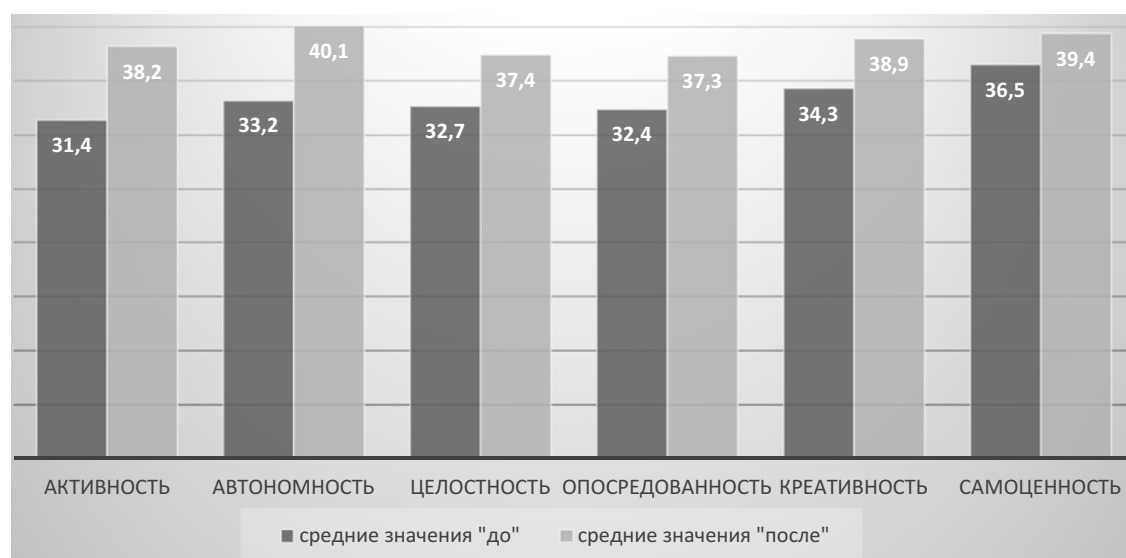


Рис. 1. Средние значения атрибутов субъектности личности до и после реализации проектно-исследовательской деятельности

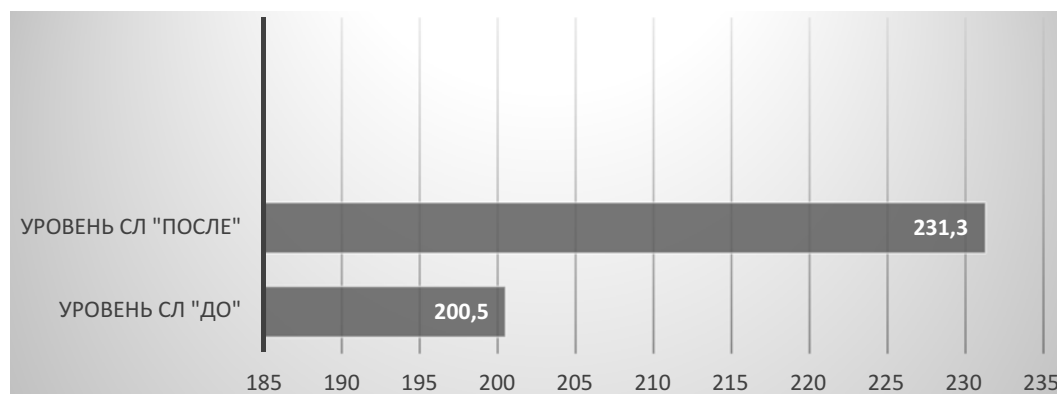


Рис. 2. Средние значения уровня субъектности личности (СЛ) до и после реализации проектно-исследовательской деятельности

Период обучения в школе является важным жизненным этапом в становлении личности, в этот период происходит множество личностных преобразований, одним из основных является становление субъектности личности как способности быть автором и творцом собственной жизни. Важной проблемой является разработка форм и методов работы с обучающимся, направленных на развитие основ субъектности, в частности субъектного опыта и его составляющей – регуляторного опыта.

Реализация проектно-исследовательской деятельности с обучающимися, а также использование на всех этапах работы над проектом специально разработанных заданий, направленных на целенаправленное формирование компонентов регуляторного опыта, способствуют развитию субъектных качеств личности подростков. В результате такой работы наибольшие изменения происходят в ценностном опыте и опыте сотрудничества подростков. А также в таких атрибутах субъектности, как активность и автономность, что говорит о том, что подростки начинают самостоятельно проектировать свою деятельность и свое будущее, основываясь на личном опыте и интересах.

Список источников

1. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. М.: Психологический институт Российской академии образования, 2010. 232 с.
2. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
3. Бохорский Е. М. Развитие рефлексии как условие формирования у учащихся субъектного отношения к труду: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991. 21 с.
4. Воробьева М. В. Анализ сформированности саморегуляции деятельности в профконсультировании учащихся: дис. ... канд. психол. наук. М., 1994. 147 с.
5. Щукина М. А. Особенности развития субъектности личности в подростковом возрасте: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004. 168 с.
6. Абульханова К. А. Ретроспектива и перспектива принципа субъекта в исследованиях мышления школой С. Л. Рубинштейна // Вопросы философии. 2021. № 9. С. 75–81.
7. Божович Е. Д. Критерии и эмпирические показатели позиции субъекта учения: материалы II Международной научно-практ. конф., Калуга, 20–22 апреля 2017 г. Калуга: Политоп, 2017. С. 42–50.
8. Волкова Е. Н. Психологические особенности субъектности одаренных подростков // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2020. № 197. С. 52–62.
9. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. М.: Педагогика. 1986. 240 с.
10. Леонтович А. В. Становление субъекта собственной деятельности в научно-практическом образовании школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2017. 58 с.

11. Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 431 с.
12. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2017. 287 с.
13. Фельдштейн Д. И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. 2-е изд. М.: Изд-во МПСИ, 2004. 672 с.
14. Прокофьева Т. В. Становление субъектности подростков в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2001. 19 с.
15. Якиманская И. С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 64–76.
16. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования. М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2011. 413 с.
17. Камнев А. Н., Михайлова Т. А. Особенности развития субъектности подростка во взаимодействии с природной средой в условиях детского образовательно-оздоровительного лагеря // Психолого-педагогические исследования. 2021. Т. 13, № 1. С. 57–71.
18. Кузнецова Т. В. Проектно-исследовательская деятельность в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2011. 24 с.
19. Леонтович А. В., Савичев А. С. Учащиеся как исследователи (как эффективно руководить самостоятельной исследовательской работой школьников?): метод. пособие для преподавателей (тренеров) системы РКЦ-ММИЦ проекта ИСО. М.: 2007. 79 с.

References

1. Osnitskiy A. K. *Psikhologicheskiye mekhanizmy samostoyatel'nosti* [Psychological mechanisms of independence]. Moscow, Psychological Institute of the Russian Academy of Education Publ., 2010. 232 p. (in Russian).
2. Osnitskiy A. K. Problemy issledovaniya sub''ektnoy aktivnosti [Problems of research of subjective activity]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1996, no. 1, pp. 5–19 (in Russian).
3. Bokhorskiy E. M. *Razvitiye refleksii kak usloviye formirovaniya u uchashchikhsya sub''ektnogo otnosheniya k trudu. Avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk* [The development of reflection as a condition for the formation of students' subjective attitude to work. Abstract of thesis ... cand. psychol. sci.]. Moscow, 1991. 21 p. (in Russian).
4. Vorobyova M. V. *Analiz sformirovannosti samoregulyatsii deyatel'nosti v profkonsul'tirovanii uchashchikhsya. Dis. kand. ... psikh. nauk* [Analysis of the formation of self-regulation of activity in professional counseling of students. Diss. cand. ... psychol. sci.]. Moscow, 1994. 147 p. (in Russian).
5. Shchukina M. A. *Osobennosti razvitiya sub''ektnosti lichnosti v podrozkovom vozraste. Dis. kand. ... psikh. nauk* [Features of the development of personality subjectivity in adolescence. Diss. cand. ... psychol. sci.]. Saint Petersburg, 2004. 168 p. (in Russian).
6. Abulkhanova K. A. Retrospektiva i perspektiva printsipa sub''ekta v issledovaniyakh myshleniya shkoloy S. L. Rubinshteyna [Retrospect and perspective of the subject principle in the studies of thinking by the school of S. L. Rubinstein]. *Voprosy filosofii*, 2021, no 9. pp. 75–81 (in Russian).
7. Bozhovich E. D. Kriterii i empiricheskiye pokazateli pozitsii sub''ekta ucheniya [Criteria and empirical indicators of the position of the subject of teaching]. *Materialy II Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Kaluga, 20-22 aprelya, 2017* [Materials of the II International Scientific and Practical Conference, Kaluga, April 20-22, 2017]. Kaluga, Politop Publ., 2017. Pp. 42–50 (in Russian).
8. Volkova E. N. *Psikhologicheskiye osobennosti sub''ektnosti odarennykh podrostkov* [Psychological features of subjectivity of gifted adolescents]. *Izvestiia RGPU im. A. I. Gertsena – Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, 2020, no. 197, pp. 52–62 (in Russian).
9. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya: opyt teoreticheskogo i eksperimental'nogo psikhologicheskogo issledovaniya* [Problems of developmental learning: the experience of theoretical and experimental psychological research]. Moscow, Pedagogy Publ., 1986. 240 p. (in Russian).
10. Leontovich A. V. *Stanovleniye sub''ekta sobstvennoy deyatel'nosti v nauchno-prakticheskom obrazovanii shkol'nikov. Avtoref. dis. ... dokt. psikh. nauk* [The formation of the subject of one's own activity in the scientific and practical education of schoolchildren. Abstract of thesis doct. psychol. sci.]. Moscow, 2017. 58 p. (in Russian).
11. Isayev E. I., Slobodchikov V. I. *Psikhologiya obrazovaniya cheloveka: stanovleniye sub''ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh: uchebnoye posobiye* [Psychology of human education: the formation of subjectivity in educational processes: study guide]. Moscow, PSU Publ., 2013. 431 p. (in Russian).

12. Rubinshtein S. L. *Bytiye i soznaniye* [Being and consciousness]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2017. 287 p. (in Russian).
13. Feldstein D. I. *Psikhologiya vzrosleniya: strukturno-soderzhatel'nye kharakteristiki protsessa razvitiya lichnosti: izbrannye trudy* [Psychology of growing up: structural and substantive characteristics of the process of personality development: selected works]. Moscow, MPSI Publ., 2004. 672 p. (in Russian).
14. Prokof'iyeva T. V. *Stanovleniye sub'ektivnosti podrostkov v uchebnoy deyatelnosti. Avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk* [The formation of subjectivity of adolescents in educational activities. Abstract of thesis ... cand. psychol. sci.]. Volgograd, 2001. 19 p. (in Russian).
15. Yakimanskaya I. S. *Trebovaniye k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoye razvitiye shkol'nikov* [The requirement for educational programs focused on the personal development of schoolchildren]. *Voprosy psikhologii – Voprosy Psychologii*, 1994, no. 2, pp. 64–76 (in Russian).
16. Yakimanskaya I. S. *Osnovy lichnostno oriyentirovannogo obrazovaniya* [Fundamentals of personality-oriented education]. Moscow, BINOM. Lab. znaniy Publ., 2011. 413 p. (in Russian).
17. Kamnev A. N., Mikhaylova T. A. *Osobennosti razvitiya sub'ektivnosti podrostka vo vzaimodeystvii s prirodnoy sredoy v usloviyakh detskogo obrazovatel'no-ozdorovitel'nogo lagerya* [Features of the development of subjectivity of a teenager in interaction with the natural environment in the conditions of a children's educational and health camp]. *Psikhologo-pedagogicheskiye issledovaniya – Psychological-Educational Studies*, 2021, vol. 13, no. 1, pp. 57–71 (in Russian).
18. Kuznetsova T. V. *Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' v nachal'noy shkole. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Design and research activity in primary school. Abstract of thesis ... cand. ped. sci.]. Tomsk, 2011. 24 p. (in Russian).
19. Leontovich A. V., Savichev A. S. *Uchashchiyesya kak issledovateli (kak effektivno rukovodit' samostoyatel'noy issledovatel'skoy rabotoy shkol'nikov?): metodicheskoye posobiye dlia prepodavateley (trenerov) sistemy RKTS-MMTS proekta ISO* [Participation as researchers (how to effectively manage independent research work of schoolchildren?): methodical manual for teachers (trainers) of the RCC-MMC system of the ISO project]. Moscow, 2007. 79 p. (in Russian).

Информация об авторах

Аршинская Е. Л., старший преподаватель, Иркутский государственный университет (ул. Нижняя Набережная, 6, Иркутск, Россия, 664011).
E-mail: larshinskaya@yandex.ru

Information about the authors

Arshinskaya E. L., Senior Lecturer, Irkutsk State University (ul. Nizhnyaya naberezhnaya, 6, Irkutsk, Russian Federation, 664011).
E-mail: larshinskaya@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 07.08.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 07.08.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-134-146>

Развитие интеллектуальных способностей у младших школьников с задержкой психического развития

Людмила Владимировна Ахметова¹, Анастасия Андреевна Вторушина²

^{1, 2} Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹ axme-lv@yandex.ru

² kazakovapani@gmail.com

Аннотация

Исследуется проблема развития интеллектуальных способностей у детей, имеющих трудности в учебной деятельности и недостаточность условий для реализации ими своих потенциальных способностей. Отмечается, что за последние годы наблюдается высокий темп роста количества детей с задержкой психического развития. Сочетание различных факторов биопсихосоциальной природы вызывает дизонтогенез различной тяжести и форм проявления, что существенно затрудняет диагностику и квалификацию наличия/отсутствия патогенеза и, собственно, само определение понятия «задержка психического развития». Уточняется определение понятия «задержка психического развития», в рамках которого осуществляется экспериментальное исследование развития интеллектуальных способностей обучающихся в специально организованных условиях дополнительного образования по авторской программе «Интеллектуальный драйв». Обращается внимание на методологию программы дополнительного образования, в основе которой лежит психолого-дидактический подход к обучению. Характерной особенностью принципов психолого-дидактического подхода к обучению является их научно обоснованное сочетание дидактических и психологических закономерностей в единый системный инструмент, предназначенный для оптимизации продуктивности мыслительной деятельности обучающихся как ключевой задачи образования. Приведены результаты дополнительного образования детей с задержкой психического развития по программе «Интеллектуальный драйв». Выявлена позитивная динамика в развитии интеллектуальных способностей обучающихся с задержкой психического развития.

Ключевые слова: интеллект, задержка психического развития, когнитивные способности, учебная деятельность, младший школьник, программа «Интеллектуальный драйв»

Источник финансирования: исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 19-29-07445 мк.

Для цитирования: Ахметова Л. В., Вторушина А. А. Развитие интеллектуальных способностей у младших школьников с задержкой психического развития // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 134–146. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-134-146>

Original article

Development of intellectual abilities in children with mental retardation

L. V. Akhmetova¹, A. A. Vtorushina²

^{1, 2} Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

¹ axme-lv@yandex.ru

² kazakovapani@gmail.com

Abstract

The problem of the development of intellectual abilities in children with difficulties in learning and insufficient conditions for the realization of their potential abilities is investigated. It is noted that in recent years there has been a high growth rate in the number of children with mental retardation. The combination of various factors of biopsychosocial nature cause dysontogenesis of varying severity and forms of manifestation, which significantly complicates the diagnosis and qualification of the presence/absence of pathogenesis and, in fact, the very definition of the concept of “mental retardation”. The definition of the concept of “mental retardation” is clarified within the framework of which an experimental study of the development of intellectual abilities of students in specially organized conditions of additional education is carried out according to the author’s program “Intellectual Drive”. Attention is drawn to the methodology of the additional education program, which is based on a psychological and didactic approach to learning. A characteristic feature of the principles of the psychological and didactic approach to learning is their scientifically based combination of didactic and psychological patterns into a single system tool designed to optimize the productivity of students’ mental activity as a key task of education. The results of additional education of children with mental retardation under the program “Intellectual drive” are presented. Positive dynamics in the development of intellectual abilities of students with mental retardation has been revealed.

Keywords: *intelligence, mental retardation, cognitive abilities, educational activity of a junior student, the program “Intellectual drive”*

Acknowledgment: The research was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research within the framework of the scientific project No. 19-29-07445 mk.

For citation: Akhmetova L. V., Vtorushina A. A. Development of intellectual abilities in children with mental retardation [Razvitiye intellektual’nykh sposobnostey u mladshikh shkol’nikov s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 134–146. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-134-146>

В настоящее время предъявляются высокие требования к уровню начальной подготовки дошкольников, поступающих в общеобразовательную школу. Такая тенденция связана со стремительными технологическими изменениями, преобразующими вслед за собой социально-экономические процессы, усложнением заданий в государственных экзаменах, увеличением числа школьников и, соответственно, большей занятостью учителей, ограничивающей время для индивидуальной работы с обучающимися.

Встает вопрос о дополнительных ресурсах обучения детей, чьи образовательные потребности выходят за рамки общеобразовательных стандартов. Особенно актуальным данный вопрос становится при введении дистанционных технологий обучения, когда дети с задержкой психического развития, обучающиеся по специальным программам, не могут посещать уроки в очном режиме из-за ограничений, введенных в школе, и ограничений очного («живого») взаимодействия учителя с учеником.

Вместе с тем стоит заметить, что в системе российского образования наблюдается рост количества детей с задержкой психического развития. В России в 2016 г. 70–80 тысяч детей имели диагноз ЗПР. Статистика свидетельствует, что количество детей с ЗПР из года в год продолжает расти [1]. По данным Федеральной службы государственной статистики, в 2018 г. в России 246 890 детей имели диагноз «задержка психического развития» [2].

Таким образом, мы сталкиваемся с проблемой качества обучения школьников с задержкой психического развития, с трудностями и недостаточностью условий для реализации ими своих потенциальных способностей. Обучающиеся с задержкой психического развития не справляются с основной учебной программой не только вследствие отставания в развитии психических процессов, но и по причине недостатка мотивации к учебной деятельности вследствие отсутствия у этих обучающихся опыта школьной успешности. Учебная деятельность детей с задержкой психического развития осуществляется по сложным программам, в которых практически отсутствует ориента-

ция на их индивидуально-психологические особенности. Преобладание дистанционного формата обучения вызывает у обучающихся организационные трудности в отношении эмоционально-волевой регуляции, мотивации учебной деятельности.

Развитие интеллектуальных способностей детей с задержкой психического развития требует дополнительных теоретических и прикладных разработок, психолого-дидактических условий для их реализации.

Многочисленные нейропсихологические исследования детей с задержкой психического развития отражены в не менее широком спектре научных теоретико-аналитических трудов отечественных и зарубежных специалистов.

В силу широты теоретико-методологических подходов к изучению дизонтогенеза психической деятельности обучающихся начальных классов в научной литературе сформировались различные основания для классификации характерных, с точки зрения исследователей, функциональных особенностей.

Д. А. Емелина и И. В. Макаров в обзоре литературных данных о задержке темпа психического развития у детей приводят перечень классификаций и принципов, лежащих в их основе [3]. В статье отмечается, что наиболее распространенным в отечественной психолого-педагогической практике является этиопатогенетический подход, разработанный Г. Е. Сухаревой в шестидесятых годах двадцатого столетия. В последующие годы в рамках этого подхода возникли научные направления, описание и анализ которых представлены в исследовательских работах известных отечественных ученых: М. С. Певзнер, Т. А. Власовой, К. С. Лебединской, В. В. Ковалёвым, И. Ф. Марковской, Г. В. Козловской и А. В. Горюновой и др. [3]. Наряду с этим существенное, а в определенных случаях решающее влияние на развитие психической деятельности младших школьников оказывают группы биологических и социальных факторов.

Таким образом, предметное поле дизонтогенеза психической деятельности обучающихся начальных классов может быть перенасыщенным многочисленным сочетанием био-, психосоциальных факторов, что существенно затрудняет диагностику и квалификацию наличия/отсутствия патогенеза и, собственно, само определение понятия «задержка психического развития».

В исследовании интеллектуальных способностей у детей с задержкой психического развития мы основывались на определении понятия «задержка психического развития», которое было введено ведущими отечественными исследователями второй половины двадцатого века М. С. Певзнер и Т. А. Власовой. Исследователи рассматривали нарушение психической деятельности детей как временную задержку психического развития, нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции отстают в своем развитии от принятых психологических норм в определенном возрасте, что предполагало возможность ее компенсации – через короткий срок ребенок догонит своих сверстников и его развитие войдет в нормальное русло. Дети этой категории обладают достаточно высокими возможностями развития, показывают относительно хорошее качество обучаемости. Так, с помощью взрослого они выполняют задания значительно лучше, чем самостоятельно. Этот факт очень важен как для диагностики задержки психического развития, так и для положительного прогноза при обучении таких детей [4]. При задержке психического развития речь идет прежде всего о замедлении темпа психического онтогенеза в отличие от более тяжелых форм дизонтогенеза. В современных условиях обучения психологами и педагогами отмечается положительная динамика коррекции задержанного психического развития: в условиях правильного обучения дети преодолевают задержку психического развития благодаря наличию сохранных звеньев в их психике и возможностям развития высших психических функций. Но также следует отметить, что при неблагоприятных обстоятельствах жизни черты эмоциональной незрелости могут сохраняться и в дальнейшем способствовать формированию асоциальных форм поведения [5].

Полученные результаты исследования интеллектуальных способностей детей с задержкой психического развития согласуются с выводами, сделанными в разные годы рядом специалистов при описании психологических особенностей детей этой группы. В целом исследователи приходят к общей мысли о том, что для детей с задержкой психического развития установлена значительная неоднородность нарушенных и сохранных звеньев психической деятельности, наиболее нарушенными оказываются эмоционально-личностная сфера, общие характеристики деятельности, работоспособность (в сравнении с относительно более высокими показателями мышления и памяти); в интеллектуальной деятельности наиболее ярко нарушения проявляются на уровне словесно-логического мышления при относительно более высоком уровне развития наглядных форм мышления; наибольшие трудности вызывают задания, требующие установления сложных причинно-следственных связей, оперирования материалом, отсутствующим в житейском опыте детей [6–9]. Суть схожести результатов исследований состоит в том, что наряду с показателями, соответствующими нормативному уровню развития познавательных способностей, выявлены иные психологические характеристики, которые имеют признаки каких-либо нарушений в развитии.

Так, М. Е. Бершадским в рамках применения психолого-дидактического подхода к обучению школьников была выдвинута концепция образования, ключевым моментом в которой является идея развития интеллектуальных возможностей учащихся, которые выступают необходимым условием формирования современного стиля мышления [10].

С целью развития интеллектуальных способностей и повышения мотивации учебной деятельности обучающихся начальных классов с задержкой психического развития на базе международного молодежного центра научных инновационных инициатив Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) была разработана программа дополнительного образования «Интеллектуальный драйв».

Методологической основой занятий по программе «Интеллектуальный драйв» являлся наиболее перспективный и психологически обоснованный, с точки зрения возможности реализации индивидуальной траектории когнитивного развития личности, психолого-дидактический подход, который ориентирован на приоритетное использование психологических средств в процессе проектирования и моделирования образовательной среды [11; 12]. В рамках психолого-дидактического подхода к обучению создаются условия для актуализации не только рациональных возможностей когнитивной деятельности, но и раскрытия природного потенциала умственного развития, сосредоточенного в иррациональной (естественной) составляющей интеллектуальной деятельности. Иными словами, следуя мысли В. И. Панова, одного из основоположников психолого-дидактического подхода, «включает в себя, кроме мышления, и перцептивную, и эмоциональную, и духовно-нравственную, и даже телесную сферы» [13, с. 43].

В своем представлении [11] и на основе научного анализа психического развития обучающихся начальной школы мы выявили и описали комплекс принципов психолого-дидактического подхода, знание которых позволяет обосновывать и регулировать цели, задачи, содержание, методы, средства, формы, стили педагогического взаимодействия [12].

Итак, в нашем понимании под психолого-дидактическим подходом подразумевается комплексное обучение школьников, в основе которого лежит интеграция субъективно-психического и рационального (информационно-операционального) знания, приобретаемого в ходе учебной деятельности. Причем дидактические цели обучения выступают вторичными по отношению к психологическим целям развития. Суть психолого-дидактического подхода заключается в использовании проектирования и моделирования образовательной среды как основного метода развивающего образования. Основной стратегией психолого-дидактического подхода являются принципы когнитивного обучения.

Ключевым принципом реализации психолого-дидактического подхода к обучению выступает принцип детерминизма. Основное значение этого принципа в том, что любое обучение может стать

подлинным средством дальнейшего саморазвития человека, лишь будучи изначально опосредствованным его внутренними условиями. Иными словами, «внешние причины действуют только через внутренние условия, составляющие основание развития» [11, с. 124]. Иначе оно просто не становится таким средством. Это принципиально важное обстоятельство, характеризующее важнейшую роль субъекта в обучении, его готовность и возможность к обучению является справедливым и имеет прямое отношение к обучению детей различных групп, в том числе и с задержкой психического развития. Характерной особенностью принципов психолого-дидактического подхода к обучению является их научно обоснованное сочетание дидактических и психологических закономерностей в единый системный инструмент, предназначенный для оптимизации продуктивности мыслительной деятельности обучающихся как ключевой задачи образования.

Таблица 1

Основные комплексные группы психологических и дидактических принципов психолого-дидактического подхода к обучению

Система взаимосвязанных психолого-дидактических принципов	
Система психологических принципов	Система дидактических принципов
Принцип детерминизма, который заключается в том, что внешние причины действуют только через внутренние условия, которые составляют основания развития	Принцип природосообразности
Принцип структурной организации личности как уникальной неповторимой иерархически организованной системы	Принцип индивидуального подхода при обучении к человеку как личности
Принцип иерархии психики. Психические процессы рассматриваются как подсистемы, включенные в единую иерархическую систему. Нижние подсистемы подчинены высшим и управляются ими	Принцип наглядности как исходное основание для развития чувственного и рационального познаний. Интегративность обучения
Принцип развития Способность психического аппарата личности на всех структурных уровнях к самоорганизации и саморазвитию	Принцип развивающего и воспитывающего обучения в условиях активного взаимодействия с окружающей средой. Научность, доступность, мировоззренческая направленность, посильная трудность
Принцип единства сознания и деятельности	Принцип коллективного обучения, заключающийся в переходе от обучения к самообразованию
Принцип системогенеза учебной деятельности	Принцип системности и систематичности обучения. Единство теории, эксперимента и практики. Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности. Гармоничное сочетание способов педагогических действий в процессе обучения

Следование принципам психолого-дидактического подхода обеспечивает позитивную динамику развития не только когнитивных способностей но и учебной деятельности в целом. Психолого-дидактические принципы обучения представляют собой систему, построенную на сочетании фундаментальных методологических положений, разработанных на основе многолетней психолого-педагогической практики и анализа экспериментальных данных исследования (табл. 1).

Помимо психического развития личности в целом, психолого-дидактический подход нацелен и на когнитивное развитие обучающихся. Важно отметить, что когнитивное обучение в рамках данного подхода не сводится только к накоплению знаний об окружающем мире, но является обязательным условием актуализации высших психических функций и способом овладения знаниями, необходимыми для успешной жизнедеятельности. Когнитивное обучение также обеспечивает высокий уровень психического развития и продуктивность мыслительной деятельности обучающихся.

Таким образом, следует отметить, что психолого-дидактический подход способствует эффективному развитию и формированию новых функциональных связей параметров когнитивного развития, способствует активному развитию творческих способностей, активизирует психические процессы обучающихся. В рамках применения данного подхода у школьников происходит развитие основных мыслительных операций и словесно-логического мышления в целом. Также следует отметить, что данный подход предполагает развитие у обучающихся личностных структур, способствующих наиболее эффективному функционированию их психики (эмоциональный интеллект, понимание своих ценностей, развитая рефлексия и т. д.).

Программа дополнительного образования «Интеллектуальный драйв» является практической реализацией психолого-дидактического подхода в образовании: предполагает учет индивидуальных особенностей каждого обучающегося и всей группы детей в целом; на первый план выходят психологические цели образования; развитие интеллектуальных способностей происходит за счет сочетания заданий на формирование когнитивных, эмоциональных и ценностных структур личности; в основе программы лежат принципы психолого-дидактического подхода; задания программы нацелены на когнитивное развитие обучающихся.

Методологической основой программы «Интеллектуальный драйв» является психолого-дидактический подход, интеграция субъективно-психологических и рациональных знаний, сочетающих в себе формализованные и иррационально-чувственные компоненты [14; 15].

Программа «Интеллектуальный драйв» нацелена на развитие интеллектуальных способностей детей всех уровней и типов развития, является эффективным инструментом при работе с детьми с задержкой психического развития [16–18].

Условия правильного обучения – вот чем, по нашему мнению, выступает программа «Интеллектуальный драйв», основанная на психолого-дидактическом подходе, в современных условиях. Особенно во время возникающих объективных трудностей, когда дети, обучающиеся очно по специальным образовательным программам, получают дополнительные уроки только лишь в дистанционном формате, при котором взаимодействие учителя с учениками сокращается к минимуму, снижается эффективность обучения и развития когнитивных способностей в целом.

Нарушение процесса произвольного внимания – одна из причин низкой успеваемости обучающихся с задержкой психического развития. Именно поэтому процесс организации занятий по программе дополнительного образования предполагает почти непрерывное взаимодействие между учениками и специалистами, ведущими занятия. Нельзя забывать и о неустойчивости концентрации внимания у детей с задержкой психического развития, выражающейся в трудностях при сосредоточении на выполнении задания, повышенной утомляемости, обусловленной нарушениями работы мозга. Именно поэтому каждое занятие включает трехминутную разминку – переключение непосредственно с учебной работы на физическую активность. Также в структуру каждого занятия включены задания на активизацию когнитивных процессов: сенсорно-перцептивных, attentionных, мнемических, имажинитивных, речемышлительных и пр., что способствует активизации учебной деятельности обучающегося с задержкой психического развития.

Помимо нарушения процесса произвольного внимания, обучающиеся с задержкой психического развития отличаются от своих нормативно развивающихся сверстников наличием особенностей мыслительной деятельности, а именно неравномерным развитием всех видов мышления.

Экспериментальными исследованиями, проведенными в ряде зарубежных стран [19], доказано, что развитие тонкой моторики (например, точно скоординированные движения при написании букв, слов, текстов) осмысленного письма способствует активизации полей медиальной зоны мозга, связывающих рассудочное мышление (когнитивные способности) с интуитивно-иррациональным (лимбическая зона).

В рамках программы активно использовались различные приемы письма и рисования, что является благоприятным для развития обучающихся (по данным зарубежных исследований, в целом до 30 % увеличивает результаты освоения знаний) [19].

Изучение особенностей мышления у обучающихся с задержкой психического развития в специально организованных условиях позволяет выявить позитивную динамику в развитии показателей учебной деятельности. С целью оценки возможностей развития интеллекта обучающихся с задержкой психического развития в условиях дополнительного образования по программе «Интеллектуальный драйв» было организовано экспериментальное психолого-педагогическое исследование, в котором приняли участие две группы обучающихся начальных классов в количестве 44 человек: экспериментальная группа 1, которую составляли обучающиеся с задержкой психического развития, и контрольная группа 2, состоящая из обучающихся с нормальным уровнем психического развития, по 22 человека в каждой.

На констатирующем этапе исследования для выявления характера интеллектуальных различий между контрольной и экспериментальной группами было проведено групповое и индивидуальное психодиагностическое обследование обучающихся с задержкой психического развития и обучающихся с нормальным развитием с использованием методики «Групповой интеллектуальный тест» (ГИТ) в адаптации К. М. Гуревича [20]. Между группами исследования по показателям успешности выполнения заданий теста были выявлены (при $p \leq 0,05$) достоверно значимые различия. Наиболее низкие показатели обучающиеся экспериментальной группы продемонстрировали при выполнении заданий на определение сходства и различия (субтест 4). Средние значения данных, полученных по каждой серии заданий методики «Групповой интеллектуальный тест» обучающихся с задержкой психического развития и обучающихся с нормальным развитием, представлены на рис. 1.

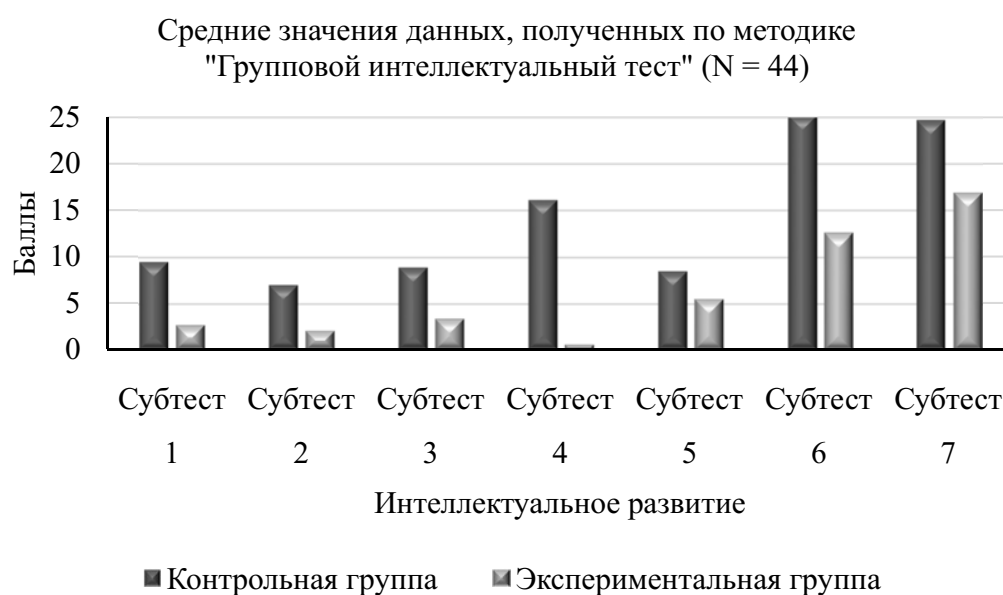


Рис. 1. Соотношение средних значений показателей интеллектуального развития для контрольной и экспериментальной групп: Субтест 1. Исполнение инструкций – задания, направленные на выявление скорости понимания простых указаний и возможности их осуществления. Субтест 2. Арифметические задачи, направленные на диагностику сформированности математических знаний. Субтест 3. Дополнение предложений – задания, направленные на оценку понимания смысла отдельных предложений, развитие языковых навыков, умение оперировать грамматическими структурами. Субтест 4. Определение сходства и различия понятий – задания, направленные на диагностику владения основными мыслительными операциями. Субтест 5. Числовые ряды – задания, оценивающие умение находить логические закономерности построения математической информации. Субтест 6. Установление аналогий – диагностика умения мыслить по аналогии. Субтест 7. Символы – задания, направленные на проверку скоростных возможностей выполнения простой умственной работы

Вместе с тем анализ данных по выявлению особенностей невербального мышления (методика «Цветные прогрессивные матрицы Равена») не выявил достоверно значимых различий при сравнении результатов работы двух групп – контрольной и экспериментальной. Средние значения данных, полученных по каждой серии заданий методики «Цветные прогрессивные матрицы Равена» обучающихся с задержкой психического развития и обучающихся с нормальным развитием, представлены на рис. 2.

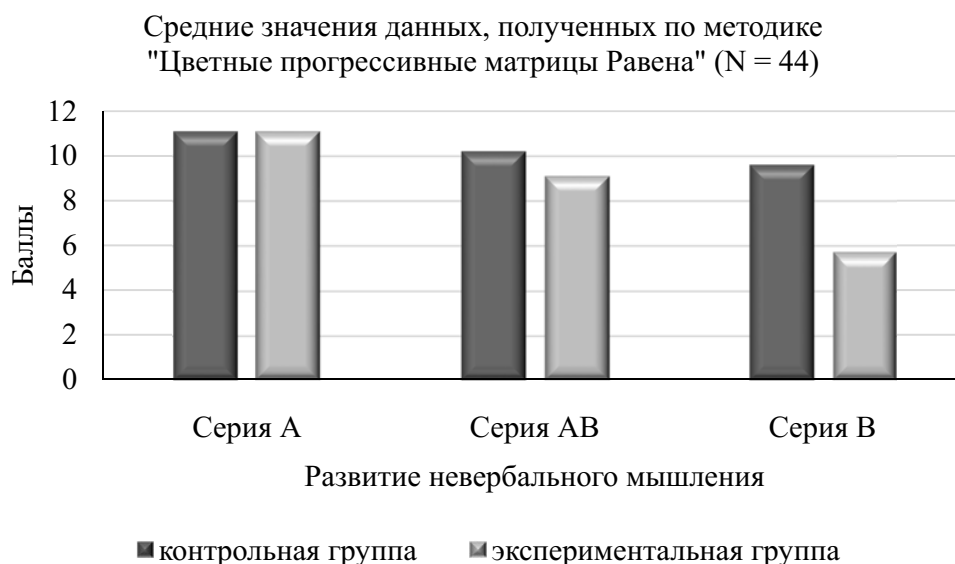


Рис. 2. Соотношение средних значений показателей невербального интеллекта для контрольной и экспериментальной групп: Серия А. Задания, направленные на диагностику функции дифференциации основных элементов структуры и раскрытие связей между ними. Серия АВ. Задания, направленные на диагностику аналитико-синтетической мыслительной деятельности. Серия В. Задания, направленные на диагностику умения дифференцировать элементы фигур и на основе этого находить аналогию между данными фигурами

Наибольшие трудности для обучающихся из экспериментальной группы (с задержкой психического развития) вызывают задания, направленные на диагностику умения дифференцировать элементы фигур и на основе этого находить аналогию между данными фигурами.

При выполнении «пробы Эббингауза» на определение способностей к оперированию сложными грамматическими конструкциями были получены статистически достоверные данные $17,02 > 2,7045$ (значения t-критерия Стьюдента с критическим при $p = 0,01$ значением 2,7045) с большим количественным разрывом (в 2,1 раза) между двумя группами сравнения (рис. 3).

Обучающиеся с задержкой психического развития справлялись с заданиями по методике «Проба Эббингауза» в два раза хуже, чем обучающиеся с нормальным уровнем развития (у обучающихся с задержкой психического развития средний показатель 5,6; у обучающихся с нормальным развитием – 11,8). Исходя из полученных данных можно заключить, что в целом обучающиеся с задержкой психического развития обнаруживают низкий уровень владения сложными грамматическими конструкциями. Также на основе данных, полученных по методике «Проба Эббингауза», можно сделать заключение о низком уровне критичности к результатам выполняемого задания. Так, например, анализ данных исследования показал, что более половины обучающихся с задержкой психического развития вставляли в пропуски слова, подходящие по смыслу к последующему или предыдущему слову, но не подходящие по смыслу к тексту в целом без дальнейших исправлений.

Основываясь на теоретических данных об особенностях коррекционно-развивающей работы с детьми с задержкой психического развития, концепции психолого-дидактического подхода к обучению, была разработана и реализована коррекционно-развивающая программа дополнительного образования «Интеллектуальный драйв». Программа направлена на развитие интеллектуальных спо-

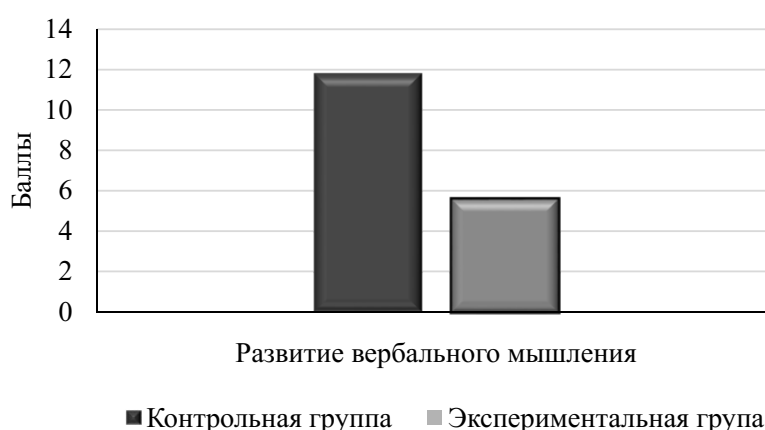


Рис. 3. Средние значения показателей, полученных по методике «Проба Эббингауза» для контрольной и экспериментальной групп

способностей младших школьников и подростков 5–6 классов, в том числе и с задержкой психического развития [14; 15]. Спектр задач, решаемых в рамках программы, довольно широкий. Среди них основные – развитие познавательных способностей, формирование и развитие навыков владения основными мыслительными операциями, повышение мотивации учебной деятельности и творческой активности [14, с. 78].

На занятиях по программе дополнительного образования «Интеллектуальный драйв» на основе данных психодиагностических методик «Групповой интеллектуальный тест», «Цветные прогрессивные матрицы Равена», «Проба Эббингауза» изучалась динамика психического развития обучающихся с задержкой психического развития

По завершении обучения по программе дополнительного образования «Интеллектуальный драйв» среди массива данных, полученных при их анализе и оценке, была выявлена позитивная и достоверно значимая динамика показателей интеллектуального развития по методике «Проба Эббингауза». Данные исследования приведены в табл. 2.

Таблица 2

Критические значения критерия знаков G для показателей, полученных по методике «Проба Эббингауза» в группе обучающихся с задержкой психического развития

Количество измерений	Всего сдвигов (n)	Нулевой сдвиг (n ₀)	Нетипичный сдвиг (n ₁)	Минимальный сдвиг (G _{эмп})	Критические значения (G _{кр})
Измерение 1	14	8	0	3	3*
Измерение 2	5	17	2	2	0
Измерение 3	16	6	3	3	4*

Примечание. Измерение 1. Изучались данные сдвига за исследуемый период 08.09.21 г. – 14.10.21 г. Измерение 2. Изучались данные сдвига за исследуемый период 14.10.21 г. – 15.11.21 г. Измерение 3. Изучались данные сдвига за исследуемый период 08.09.21 г. – 15.11.21 г. * Преобладание типичного сдвига достоверно при уровне значимости $p \leq 0,05$.

Аналогичным способом была установлена достоверно значимая динамика показателей интеллектуального развития по методикам «Групповой интеллектуальный тест» ($G_{\text{эмп}} = 0 < G_{\text{кр}} = 5$ при $p \leq 0,01$) и «Цветные прогрессивные матрицы Равена» ($G_{\text{эмп}} = 3 < G_{\text{кр}} = 4$ при $p \leq 0,05$).

Таким образом, исследования показали, что младшие школьники с задержкой психического развития имеют ресурсы для интеллектуального роста. В том числе регулярные целенаправленные занятия позволяют достичь позитивного сдвига в развитии речи, продуктивности ассоциаций, умении оперировать сложными грамматическими конструкциями, развитии критичности мышления.

Интеллектуальные способности детей с задержкой психического развития возможно развивать по специально разработанным программам дополнительного образования в специально организованных условиях, учитывающих специфику их интеллектуального развития, а именно неравномерность формирования и развития психических функций,

Полученные экспериментальные данные подтверждают мысль о неравномерности развития различных психических функций и способностей у обучающихся с задержкой психического развития: некоторые из способностей, входящих в структуру интеллекта, по своему развитию приближаются к норме (например, способность к наглядно-действенному мышлению) в отличие от других. Именно поэтому в коррекционно-развивающей работе на первый план выходит задача формирования и развития тех познавательных функций, которые отстают в своем развитии от нормы. С другой стороны, определяющим фактором в успешной коррекционно-развивающей работе является точность соответствия установленного синдрома в общей картине задержки психического развития.

Список источников

1. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Солнцева Л. И. и др. Специальная психология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Лубовского. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. С. 464.
2. Статистика инклюзивного и специального образования // Среднее образование в России. Вып. 3. URL: <http://federalbook.ru> (дата обращения: 11.11.2022).
3. Емелина Д. А., Макаров И. В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. 2011. № 3. С. 11–16.
4. Чупров Л. Ф. Певзнер Мария Семёновна – штрихи к биографии // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2014. С. 1–20.
5. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 144 с.
6. Певзнер М. С. Клиническая характеристика детей с нарушениями темпа развития // Дети с нарушениями развития. М., 1995.
7. Власова Т. А. Каждому ребенку – надлежащие условия воспитания и обучения (о детях с временной задержкой развития) // Дети с нарушениями развития. М., 1995.
8. Лебединская К. С. Задержка психического развития у детей // Причины аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
9. Лебединская К. С. Психические особенности детей с ускоренным и задержанным созреванием церебрального генеза: дис. ... канд. мед. наук. М., 1964.
10. Бершадская Е. А., Бершадский М. Е. Когнитивные технологии в образовании // Педагогика. Психология. Философия. 2016. № 3 (03). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-tehnologii-v-obrazovanii-1> (дата обращения: 24.05.2022).
11. Ахметова Л. В. Психолого-дидактический подход в системе школьного образования // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2009. № 8 (86). С. 121–125.
12. Ахметова Л. В. Психолого-дидактический подход в системе начального образования // Гуманитарные исследования и их роль в развитии педагогического образования: международная научно-практ. конф.: в 2 т. / науч. ред. С. М. Малиновская. 2004. С. 190–194.
13. Панов В. И. Некоторые подходы к методологии развивающего обучения // Психологическая наука и образование. 1998. № 3–4. С. 38–46.
14. Ахметова Л. В., Казакова А. А. Актуальность внедрения программ дополнительного образования на примере реализации проекта «Интеллектуальный драйв» // Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов: материалы Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием (Томск, 18–30 июня 2020 г.) / отв. ред. Л. В. Ахметова. 2020. С. 76–84.
15. Ахметова Л. В., Казакова А. А. Дополнительное образование по программе «Интеллектуальный драйв» в дистанционном режиме: реализация, проблемы и перспективы // Интеллектуальный потенциал человека в системе современных научно-образовательных процессов: материалы Всероссийской научно-практ. конф. с международным участием / отв. ред. Л. В. Ахметова. 2020. С. 85–91.

16. Ахметова Л. В., Микушина О. А. Актуализация когнитивного потенциала слабовидящих учащихся в условиях психолого-дидактического подхода к обучению // IX Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: материалы конф.: в 6 т. 2005. С. 28–34.
17. Ахметова Л. В., Клишин А. П. Перспективы психолого-дидактического подхода к развитию когнитивной сферы личности младших школьников // VIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых (с международным участием) «Наука и образование»: материалы конф. 2005. С. 122–127.
18. Никишина В. Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: пособие для психологов и педагогов. М.: ВЛАДОС, 2004. 126 с.
19. «Каллиграфия и мозг». Лекция профессора Савельева. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=SCtW0dMiEsM&t=419s> (дата обращения: 18.02.2022).
20. Акимов М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М. и др. Руководство к применению группового интеллектуального теста для младших подростков ГИТ. Обнинск, 1993.

References

1. Lubovsky V. I., Rozanova T. V., Solntseva L. I., et al. *Spetsial'naya psikhologiya: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy*. Pod red. V. I. Lubovskogo [Special psychology: Textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Ed. V. I. Lubovskiy]. Moscow, Akademiya Publ., 2005. 464 p. (in Russian).
2. *Statistika inklyuzivnogo i spetsial'nogo obrazovaniya* [Statistics of inclusive and special education]. Sredneye obrazovaniye v Rossii [Secondary education in Russia]. Issue 3 (in Russian). URL: <http://federalbook.ru> (accessed 11 November 2022).
3. Emelina D. A., Makarov I. V. Zaderzhki tempa psikhicheskogo razvitiya u detey (obzor literaturnykh dannykh) [Delays in the rate of mental development in children (review of literary data)]. *Obozreniye psikhiiatrii i meditsinskoy psikhologii im. V. M. Bekhtereva – V. M. Bekhterev Review of Psychiatry and Medical Psychology*, 2011, no. 3, pp. 11–16 (in Russian).
4. Chuprov L. F. Pevzner Mariya Semeonovna – shtriki k biografii [Pevsner Maria Semenovna – strokes to biography]. *Vestnik po pedagogikei psikhologii Yuzhnoy Sibiri – Bulletin on pedagogics and psychology of Southern Siberia*, 2014, pp. 1–20 (in Russian).
5. Lebedinsky V. L. *Narusheniya psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste: uchebnoye posobiye dlya studentov psikhologicheskikh fakul'tetov vysshikh uchebnykh zavedeniy* [Disorders of mental development in childhood: textbook for students of psychological faculties of higher education institutions]. Moscow, Akademiya Publ., 2003. 144 p. (in Russian).
6. Pevsner M. S. Klinicheskaya kharakteristika detey s narusheniyami tempa razvitiya [Clinical characteristics of children with developmental disorders]. *Deti s narusheniyami razvitiya* [Children with developmental disorders: reader]. Moscow, 1995 (in Russian).
7. Vlasova T. A. Kazhdomu rebenku – nadlezhashchiye usloviya vospitaniya i obucheniya (o detyakh s vremennoy zaderzhkoy razvitiya) [To each child – proper conditions of upbringing and education (about children with temporary developmental delay)]. *Deti s narusheniyami razvitiya* [Children with developmental disorders]. Moscow, 1995 (in Russian).
8. Lebedinskaya K. S. Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya u detey [Mental retardation in children]. *Prichiny anomalii razvitiya u detey* [Causes of developmental anomalies in children]. Moscow, USSR Academy of Medical Sciences Publ., 1984 (in Russian).
9. Lebedinskaya K. S. *Zaderzhka psikhicheskogo razvitiya u detey. Dis. ... kand. med. nauk* [Mental characteristics of children with accelerated and delayed maturation of cerebral genesis. Dis. ... cand. med. sci.]. Moscow, 1964 (in Russian).
10. Bershadskaya E. A., Bershadsky M. E. Kognitivnye tekhnologii v obrazovanii [Cognitive technologies in education]. *Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya – Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2016, no. 3 (03) (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-tehnologii-v-obrazovanii-1> (accessed 24 May 2022).
11. Akhmetova L. V. Psikhologo-didakticheskiy podkhod v sisteme shkol'nogo obrazovaniya [Psychological and didactic approach in the school education system]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2009, vol. 8 (86), pp. 121–125 (in Russian).
12. Akhmetova L. V. Psikhologo-didakticheskiy podkhod v sisteme nachal'nogo obrazovaniya [Psychological and didactic approach in the primary education system]. *Gumanitarnye issledovaniya i ikh rol' v razvitii*

- pedagogicheskogo obrazovaniya: mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya: v 2 tomakh*. Nauchnyy redaktor S. M. Malinovskaya [Humanitarian studies and their role in the development of pedagogical education. International Scientific and Practical Conference: in 2 volumes. Scientific editor: S. M. Malinovskaya]. 2004. Pp. 190–194 (in Russian). eLibrary ID: 25852568.
13. Panov V. I. Nekotorye podkhody k metodologii razvivayushchego obucheniya [Some approaches to the methodology of developmental learning]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological science and education*, 1998, no. 3–4, pp. 38–46 (in Russian).
 14. Akhmetova L. V., Kazakova A. A. Aktual'nost' vnedreniya programm dopolnitel'nogo obrazovaniya na primere realizatsii proekta "Intellektual'nyy drayv" [Relevance of the introduction of additional education programs on the example of the implementation of the project "Intellectual Drive"]. *Intellektual'nyy potentsial cheloveka v sisteme sovremennykh nauchno-obrazovatel'nykh protsessov: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem*. Otvetstvennyy redaktor L. V. Akhmetova [The intellectual potential of a person in the system of modern scientific and educational processes. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Editor-in-chief L. V. Akhmetova]. 2020. pp. 76–84 (in Russian). eLibrary ID: 43972375.
 15. Akhmetova L. V., Kazakova A. A. Dopolnitel'noye obrazovaniye po programme "Intellektual'nyy drayv" v distantsionnom rezhime: realizatsiya, problemy i perspektivy [Additional education under the program "Intellectual drive" in remote mode: implementation, problems and prospects]. *Intellektual'nyy potentsial cheloveka v sisteme sovremennykh nauchno-obrazovatel'nykh protsessov: materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem*. Otvetstvennyy redaktor L. V. Akhmetova [The intellectual potential of a person in the system of modern scientific and educational processes. Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference with international participation. Editor-in-chief L. V. Akhmetova]. 2020. Pp. 85–91 (in Russian). eLibrary ID: 43972376
 16. Akhmetova L. V., Mikushina O. A. Aktualizatsiya kognitivnogo potentsiala slabovidyashchikh uchashchikhsya v usloviyakh psikhologo-didakticheskogo podkhoda k obucheniyu [Actualization of the cognitive potential of visually impaired students in the context of a psychological and didactic approach to learning]. *IX Vserossiyskaya konferentsiya studentov, aspirantov i molodykh uchenykh "Nauka i obrazovaniye": materialy konferentsii: v 6 tomakh* [IX All-Russian Conference of students, postgraduates and young scientists "Science and Education". Conference materials: in 6 volumes]. 2005. Pp. 28–34 (in Russian). eLibrary ID: 48084757
 17. Akhmetova L. V., Klishin A. P. Perspektivy psikhologo-didakticheskogo podkhoda k razvitiyu kognitivnoy sfery lichnosti mladshikh shkol'nikov [Prospects of a psychological and didactic approach to the development of the cognitive sphere of the personality of younger schoolchildren]. *VIII Vserossiyskaya konferentsiya studentov, aspirantov i molodykh uchenykh (s mezhdunarodnym uchastiyem) "Nauka i obrazovaniye": materialy konferentsii* [VIII All-Russian Conference of students, postgraduates and young scientists (with international participation) "Science and Education". Conference materials]. 2005. Pp. 122–127 (in Russian). eLibrary ID: 37066044
 18. Nikishina V. B. *Prakticheskaya psikhologiya v rabote s det'mi s zaderzhkoy psikhicheskogo razvitiya: posobiye dlya psikhologov i pedagogov* [Practical psychology in working with children with mental retardation: a manual for psychologists and teachers]. Moscow, VLADOS Publ., 2004. 126 p. (in Russian).
 19. «Kalligrafiya i mozg». *Lektsiya professora Savel'eva* ["Calligraphy and the brain". Professor Savelyev's lecture] (in Russian). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ScTW0dMiEsM&t=419s> (accessed 18 February 2022).
 20. Akimova M. K., Borisova E. M., Gurevich K. M., etc. *Rukovodstvo k primeneniyu gruppovogo intellektual'nogo testa dlya mladshih podrostkov GIT* [Guidelines for the use of a group intellectual test for younger adolescents GIT]. Obninsk, 1993 (in Russian).

Информация об авторах

Ахметова Л. В., кандидат психологических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: axme-lv@yandex.ru

Вторушина А. А., магистрант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).
E-mail: kazakovapani@gmail.com

Information about the authors

Akhmetova L. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: axme-lv@yandex.ru

Vtorushina A. A., Master's degree student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60,
Tomsk, Russian Federation, 634061).
E-mail: kazakovapani@gmail.com

Статья поступила в редакцию 21.03.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 21.03.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 159.9:7.01+159.9(091)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-147-157>

Психологическое понимание литературно-художественного творчества в различные культурно-исторические эпохи

Галина Степановна Корытова¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, gkorytova@yandex.ru

Аннотация

Представлен аналитический обзор содержания культурно-исторических эпох человеческой цивилизации, связанного с развитием научных исследований психологии художественного творчества. Показана ретроспектива зарождения и развития предпосылок психологии литературно-художественного творчества как нового направления научной психологии. Обсуждаются историко-культурные феномены психологического понимания проявлений специальных способностей и художественной одаренности. Делаются попытки обоснования проблемных вопросов психологии специальных (литературных) способностей и литературно-художественной одаренности в различные культурно-исторические эпохи. Показан научный вклад представителей отечественной психологической науки в становлении и развитии психологии литературных способностей и литературно-художественной одаренности, изучении истории литературно-художественного творчества.

Ключевые слова: литературно-художественное творчество, способности, одаренность, психология способностей, психология одаренности

Для цитирования: Корытова Г. С. Психологическое понимание литературно-художественного творчества в различные культурно-исторические эпохи // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 147–157. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-147-157>

Original article

Psychological understanding of literary and artistic creativity in various cultural and historical epochs

Galina S. Korytova¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, gkorytova@yandex.ru

Abstract

The article presents an analytical review of the content of cultural and historical epochs associated with the development of scientific research on the psychology of artistic creativity. A retrospective of the origin and development of the prerequisites of the psychology of literary and artistic creativity as a new direction of scientific psychology is shown. The historical and cultural phenomena of psychological understanding of the manifestations of special abilities and artistic giftedness are discussed. Attempts are made to substantiate problematic issues of psychology of special (literary) abilities and literary and artistic giftedness in various cultural and historical epochs. The scientific contribution of representatives of the Russian psychological science in the formation and development of the psychology of literary specialties and literary and artistic giftedness, the study of the history of literary and artistic creativity is shown. It is shown that during the cultural and historical epochs in the field of psychology of literary abilities and literary giftedness, scientists have done a lot of work, but still have not received the expected and significant results. It is stated that the scientific development of the psychological foundations of literary and artistic creativity requires further thoughtful continuation. Attention is focused on the fact that in recent decades, the issues of psychology of literary and artistic creativity have again shifted to the center of scientific attention of literary critics and psychologists interested in the nature of artistic creativity.

Keywords: *literary creativity, psychology of literary creativity, psychology of abilities, literary abilities, literary giftedness, psychology of giftedness*

For citation: Korytova G. S. Psychological understanding of the manifestations literary creativity in various historical epochs [Psikhologicheskoye ponimaniye literaturno-khudozhestvennogo tvorchestva v razlichnye kul'turno-istoricheskiye epokhi]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 147–157. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-147-157>

В современных толковых словарях и энциклопедиях феномен творчества обычно рассматривается как процесс созидания новых по замыслу, не имеющих аналогов материальных и духовных ценностей. Результатом творчества может быть нетривиальная идея, научное открытие, произведение искусства, объект нематериальной культуры, перспективная технология и другие реалии человеческой жизнедеятельности. Актуальная психологическая литература предлагает широкое разнообразие толкований творчества в зависимости от задействованных в исследовании теоретических концепций, отражающих отличительные черты творчества «как процесса, как результата или как способности» [1, с. 3]. Изучение способностей к тому или иному виду творчества являет собой исключительный интерес для психологов-исследователей, поскольку в центре внимания оказываются проблемные вопросы развития творческих резервов личности. При этом анализируются не только специальные или профессиональные способности как таковые (например, педагогические, конструкторские, математические, лингвистические, музыкальные, литературные, художественные, двигательные и др.), а общая способность к дивергентному разрешению проблемной ситуации, умение отступать от привычных и стандартных правил и шаблонов. Психологические источники такую способность определяют понятием «креативность». Принято полагать, что креативность выражается в различных видах человеческой продуктивности, а также в отдельных личностных свойствах. Креативность представляет собой особое и при этом весьма обязательное условие для занятия любыми видами творческой деятельности [2].

Равным образом (в отличие от шаблонного конвергентного мышления) творчество присутствует в таких ситуациях, когда требуется разобраться с трудноразрешимыми проблемными вопросами, не имеющими привычного стандартного решения. В русле данной точки зрения, по мнению Х. Э. Штейнбах, историю мировой цивилизации во всем многообразии стоит воспринимать как творческий процесс, темпы и динамика развития которого имеют отличия в разные временные периоды. Соответственно этому можно обнаружить разные психологические подходы к изучению психологических проявлений творчества в различные культурно-исторические эпохи [1]. Считается, что психология литературно-художественного творчества как самостоятельная область научных исследований стала складываться ближе к концу XIX в., но к ее фонду причисляют огромный объем психологических идей и наблюдений о природе творчества в целом, об особенностях литературных способностей, о своеобразии личности писателей и поэтов, накопленный на протяжении всей истории человеческой цивилизации [3–9].

Н. К. Янковский и С. А. Боринская высказали мнение, согласно которому потребность в творческом решении проблемных ситуаций впервые возникла чрезвычайно остро в истории человечества более 60 тысяч лет назад в связи с планетарной катастрофой, случившейся вследствие глобального похолодания на Земле, ставшего причиной вымирания значительной части особей *Homo sapiens*. Ученые отмечают, что «...оставшиеся выжили только благодаря творческому решению внезапно возникшего давления со стороны неблагоприятных условий среды» [10, с. 11]. Можно сделать заключение, что в первобытном обществе имело место нечто вроде естественного отбора, потребовавшего от человека способности к выживанию: «те, кто остались в живых, обладали творческими данными, и поскольку остальная часть людей вымирала, то сама способность к творческому решению проблем закреплялась на генетическом уровне» [1, с. 7].

Фактически все актуальные формы творческой деятельности человека (искусство, наука, техника) имеют истоки в Античности, когда на смену коллективному творчеству первобытного племени приходит творчество индивидуальное, репрезентирующее внутренний субъективный мир отдельного человека. При этом система мифологизма древних людей, образующая картину мира, представляла единообразной для всех членов первобытного сообщества, то в античную эпоху формируется большое число метафизических течений с оригинальными субъективными идеями и взглядами. Античное общество активно стимулировало и поддерживало искусство, которое в те времена рассматривалось как любое умение, мастерство, ремесло и обозначалось словом «*techne*» [11]. Художественное творчество в Древнем мире существовало в многообразных формах, и в обществе к нему относились особым образом. В частности, В. Г. Власов пишет, что творчество в античном искусстве имело место быть в двух разновидностях: 1) экспрессивное и 2) конструктивное. Экспрессивная разновидность искусства (поэзия, драматургия, музыка, танцы) была ориентирована на эмоциональную разрядку, служила яркой образности, красочности, внутреннему возвышению и вызывала состояние катарсиса. Смежное с ним конструктивное искусство, включавшее живопись, архитектуру, скульптуру, ткачество, было механическим и подражательным, привязанным к ручному труду и ремесленничеству, вследствие чего признавалось более простым в сопоставлении с экспрессивным творчеством. В творениях конструктивного искусства на первый план выходит стремление к гармонии, тяга к симметрии и равновесию [12].

Величайший мудрец античной древности Аристотель воспринимал художественное творчество как действие по трансформации хаоса и бесформенной материи в завершенную форму, гармонию и порядок. Мыслитель считал, что делая доступными человеку разнородные резервы и перспективы, природа подталкивает его к творчеству. Самобытные взгляды на художественное творчество он изложил в сочинении «Поэтика» (347 г. до н. э.). Разница между видами искусства заключается в выборе несхожих способов имитации: «или тем, в чем совершается подражание, или тем, чему подражают, или тем, как подражают, что не всегда одинаково» [1, с. 33]. Свои размышления о психологии он также представил в известном всему современному миру трактате «О душе» (около 334 г. до н. э.), который принято считать первым учебником по психологии. Методом исследований Аристотеля была экстраспекция, позволившая совершить первые нарративные шаги в отношении изучения феноменологии психики и творчества, сделавшие Аристотеля общепризнанным первооткрывателем в психологической науке. В. Ф. Асмус констатирует, что в античной древности наметилась двоякая трактовка природы творчества и способностей. Платоновские идеи «вдохновения» и «одержимости», охватывающие художника в моменты созидания, отвергались Аристотелем, тем самым делая возможным признание того, что процесс творчества связан не с «демонической энергией», а с талантом. Эти два подхода к пониманию природы художественного творчества отчетливо просматривались в дальнейшем на протяжении всей мировой истории [11].

Последовавшая после античного свободомыслия средневековая стагнация длилась более десяти веков. На протяжении Средних веков целью искусства было утверждение установившихся религиозных традиций и правил [1]. Традиционно Средневековье принято считать малопродуктивным периодом в истории психологии творчества. В понимании представителей этой эпохи творчество – непознаваемый акт, мистическое откровение, «эманация божества», интуитивное прозрение. Тем не менее творческое созидание на обозначенном временном отрезке мировой цивилизации продолжалось, но оно приобрело свои оригинальные формы. В частности, в это время происходило активное освоение методов интуитивного постижения мира [13]. Период творчества в эпоху раннего Возрождения и северного Ренессанса продлился относительно недолго от начала XIV в. и до окончания XVI в. В Италии новая культурная эпоха Возрождения проявлялась в жизнеутверждающей живописи, а для английского Ренессанса, скорее, характерным было литературно-художественное творчество. Содержание художественного творчества в эпоху Ренессанса – это открытие психоло-

гии человека, его внутренней индивидуальности. Но уже к концу XVI в. в ренессансном мировоззрении обозначились кризисные черты: происходит переворот в мышлении, связанный с научными открытиями, новой картиной мира. В европейских университетах стремительному расширению подверглась научная культура; зародившиеся идеалы науки неразрывно связывались с экспериментальной проверкой догматов и природных процессов, математическими достижениями. В частности, обнаруживаются первые попытки интроспективного изучения психологических явлений и феноменов [14]. На пороге эпохи Нового времени в истории человечества заметной вехой в поступательном развитии психологии, в частности учения о психологии творческих способностей, стало сочинение известного испанского врача Х. Уарте «Исследование способностей к наукам» (1575), которое вопреки запретам инквизиции и Ватикана было переведено на многие иностранные языки [15].

Ближе к концу XVII столетия началась еще одна историческая эпоха, играющая ключевую роль в мировой культуре, определившая прогресс общественных, философских и научных представлений, – европейское Просвещение, которое охватило все последующее XVIII столетие. Очевидными приметами просвещенного века выступили идеи рационализма и свободомыслие. В эпоху Просвещения сложилась новая культура, которая подарила миру свое оригинальное искусство и базировалась на новой парадигме, высказанной мыслителями той эпохи. Литературным жанром, определившим культурный облик XVIII в., стал художественный роман. Благодаря новым произведениям художественной литературы настало торжество буржуазной культуры, пришедшей на смену прежней идеологии феодализма. Поступательное движение культуры во времена эпохи Просвещения обнаруживается и в зарождении других литературных жанров. Много ценного содержится в трактовках творческого процесса у классиков немецкой классической философии. В частности, в интерпретации природы творчества Г. Гегель признает обусловленность творческой деятельности художника историческим временем, критикует взгляд на неосознаваемость процесса творчества. XVIII столетие стало тем временем, когда И. Кант разработал целостную концепцию творчества, в рамках которой творческая деятельность представлена в качестве продуктивной способности воображения. Он представляет творчество в качестве звена, соединяющего большой поток чувственных ощущений и эмоциональных впечатлений в единый порядок понятий рассудка.

В середине XIX столетия инициативные психологически ориентированные исследования творчества как самостоятельного научного феномена можно обнаружить в работах английского энциклопедиста и экспериментатора Ф. Гальтона, который по праву считается одним из первых ученых, пытавшихся эмпирически объяснить природу происхождения гениальности и человеческих способностей, а также возможности их измерения и тестирования. Став первым изобретателем метода анкетирования, он провел письменный опрос более трехсот известных представителей интеллектуальной и творческой элиты того времени (известных писателей и поэтов, музыкантов и художников, ученых и др.) для изучения наследственных факторов проявлений гениальности. На том этапе развития науки было принято считать, что условием для развития гениальности и способностей является окружающая среда. В опубликованной в 1869 г. фундаментальной работе «Наследственность таланта» Ф. Гальтон проанализировал степень родства многих творческих знаменитостей, используя впервые биографические методы изучения родословных и сравнения близнецов. Он пришел к выводу, что гениальность передается по наследству так же, как и физические особенности индивида. Соответственно, было показано, что талант и гениальность имеют проявления на биологическом уровне. Как известно, эти предположения ученого получили экспериментальное подтверждение в рамках текущего этапа развития научной психологии [16–18].

В конце XIX столетия обозначился очередной период истории исследований творческих способностей, когда в арсенале ученых-психологов зародился диагностический метод тестирования. Связано это было с созданием в 1903 г. первого теста интеллекта, послужившего в дальнейшем эмпирической базой для изучения общих способностей. Значимым аспектом понимания феномена

одаренности, по мнению В. Штерна, может считаться конвергенция наследственных задатков (внутренний фактор) – с внешней средой и обучением. Ученый обозначал задатки в качестве «еще точно не очерченной возможности» деятельности с возможностью практически неограниченной свободой их проявления. Он полагал, что анатомо-физиологические задатки в процессе онтогенетического развития и воздействия условий социума модифицируются в качества и свойства, которые становятся итогом одновременного взаимовлияния как внутренних, так и внешних условий. Известный немецкий психолог, один из основателей педагогической психологии Э. Мейман, считал, что внешние условия окружающей среды могут ослаблять или усиливать формирование и развитие врожденных задатков [19].

Примерно в это же время английский психолог Ч. Спирмен, занимавшийся исследованиями в области профессиональных способностей (математических, психомоторных, литературных и прочих) разработал и применил на практике математико-статистический метод корреляционного анализа данных тестовых диагностических испытаний для обнаружения «общего фактора интеллектуальной одаренности», получившего в психологии название «G»-фактор. В 1938 г. американский исследователь Л. Тёрстоун, используя идеи Ч. Спирмена и его авторский математико-статистический метод многофакторного анализа, расщепил G-фактор, выделив в нем семь первичных факторов. Обнаруженные Л. Тёрстоуном интеллектуальные первичные факторы оказались неортогональными (зависимыми), что свидетельствовало в пользу наличия единого общего G-фактора. Но и после этого ученые продолжали открывать все новые и новые факторы интеллекта, обозначаемые первичными умственными способностями. В середине XX столетия первичные умственные способности идентифицировались уже десятками: в классификационной схеме Дж. Гилфорда насчитывается 120 факторов, более ста из которых в настоящее время идентифицированы [20].

К началу XX в. частью психологической науки, получившей к этому времени статус самостоятельной экспериментальной области научного познания, становятся проблемные вопросы психологии специальных способностей, в частности смежного с ними художественного творчества. Они связываются с различными, актуальными в тот исторический отрезок времени научными направлениями психологической науки. К примеру сказать, своеобразную эпатажную популярность получает «психопатологическое направление», усматривавшее первоисток литературного творчества в болезненных отклонениях и психических аномалиях литераторов. Научные интересы исследователей той эпохи были также сконцентрированы на понимании природы литературно-художественного творчества в рамках эстетического и психоаналитического подходов [21].

Первая треть XX столетия характеризуется началом неклассической психологии и попытками выхода мировой психологической науки из охватившего ее методологического кризиса. В отечественной науке 1920–1930-х гг. вопросы психологии способностей исследовались исключительно с позиций недавно зародившихся тестологии и психотехники. К числу исследований, внесших вклад в развитие отечественной психологической науки, относится работа «Психология искусства» (1925), характеризующая развитие и состояние советской теории психологии творчества и искусства в начале XX в. Ее автором был создатель культурно-исторической теории в психологии, автор известных литературоведческих публикаций, выдающийся советский ученый Л. С. Выготский, рассматривавший психику в развитии и с социальной точки зрения. Предметным полем исследований в «Психологии искусства» выступили произведения художественной литературы и литературное творчество всемирно известных писателей и поэтов. Во вступительной статье к первому изданию знаменитой работы А. Н. Леонтьев замечает, что психологический анализ творчества литераторов особенно сложен по той причине, что литературный материал являет собой язык, т. е. материал смысловой, адекватный содержанию, воплощаемому в нем. Поэтому «в литературном художественном произведении то, что реализует его содержание, может казаться совпадающим с самим этим содержанием» [22, с. 9]. Основной вопрос, который Л. С. Выготским был сформулирован в

«Психологии искусства», имел широкий, совершенно общий смысл: что превращает художественное произведение в творение искусства? Про свой метод он замечает: «До сих пор психологическое исследование искусства всегда производилось в одном из двух направлений: либо изучалась психология творца, создателя по тому, как она выразилась в том или ином произведении, либо изучалось переживание зрителя, читателя, воспринимающего это произведение» [22, с. 30].

Следующим шагом теоретического осмысления проблемных вопросов способностей и одаренности в нашей стране стали работы Б. М. Теплова и С. Л. Рубинштейна. Так, в 1934 г. в Советском Союзе была опубликована статья С. Л. Рубинштейна «Проблемы психологии в трудах Карла Маркса», в которой ученый сформулировал методологический принцип единства сознания и деятельности, конкретизацией которого, в частности, явилась постановка вопроса о развитии способностей в процессе деятельности. Данное положение предопределило направление последующих исследований отечественных психологов, посвященных изучению феномена способностей и творческой одаренности. В теоретическом исследовании проблемы способностей С. Л. Рубинштейном можно выделить два этапа. Первый из них представлен разработкой теории способностей, которая изложена в его фундаментальной двухтомной монографии «Основы психологии» (1940, 1946). Сохранением второго этапа исследований стало поступательное развитие теоретических проблем способностей в его фундаментальных работах «Бытие и сознание» (1957), «Принципы и пути развития психологии» (1959). В одной из глав ставшей классической монографии «Основы психологии» (имеющей название «Учение об одаренности») внимание акцентируется не на разработке теории способностей, а на исследовании содержания понятия творческой одаренности. Ученый опровергает традиционную точку зрения, берущую начало еще в античной эпохе, что одаренность является собой некий дар, изначально свойственный человеку в качестве врожденных свойств. С. Л. Рубинштейн считал, что «биологические особенности организма являются реальными, но частичными условиями одаренности. Зависимость между ними многозначна. Если одаренность – дар, то это дар, значение которого отчасти определяется тем, что человек из него делает» [23, с. 477].

В исследованиях С. Л. Рубинштейна акцентируется исторический принцип изучения способностей. Он писал, что «человеческие способности, характеризующие человека в отличие от всех других живых существ, составляют природу человека, но сама природа человека – продукт истории. Природа человека формируется и изменяется в процессе исторического развития в результате трудовой деятельности человека. Способности человека – продукт истории; они формировались в процессе исторического развития: интеллектуальные способности человека формировались по мере того, как, изменяя природу, человек познавал ее; художественные – изобразительные, музыкальные и т. п. способности к искусству формировались и развивались у человека по мере того, как в ходе исторического развития создавались и развивались различные виды искусства» [23, с. 643]. С. Л. Рубинштейн также полагал, что «в ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они являются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специальные способности к различным видам деятельности и общая способность, которая по существу является вообще способностью к обучению и труду» [23, с. 644].

Начало активного изучения психологии творческих способностей в истории психологической науки связано с научной деятельностью выдающегося отечественного психолога Б. М. Теплова. Он занимался психологическими аспектами музыкальности, изучал врожденные задатки и развиваемые творческие способности, разрабатывал методы их объективной диагностики и измерения. Б. М. Теплов особое внимание уделял вопросам изучения природы одаренности и специальных способностей, их разнообразию проявлений и структуре [24]. Заданный им вектор исследований музыкальных способностей нашел свое продолжение в изучении других специальных (творческих)

способностей, в частности литературных. Хотя ради справедливости стоит заметить, что первым видом искусства, ставшим объектом научных психологических исследований, стала русская художественная литература, чему в значительной мере способствовал ее особый статус в обществе. В середине XX в. в исследовательской среде окончательно сформировалось осознание того факта, что литературно-художественное творчество можно рассматривать как объект исследования научной психологии вместе с остальными разновидностями психической активности человека, как материал литературоведческих, так и собственно психологических изысканий. Теоретический обзор имеющихся работ достаточно убедительно демонстрирует, что становление и последующее развитие психологии литературного творчества в качестве научного направления осуществлялось на стыке многих научных областей, было ориентировано как на исследование личности создающего субъекта-творца, так и на изучение результатов его творческой деятельности. Показателем того, что становление психологии литературного творчества в качестве нового направления научных исследований свершилось, выступают достаточно успешные попытки создания аппарата понятийного описания рассматриваемого феномена, его дифференциация от смежных направлений и отраслей современной научной психологии. Итоговым результатом оформления психологии литературного творчества выступает ее всеобщее признание в качестве независимой и самостоятельной отрасли научного знания, изучающей «процессы отражения писателем действительности, их воплощение в специфической художественной форме, используя при этом методологические принципы не только психологии, но также литературоведения, языкознания, эстетики и других смежных дисциплин» [3, с. 23].

Важным этапом истории психологии литературно-художественного творчества в нашей стране стал Всесоюзный симпозиум по комплексному изучению психологии художественного творчества, состоявшийся в Ленинграде в 1963 г. В рамках научного мероприятия была выдвинута программа изучения «творческой лаборатории писателя» средствами не только литературоведения и эстетики, но и других наук, и в первую очередь психологии. На рубеже 1960–1970-х гг. в СССР создаются условия для перерастания психологии литературного творчества в синтетическую теорию, сочетающую в себе различные аспекты читательского восприятия. В целях координации работ в области литературного творчества была создана Комплексная комиссия по изучению художественного творчества, объединяющая деятелей литературы и ученых-психологов. В ряду знаковых работ, анализирующих психологическую природу литературного творчества, на себя обращает внимание книга А. Г. Ковалева «Психология литературного творчества» (1960). В частности, в этой работе ученый выделил субстантивные литературно-художественные способности, имея в виду писательские способности. А. Г. Ковалев полагал, что «способность к литературному творчеству относится к художественному типу одаренности человека, имеющей как общие, присущие другим видам способностей художественного типа, так и своеобразные качества, отличающие ее от других способностей. Каждый человек обладает литературными способностями, но люди отличаются между собой по степени выраженности и уровню развития литературных способностей» [25]. Достаточно очевидно, что для разрешения проблемных вопросов психологии литературных способностей нужно в значительной мере предварительно изучить специфику литературно-художественной деятельности. В. Г. Маранцман замечает, что в научной психологии под литературной деятельностью принято понимать творческий процесс сочинения словесных произведений и форм, создание литературы как разновидности искусства. Проявляется литературно-художественная деятельность весьма объемно: в нее, безусловно, включают и чтение, и сочинение литературных произведений, а также литературоведческую деятельность – критическую в своей основе [26]. При Обществе психологов СССР в 1978 г. была создана секция «Психология творчества». Ее первым председателем стал Я. А. Пономарев – автор общей концепции творчества, создатель структурно-уровневой теории творчества, представленных в его докторской диссертации «Проблемы психология творчества» (1971). Даль-

нейшее развитие научных представлений Я. А. Пономарева получило продолжение в некоторых современных исследованиях, внесших заметный вклад как в общую теорию фундаментальной психологии, так и в практическое решение инновационных задач, актуальных для различных областей и сфер общественной практики.

Достаточно подробно исторические аспекты психологии литературно-художественного творчества можно обнаружить в ряде работ, выполненных в отечественной психологии во второй половине XX в. Вполне очевидно, что для более полного решения проблемных вопросов в области литературных способностей необходимо прежде всего разобраться в психологической сущности и специфике литературной деятельности как научного феномена. В истории психологической науки (психологии творчества) и литературоведении (теории литературы) обнаруживается ряд интересных работ, которые с определенной степенью полноты и широты охвата теоретической базы рассматривают сущность и особенности психологии искусства и художественного творчества, в том числе литературного. Практически во всех из них под литературно-художественной деятельностью с приоритетной целью творческого сочинения произведений прозы, поэзии, драматургии признается написание произведений словесности, то есть сотворение художественной литературы как разновидности искусства. Их работы во многом оказали влияние на дальнейшее научное оформление психологии литературно-художественного творчества как автономной отрасли психологического знания. Большинство современных исследователей, занимающихся проблемными вопросами литературного творчества, единодушно полагают, что в этой области проделана немалая работа, но до сих пор еще не получено ожидаемых и значимых результатов. Понимание природы литературно-художественного творчества и сегодня признается практически малоисследованным и неоднозначным, научная разработка психологических основ данного феномена нуждается в дальнейшем вдумчивом продолжении.

Список источников

1. Штейнбах Х. Э. Психология творчества. СПб.: Санкт-Петербургский гос. ун-т путей сообщения, 2011. 211 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 317 с.
3. Бобылев Е. Л. Психологический анализ литературного творчества в работах отечественных психологов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 233 с.
4. Арнаудов М. П. Психология литературного творчества. М.: Прогресс, 1970. 653 с.
5. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 8 (197). С. 196–204. doi: 10.23951/1609-624X-2018-8-196-204
6. Корытова А. И., Корытова Г. С. Литературные способности и одаренность как феномен психологии творчества писателя // Психология способностей и одаренности: материалы Всерос. научно-практ. конф. / под ред. В. А. Мазилова. Ярославль: Ярославский гос. пед. ун-т им. К. Д. Ушинского, 2019. С. 425–428.
7. Корытова А. И., Корытова Г. С. Профессионально значимые качества личности писателя: историко-хронологические диспозиции исследований // Комплексные исследования человека: Психология: материалы VII Сибирского психологического форума. Томск: Национальный исследовательский Томский гос. ун-т, 2017. С. 108–112.
8. Корытова А. И., Корытова Г. С. Психология литературного творчества как научное направление: этап становления (последняя треть XIX – первая половина XX в.) // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 11 (176). С. 162–169.
9. Корытова А. И., Корытова Г. С. Предметная специфика и история становления психологии литературного творчества // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы: материалы VII Международного молодежного научно-культурного форума. Томск: Томский гос. пед. ун-т, 2017. С. 200–203.
10. Янковский Н. К., Боринская С. А. Наша история, записанная в ДНК // Природа. 2001. № 6. С. 10–17.
11. Асмус В. Ф. Античная философия: история философии. М.: Высшая школа, 2009. 400 с.

12. Власов В. Г. Большой энциклопедический словарь изобразительного искусства: в 8 т. СПб.: ЛИТА. Т. 1. 2000. 863 с.
13. Лук А. Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978. 127 с.
14. Ждан А. Н. История психологии. М.: Академия, 2016. 399 с.
15. Карпов А. В., Ященко Е. Ф. Психология способностей. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. 516 с.
16. Кoryтов И. В., Кoryтова Г. С. Дифференциация и индивидуальный подход в обучении высшей математике студентов технического вуза // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 4 (169). С. 33–41.
17. Еремина Ю. А., Кoryтова Г. С. Социализация детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивной группы // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). С. 79–85.
18. Аршинская Е. Л., Кoryтова Г. С. Взаимодействие психолога и педагогов школы по решению основных задач психопрофилактики // Психолого-педагогический поиск. 2014. № 4 (32). С. 109–116.
19. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. М.: Питер, 2004. 700 с.
20. Дружинин В. Н. Психология способностей. М.: Питер, 2002. 434 с.
21. Кoryтова А. И., Кoryтова Г. С. Феномен литературно-художественного творчества в понимании представителей позитивного направления современной научной психологии // Психологическое пространство личности: материалы Всерос. научно-практ. конф. Томск: Томский гос. пед. ун-т, 2020. С. 75–82.
22. Выготский Л. С. Психология искусства. М.: Искусство, 1965. 378 с.
23. Рубинштейн С. Л. Общая психология. СПб.: Питер, 2022. 705 с.
24. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003. 377 с.
25. Ковалев А. Г. Психология литературного творчества. Л.: ЛГУ, 1960. 136 с.
26. Маранцман В. Г. Проблемное изучение литературного произведения в школе. М.: Просвещение, 1977. 206 с.

References

1. Shteynbakh H. E. *Psikhologiya tvorchestva* [Psychology of creativity]. Saint Petersburg, PGUPS Publ., 2011. 211 p. (in Russian).
2. Bogoyavlenskaya D. B. *Psikhologiya tvorcheskikh sposobnostey* [Psychology of creative abilities]. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 317 p. (in Russian).
3. Bobylev E. L. *Psikhologicheskii analiz literaturnogo tvorchestva v rabotakh otechestvennykh psikhologov. Dis. ... kand. psikh. nauk* [Psychological analysis of literary creativity in the works of domestic psychologists. Dis. ... cand. psy. sci.]. Moscow, 2008. 233 p. (in Russian).
4. Arnaudov M. P. *Psikhologiya literaturnogo tvorchestva* [Psychology of literary creativity]. Moscow, Progress Publ., 1970. 653 p. (in Russian).
5. Korytova A. I., Korytova G. S. Literaturnye sposobnosti: istoriya izucheniya i strukturno-fenomenologicheskiye osnovaniya [Literary ability: history of study and structural phenomenological foundations]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2018, vol. 8 (197), pp. 196–204 (in Russian). doi:10.23951/1609-624X-2018-8-196-204
6. Korytova A. I., Korytova G. S. Literaturnye sposobnosti i odarennost' kak fenomen psikhologii tvorchestva pisatelya [Literary abilities and giftedness as a phenomenon of the psychology of the writer's creativity]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologiya sposobnostey i odarennosti»*. Pod redaktsiyey V.A. Mazilova [Materials of the All-Russian scientific and practical conference «Psychology of abilities and giftedness». Ed. V.A. Mazilov]. Yaroslavl, Yaroslavskiy gosudarstvennyy pedagogicheskii universitet im. K. D. Ushinskogo Publ., 2019. Pp. 425–428 (in Russian).
7. Korytova A. I., Korytova G. S. Professional'no znachimye kachestva lichnosti pisatelya: istoriko-khronologicheskiye dispozitsii issledovaniy [Professionally significant qualities of a writer's personality: historical and chronological dispositions of research]. *Materialy VII Sibirskogo psikhologicheskogo foruma «Kompleksnye issledovaniya cheloveka: Psikhologiya»* [Materials of the VII Siberian Psychological Forum «Complex human studies: Psychology»]. Tomsk, Natsional'nyy issledovatel'skiy Tomskiy gosudarstvennyy universitet Publ., 2017. Pp. 108–112 (in Russian).

8. Korytova A. I., Korytova G. S. Psikhologiya literaturnogo tvorchestva kak nauchnoye napravleniye: etap stanovleniya (poslednyaya tret' XIX – pervaya polovina XX v.) [Psychology of literary creative work as a scientific discipline: the stage of formation (of 19th century – the first half of 20th century)]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 11 (176), pp. 162–169 (in Russian).
9. Korytova A. I., Korytova G. S. Predmetnaya spetsifika i istoriya stanovleniya psikhologii literaturnogo tvorchestva [Subject specificity and the history of the formation of the psychology of literary creativity]. *Materialy VII Mezhdunarodnogo molodyozhnogo nauchno-kul'turnogo foruma «Obrazovaniye v etnopolikul'turnoy srede: sostoyaniye, problemy, perspektivy»* [Materials of the VII international youth scientific and cultural forum «Education in the ethno-multicultural environment: state, problems, prospects»]. Tomsk, TSPU Publ., 2017. Pp. 200–203 (in Russian).
10. Yankovskiy N. K., Borinskaya S. A. *Nasha istoriya, zapisannaya v DNK* [Our history recorded in DNA]. Priroda, 2001, no. 6, pp. 10–17 (in Russian).
11. Asmus V. F. *Antichnaya filosofiya: istoriya filosofii* [Ancient philosophy: the history of philosophy]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 2009. 400 p. (in Russian).
12. Vlasov V. G. *Bol'shoy entsiklopedicheskiy slovar' izobrazitel'nogo iskusstva: v 8 tomakh* [The great encyclopedic dictionary of fine art: in 8 volumes]. Saint Petersburg, LITA Publ. Vol. 1. 2000. 863 p. (in Russian).
13. Luk A. N. *Psikhologiya tvorchestva* [The psychology of creativity]. Moscow, Nauka Publ., 1978. 127 p. (in Russian).
14. Zhdan A. N. *Istoriya psikhologii* [The history of psychology]. Moscow, Akademiya Publ., 2016. 399 p. (in Russian).
15. Karpov A. V., Yashchenko E. F. *Psikhologiya sposobnostey* [Psychology of abilities]. Chelyabinsk, YUUrGU Publ., 2007. 516 p. (in Russian).
16. Korytov I. V., Korytova G. S. Differentsiatsiya i individual'nyy podkhod v obuchenii vysshey matematike studentov tekhnicheskogo vuza [Differentiation and individual approach in teaching higher mathematics to students of a technical university]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, vol. 4 (169), pp. 33–41 (in Russian).
17. Eremina Y. A., Korytova G. S. Sotsializatsiya detey rannego vozrasta s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnoy gruppy [Disabled children's socialization within inclusive groups]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2014, vol. 1 (142), pp. 79–85 (in Russian).
18. Arshinskaya E. L., Korytova G. S. Vzaimodeystviye psikhologa i pedagogov shkoly po resheniyu osnovnykh zadach psikhoprofilaktiki [Teacher-psychologist cooperation as a means to solve major problems of psychoprophylaxis]. *Psikhologo-pedagogicheskiy poisk – Psychological and pedagogical search academic journal*, 2014, no. 4 (32), pp. 109–116 (in Russian).
19. Il'in E. P. *Psikhologiya individual'nykh razlichiy* [Psychology of individual differences]. Moscow, Piter Publ., 2004. 700 p. (in Russian).
20. Druzhinin V. N. *Psikhologiya sposobnostey* [Psychology of abilities]. Moscow, Piter Publ., 2002. 434 p. (in Russian).
21. Korytova A. I., Korytova G. S. Fenomen literaturno-khudozhestvennogo tvorchestva v ponimanii predstaviteley pozitivnogo napravleniya sovremennoy nauchnoy psikhologii [Phenomenon of literary creativity in the understanding of representatives of the positive direction of modern scientific psychology]. *Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Psikhologicheskoye prostranstvo lichnosti»* [Materials of the All-Russian scientific and practical conference «Psychological space of personality»]. Tomsk, Tomskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet Publ., 2020. Pp. 75–82 (in Russian).
22. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1965. 378 p. (in Russian).
23. Rubinshteyn S. L. *Obshchaya psikhologiya* [Fundamentals of general psychology]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2022. 705 p. (in Russian).
24. Teplov B. M. *Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey* [Psychology of musical abilities]. Moscow, Nauka Publ., 2003. 377 p. (in Russian).
25. Kovalev A. G. *Psikhologiya literaturnogo tvorchestva* [Psychology of literary creativity]. Leningrad, LGU Publ., 1960. 136 p. (in Russian).

26. Marantsman V. G. *Problemnoye izucheniye literaturnogo proizvedeniya v shkole* [Problematic study of a literary work at school]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1977. 206 p. (in Russian).

Информация об авторах

Корытова Г. С., доктор психологических наук, профессор, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

E-mail: gkorytova@yandex.ru

Information about the authors

Korytova G. S., Doctor of Psychological Sciences, Professor, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

E-mail: gkorytova@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 30.07.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 30.07.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-158-169>

Психологические индикаторы удовлетворенности студентов взаимодействием с кураторами нового типа – наставниками

Светлана Вячеславовна Пазухина¹, Елена Викторовна Декина²

^{1, 2} Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого, Тула, Россия

¹ pazuhina@mail.ru

² kmppedagogika@yandex.ru

Аннотация

Рассматривается новая роль вузовского преподавателя, начинающего выступать для студентов в качестве куратора-наставника. Анализируются его характеристики, которые становятся наиболее востребованными в настоящее время в связи с актуализацией проблем повышения активности и вовлеченности всех студентов в разные виды деятельности (научную, проектную и др.) и усилением внимания к индивидуальному сопровождению профессионального становления каждого обучающегося. Наставничество описывается как перспективная форма кураторства в вузе, позволяющая передавать знания, формировать необходимые навыки быстрее, чем традиционные способы взаимодействия. В отличие от обычного куратора деятельность наставника базируется на взаимодействии, позволяет студенту развивать свой субъектный потенциал. Цель статьи – определение психологических индикаторов удовлетворенности взаимодействием студентов с кураторами и их эмпирическое изучение на практике. Описаны материалы эмпирического исследования, полученные на выборке студентов ($n = 300$) на базе ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого». Методы исследования: теоретические, эмпирические (анкетирование, шкальные оценки, ранжирование), методы обработки данных. Выявлены оценочные суждения студентов, которые уже имели опыт взаимодействия с куратором-наставником, построен графический профиль по среднеарифметическим данным, касающимся их удовлетворенности разными функциями, выполняемыми традиционными кураторами и кураторами-наставниками, составлен рейтинг наиболее востребованных функций куратора-наставника. Результаты исследования могут быть использованы при развитии института кураторства в вузах с позиции разных ролей, выполняемых современными преподавателями, при проектировании деятельности кураторов со студентами.

Ключевые слова: профессиональные роли преподавателя вуза, куратор, наставничество, функции куратора, студенты вуза, взаимодействие, психологические индикаторы, удовлетворенность

Для цитирования: Пазухина С. В., Декина Е. В. Психологические индикаторы удовлетворенности студентов взаимодействием с кураторами нового типа – наставниками // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 158–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-158-169>

Original article

Psychological indicators of student satisfaction with interaction with curators of a new type – mentors

Svetlana V. Pazukhina¹, Elena V. Dekina²

^{1, 2} Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy, Tula, Russian Federation

¹ pazuhina@mail.ru

² kmppedagogika@yandex.ru

Abstract

A new role of a university teacher who begins to act for students as a curator-mentor is considered. Its characteristics are analyzed, which are becoming the most in demand at the present time in connection with the actualization of the problems of increasing the activity and involvement of all students in various types of activities (scientific, project, etc.) and increased attention to the individual support of the professional development of each student. Mentoring is described as a promising form of curatorship at a university that allows you to transfer knowledge and develop the necessary skills faster than traditional ways of interaction. Unlike the usual curator, the activity of the mentor is based on interaction, allowing the student to develop his subjective potential. The purpose of the article is to determine the psychological indicators of satisfaction with the interaction of students with curators and their empirical study in practice. The materials of an empirical study obtained on a sample of students (n=300) on the basis of the Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University. Research methods: theoretical, empirical (questionnaires, scale estimates, ranking), data processing methods. The value judgments of students who have already had experience of interacting with a curator-mentor are revealed, a graphical profile is constructed based on arithmetic mean data regarding their satisfaction with various functions performed by traditional curators and curators-mentors, a rating of the most demanded functions of a curator-mentor is compiled. The results of the study can be used in the development of the institution of curatorship in universities from the perspective of different roles performed by modern teachers, when designing the activities of curators with students.

Keywords: professional roles of a university teacher, curator, mentoring, curator functions, university students, interaction, psychological indicators, satisfaction

For citation: Pazukhina S. V., Dekina E. V. Psychological indicators of student satisfaction with interaction with curators of a new type – mentors [Psikhologicheskiye indikatory udovletvorennosti studentov vzaimodeystviyem s kuratorami novogo tipa – nastavnikami]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 158–169. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-158-169>

Современный преподаватель вуза наделен множеством функций и выполняет ряд важных профессиональных ролей: в одном лице он выступает и как педагог-предметник, транслирующий знания из определенной области науки, и как практик, показывающий образцы решения профессиональных задач, демонстрирующий модели поведения профессионала, и как ученый-исследователь, осуществляющий во взаимодействии с другими учеными-коллегам познание, экспериментальное преобразование действительности, являясь субъектом научного поиска, и как воспитатель, закладывающий основы мировоззрения студентов, формирующий их социально значимые личностные качества, профессиональное мышление и сознание и др. насыщение образовательного пространства новыми технологиями, формами организации занятий и методами обучения позволили преподавателю освоить роли и функции тьютора, модератора, фасилитатора, консультанта, ментора, наставника, коуча, эксперта и пр. Множественность выполняемых ролей и функций обусловлена многогранностью и многоаспектностью деятельности современного педагога высшей школы в условиях неопределенности и многозадачности современного VUCA-мира.

Институт кураторства имеет давнюю историю, особые традиции сложились у него в советское время, когда преподаватели-кураторы осуществляли педагогическую поддержку студентов младших курсов и являлись своеобразными классными руководителями.

Особая роль, значимость института кураторства возрастают в настоящее время в связи с акцентированием внимания на воспитательной компоненте, реализуемой в том числе через личный пример, и необходимостью индивидуализации маршрутов профессионального становления в соответствии со способностями конкретного студента.

Целью данного исследования являлось выделение в результате теоретического анализа научной литературы психологических индикаторов удовлетворенности студентов взаимодействием с куратором и их эмпирическое изучение на практике.

Функция современных кураторов заключается не столько в предоставлении студентам необходимых знаний, сколько в приобщении их к определенным традициям, ценностям, нормам и правилам, существующим в конкретном профессиональном сообществе, в формировании культуры общения и взаимодействия, что составляет важный аспект воспитательного значения. Данные задачи являются сегодня приоритетными в системе организации учебной и внеучебной работы со студентами [1]. В настоящее время процесс функционирования и развития института кураторства можно рассматривать как инновационную составляющую целостного воспитательно-образовательного пространства в вузе.

За последние годы в деятельности куратора возросла психологическая составляющая. К основным обязанностям кураторов XXI в., помимо традиционных педагогического мониторинга, помощи студентам в адаптации к новым условиям обучения, жизнедеятельности, учебной группе, установления положительного микроклимата, организации взаимодействия студентов с преподавателями и друг с другом, разрешения конфликтов, относится управление и психолого-педагогическое сопровождение, так как он не только и не столько осуществляет пассивное наблюдение, сколько активно воздействует на все процессы, которые происходят в закреплённой за ним группе [2]. Выявление субъективно осознаваемой значимости, востребованности выполняемых куратором функций для студентов составляет, по нашему мнению, первый психологический индикатор оценки эффективности его деятельности.

М. В. Грибовский отмечает, что продвижение института кураторства в советское время осуществлялось с большим трудом в силу «недоверия студентов кураторам» [3]. На наш взгляд, этот психологический индикатор, отражающий специфику взаимоотношений преподавателя и студентов, является важным показателем, по которому можно оценивать эффективность/неэффективность деятельности куратора.

Также необходимо обратить внимание на то, что именно студенты являются основными заказчиками образовательных услуг, следовательно, в работе куратора необходимо учитывать их запросы и потребности. Запросы многих обучающихся сегодня рассматриваются через призму особых образовательных потребностей, которые необходимо удовлетворять не столько при изучении конкретных дисциплин, сколько при организации особых условий и режима учебного труда.

Накапливающиеся проблемы, появляющиеся новые риски и вызовы времени подталкивают к поиску новых форм и технологий его реализации, соответственно, к подготовке кураторов нового типа [4]. В. В. Никитина, А. Ю. Куца, С. Н. Салун отмечают необходимость разработки программы обучения для таких кураторов, включающей дисциплины по методикам и технологиям воспитания и основам психолого-педагогического сопровождения обучающихся [5].

Одним из направлений преобразований в этой сфере стала ориентация на куратора нового типа – наставника, который может работать как со студентами младших курсов, так и со старшекурсниками, заниматься со студентами проектной деятельностью, осуществлять наставничество в научной сфере, помогать обучающемуся выстраивать индивидуальную траекторию профессио-

нального самообразования и саморазвития и т. д. Начало деятельности наставников берет свой отсчет из института кураторства и имеет в России более чем вековую традицию. Фокус роли куратора-наставника направлен на индивидуальную работу со студентами, на помощь в освоении конкретных умений, профессиональном самоопределении [6]. Куратор-наставник заинтересовывает и поддерживает студента, выстраивает с ним индивидуальный образовательный маршрут, помогает обучающемуся в командной работе, в формировании soft skills, навыков социального взаимодействия.

Наставничество развивается как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на взаимодействии студентов и наставников.

Появление такой новой роли куратора обусловлено рядом причин. В частности, анализ научной литературы показывает, что в современных условиях молодые люди оказываются неготовыми к самостоятельному познанию и развитию своего «Я», определению личных целей, без которых невозможен успех в жизни и профессии. Организация наставничества рассматривается как эффективный инструмент персонифицированного сопровождения, ориентированного на преодоление выявленных компетентностных дефицитов, проблем и затруднений, инструмент для решения воспитательных, дидактических и профессиональных задач [7]. Удовлетворенность студентов взаимоотношениями, общением с куратором, выполняемыми им функциями также является следующим важным психологическим индикатором, который мы изучали в настоящем исследовании.

Одним из главных методов воздействия на студентов в деятельности куратора-наставника является личный пример. Для этого, как пишет М. А. Одинокая, преподавателю необходимо осознать свой педагогический потенциал, научиться самому сознательно и ответственно принимать обоснованные решения в нестандартных ситуациях [8]. Куратор-наставник должен уметь определять направления развития для себя и других, демонстрировать студентам собственное стремление к личному и профессиональному развитию, проявлять уважение к личности и индивидуальности студента [9, с. 285]. Куратор-наставник должен оказывать помощь в индивидуальном развитии каждого обучающегося с учетом его потребностей и потенциала, требований среды в интересах самого студента и всего сообщества в целом (например, при работе с талантливой молодежью) [10].

В Тульском государственном педагогическом университете (ТГПУ им. Л. Н. Толстого) новые тенденции находят отражение в организации практик студентов с участием кураторов-наставников, их научно-исследовательской работы в микрогруппах, выполнении практико-ориентированных исследований по темам работодателей, микроисследований междисциплинарными командами под руководством наставников в научно-исследовательских лабораториях, проектных работ на базе специализированных центров и пр. Таким образом, новая роль куратора-наставника ориентирована на совместную деятельность со студентом не только в сфере обучения и воспитания, но и в сфере науки и практики, будущей профессии, проектной и исследовательской деятельности [11]. При этом наставник является образцом исследователя, который вносит собственный вклад в развитие науки, может выстраивать научную карьеру студентов с позиций новых научно-исследовательских идей и будущей профессии [12]. Главный целевой ориентир такого партнерства заключается в том, чтобы научить обучающегося самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность, личностно-профессиональное развитие и самореализацию. В отдельных направлениях актуальным является определение пары «наставник – наставляемый» с учетом их индивидуальных особенностей [13].

Таким образом, наставничество становится той технологией, которая позволяет передавать опыт, знания, формировать компетенции и ценности быстрее, чем другие способы, способствует решению задач по самоопределению и профессиональной ориентации молодежи, воспитанию студенческой молодежи с учетом основных тенденций сегодняшнего времени. В основе наставничест-

ва – доверительное и взаимообогащающее личностно-профессиональное общение, взаимодействие по определению направлений развития студента в учебно-воспитательном процессе вуза [14].

В процессах наставничества есть резервы развития, что требует исследования данной роли современного куратора для разработки оптимальных форм и методов взаимодействия наставников и студентов [15]. Молодые люди должны увидеть в наставнике «значимого другого», что создаст импульс развития и реализации профессионального потенциала студентов. Именно наставничество, на наш взгляд, будет способствовать развитию личностно-профессионального потенциала молодых специалистов.

Помимо теоретических методов в работе использовались анкетирование, шкальные оценки, ранжирование, качественный и количественный анализ полученных данных. Значимость различий в полученных данных определялась с использованием критерия хи-квадрат Пирсона.

В исследовании участвовали студенты Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого 1–5 курсов ($n = 300$).

Разработанная авторская анкета по теме «Роль кураторской поддержки» включала в себя закрытые, открытые и полужакрытые вопросы. Анкетирование проводилось с целью изучения особенностей деятельности современных кураторов, характера их взаимоотношений со студентами и ряда психологических индикаторов удовлетворенности обучающихся взаимодействием с ними.

Рассмотрим результаты, полученные в ходе анкетирования.

Первый индикатор – степень доверия – выявлялся при анализе ответов студентов на вопрос, к кому они обращаются за помощью в первую очередь при возникновении каких-либо проблем. Было выявлено, что за помощью обучающиеся чаще всего обращаются к друзьям и однокурсникам (33 %), родителям и родственникам (22 %), преподавателям (12 %), работникам деканата (10 %). К куратору обращаются за помощью в 17,5 % случаев. Таким образом, можно сделать вывод, что в сложных ситуациях студенты чаще доверяют свои проблемы друзьям и однокурсникам, ищут у них поддержки, сочувствия, взаимопонимания. К куратору тоже обращаются многие, но реже, т. е. доверительные отношения выстраиваются, но не во всех ситуациях.

Далее студенты ответили, что наиболее часто к кураторам за помощью они обращаются при возникновении проблем с тем или иным преподавателем (42 %) и проблем с учебой (39 %). По социально-бытовым вопросам опрошенные обращались в 3 % случаев, в 9 % – по проблемам здоровья. Вариант ответа «другое» выбрали 7 % респондентов. Таким образом, содержание обращений студентов к куратору прежде всего связано с учебой и возникающими проблемами с преподавателями разных дисциплин. То есть кураторам студенты доверяют решение организационных и коммуникативных проблем, а более интимные, личностные обсуждают с другими.

Второй индикатор – удовлетворенность взаимоотношениями, общением с куратором, выполняемыми им функциями – выявлялся по ряду вопросов.

Было установлено, что своего группового куратора хорошо знают 83 % студентов. Встречались с куратором несколько раз 12 %, 5 % не общались со своим куратором. Студенты отметили, что чаще всего с куратором они встречаются во время учебных занятий (46 %), в перерывах между занятиями (20 %), во время мероприятий (30 %). Ответ «в общежитии» выбрали 2 % опрошенных. Индивидуальные консультации от куратора получили 2 % и остались удовлетворены полученными рекомендациями. Таким образом, большинство студентов хорошо знают своего куратора, общаются с ним на занятиях и в ходе подготовки и проведения различных мероприятий.

В своих анкетах обучающиеся отметили, что больше всего они нуждаются в дружеской поддержке (47 %), психологической помощи (19 %), материальной помощи (19 %). В 11 % случаев им требовалась правовая помощь и в 4 % – медицинская. Большинство видов помощи они от куратора получили и остались ими удовлетворены. Таким образом, в первую очередь студенты нуждаются в дружеской поддержке.

Анализируя распределение ответов на вопрос, интересуется ли куратор успеваемостью обучающихся, было выявлено, что 60 % студентов указали на живой интерес кураторов их успеваемостью, что полностью их удовлетворяет. Считают, что это происходит только во время сессии 19 %. А 21 % опрошенных написали, что куратор не интересуется их успеваемостью. Таким образом, большинство кураторов проявляют большой интерес к вопросам успеваемости студентов их группы.

Перечисляя внеучебные воспитательные мероприятия, проведенные куратором с учебными группами, студенты указали, что в 29 % случаев кураторы проводят беседы на различные темы, в 19 % – участвуют в вечерах и конкурсах, одинаковое количество посещают с группой театр и ведут мероприятия по пропаганде здорового образа жизни, в 9 % ответов было написано, что куратор с группой участвует в субботниках, 6 % указали «другое». Всеми мероприятиями студенты в целом удовлетворены. И только 4 % студентов отметили, что не принимали участия во внеучебных мероприятиях, организуемых куратором. Таким образом, чаще всего кураторы используют в работе со студентами метод беседы.

Анализируя востребованные роли куратора группы, 52 % студентов отвели ему роль помощника, 26 % рассматривают куратора в качестве наставника, 13 % считают «второй мамой», 9 % считают организатором досуга. Таким образом, в своем кураторе студенты в первую очередь хотят видеть помощника. Роль наставника – на втором месте по значимости, возможно, из-за того, что студенты не до конца осознают ее важность или в связи с нераспространенностью этой роли у современных кураторов.

Изучая присущее куратору отношение к каждому студенту группы, было выявлено следующее: 53 % обучающихся отметили, что куратор их подбадривает, 28 % указали, что куратор их хвалит. Данные виды воздействия вызывают удовлетворение у студентов. В 16 % ответов было указано, что куратор чаще всего делает им замечания, 2 % опрошенных считают куратора вечно недовольным. А 4 % опрошенных указали, что сделанные вовремя критические замечания позволяют предотвратить ошибки, поэтому являются необходимыми. Таким образом, современные кураторы часто используют позитивные приемы воздействия на студентов, что влияет на формирование удовлетворенности их деятельностью.

Характеризуя работу куратора в целом, 60 % студентов по «графическому термометру» выбрали оценку «хорошо», 38 % – «отлично». Ответы «удовлетворительно» и «неудовлетворительно» выбрали по 1 % обучающихся. Таким образом, большинство студентов дают высокую положительную оценку своим вузовским кураторам, что является показателем удовлетворенности их деятельностью. На прямой вопрос ответили 63 % студентов, что считают работу куратора в вузе полезной, 37 % затруднились с ответом или выбрали «другое».

Следующий индикатор – соответствие ожиданий студентов, касающихся личностно-профессиональных качеств куратора, и удовлетворенность общением с ним как с личностью, способной увлечь чем-либо, заинтересовать, показать пример, продемонстрировать собственный навык, мастерство в чем-либо. Последний индикатор соотносится с ролью куратора-наставника.

Отмечая наиболее важные личностные качества куратора, студенты указали, что он должен быть ответственным (19 %), понимающим (18 %), добрым (17 %), дружелюбным (15 %), общительным (14 %), внимательным (11 %). Также были и другие ответы, набравшие 1–2 %, – серьезный, трудолюбивый, профессионал своего дела, строгий, способный заинтересовать, демонстрирующий личный пример и т. д.

Оценивая имеющиеся у реальных кураторов личностные качества, студенты отметили, что их кураторы доброжелательны (19 %), общительны (18 %), являются профессионалами в своем деле (17 %). Другие характеристики получили меньшее количество выборов. Таким образом, в качестве наиболее значимой характеристики была отмечена ответственность, в качестве реально имеющейся – доброжелательность.

Формулируя предложения и замечания по улучшению работы вузовского куратора, 78 % студентов указали, что их все устраивает, замечаний нет, что указывает на их удовлетворенность его деятельностью. Но 24 % считают, что следует повысить частоту группового посещения театров, музеев и других культурно-досуговых мест.

Таким образом, можно сделать вывод, что студенты в целом удовлетворены деятельностью своих кураторов, но в то же время имеют предложения по усовершенствованию данного аспекта работы современного преподавателя вуза.

В целом по итогам анкетирования был сделан вывод о том, что работа кураторов ТГПУ им. Л. Н. Толстого удовлетворяет студентов. С обучающимися проводятся воспитательные мероприятия. Кураторы поддерживают студентов при выполнении различных видов работ, оказывают помощь разного рода, демонстрируя при этом такие качества, которые ценятся последними, как ответственность, понимание, доброта, трудолюбие и др. Однако роль наставника еще не всеми студентами осознается как важная, востребованная.

Авторская методика ранжирования функций, выполняемых куратором, по степени значимости для студентов, включала в себя 10 наименований, которым необходимо было присвоить определенный ранг от 1 до 10 (первый ранг присваивался наиболее значимой функции с точки зрения студента, второй – тоже значимой, но чуть менее и т. д.). Общий список оцениваемых функций представлен в таблице.

Список функций, выполняемых куратором, предлагаемых студентам для ранжирования, и результаты ранжирования (по средним значениям)

№ п/п	Наименование функции	Присваиваемый ранг (средние значения)
1	Воспитательная функция, подключение студентов к подготовке и проведению мероприятий воспитательной направленности	5,75
2	Психологическая поддержка	5,08
3	Педагогическое сопровождение	5,08
4	Сопровождение научной деятельности, процесса подготовки конкурсных работ	5,42
5	Сопровождение проектной деятельности	6,0
6	Помощь в решении коммуникативных проблем	5,67
7	Помощь в решении учебных затруднений и построении индивидуального образовательного маршрута	4,58
8	Помощь в профессиональном становлении, осуществлении профессиональных проб, сопровождение на практике	5,0
9	Помощь в формировании «мягких навыков»	5,42
10	Сопровождение при подготовке предметных олимпиад и других конкурсных состязаний предметной направленности	7,2

После того как все студенты заполнили таблицу, подсчитывалось среднее арифметическое для каждой функции, исходя из чего выстраивался ее общий рейтинг относительно других функций.

Распределение функций куратора по степени значимости для студентов, выраженной в средних значениях, отражено в таблице.

Наиболее востребованной у опрошенных студентов оказалась такая функция куратора, как «помощь в решении учебных затруднений и построении индивидуального образовательного маршрута» (среднее значение по выборке 4,58), на втором – «помощь в профессиональном становлении, осуществлении профессиональных проб, сопровождение на практике» (5,0), на третьем – «психологическая поддержка» и «педагогическое сопровождение» (5,08).

Следующей авторской методикой, которую мы проводили со студентами, была методика шкальных оценок. Ее целью было определение по пятибалльной системе выраженности диагностируемых индикаторов удовлетворенности студентов взаимодействием с кураторами, выполняющими

ми традиционные функции, и кураторами-наставниками в сравнении. С кураторами, выполняющими традиционные функции, все студенты были знакомы с первого курса, а с кураторами-наставниками опрошенные имели опыт взаимодействия на практике, при подготовке конкурсных работ, в ходе участия в социально-педагогическом проектировании, выполнении микроисследований и написании научных статей.

Перед проведением методики студентам предлагалась следующая инструкция: определите степень своей удовлетворенности разными аспектами деятельности Вашего куратора по шкале:

- 0 – не удовлетворен;
- 1 – скорее не удовлетворен;
- 2 – скорее удовлетворен;
- 3 – удовлетворен частично;
- 4 – более-менее удовлетворен;
- 5 – полностью удовлетворен.

Отразите их на циклограмме. Соедините все точки в замкнутую кривую.

Студенты выносили шкальные оценки дважды: они оценивали деятельность куратора, выполняющего традиционные функции, и деятельность куратора-наставника.

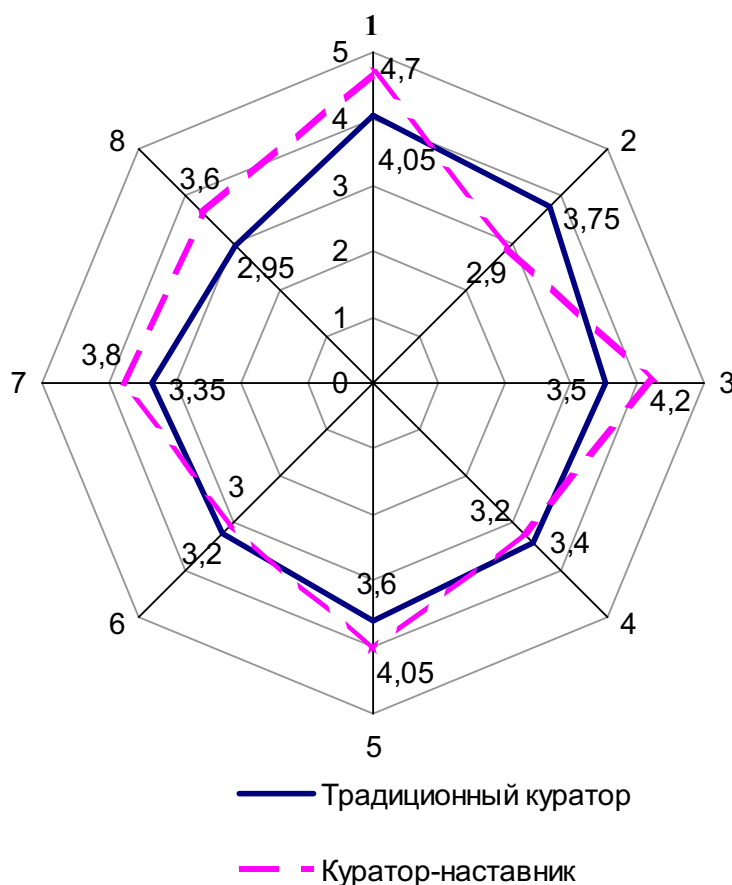


Рисунок. Графический профиль, отражающий удовлетворенность студентов реализацией куратором своих функций. Условные обозначения осей: 1 – удовлетворенность общением с куратором; 2 – удовлетворенность помощью куратора в решении проблем адаптации; 3 – удовлетворенность поддержкой куратора в решении проблем индивидуализации обучения; 4 – удовлетворенность деятельностью куратора по оптимизации психологического климата в группе; 5 – удовлетворенность деятельностью куратора по решению вопросов профессионального и личного самоопределения; 6 – удовлетворенность воспитательной деятельностью куратора с группой; 7 – удовлетворенность помощью куратора в научной деятельности; 8 – удовлетворенность помощью куратора в проектной деятельности

После получения шкальных оценок от каждого студента высчитывалось среднее арифметическое по группе по каждому индикатору, и на общем графическом профиле (рисунок), отражающем удовлетворенность студентов реализацией куратором своих функций, отмечались общегрупповые показатели по каждой оси для куратора, выполняющего традиционные функции, и куратора-наставника.

При обработке данных определялось, какая характеристика, по мнению студентов, является самой развитой, а какая – наименее выраженной у каждого типа куратора.

Наложение двух замкнутых кривых друг на друга позволило наглядно в сравнении оценить степень удовлетворенности студентов разными аспектами взаимодействия с кураторами.

Самые высокие показатели удовлетворенности студентами деятельностью традиционного куратора были зафиксированы по шкалам «удовлетворенность общением» (среднее значение по выборке – 4,05), «помощь в адаптации» (3,75), «деятельность куратора по решению вопросов профессионального и личностного самоопределения» (3,6). А при оценке деятельности куратора-наставника самые высокие показатели удовлетворенности были отмечены по шкалам «удовлетворенность общением» (среднее значение по выборке – 4,7), «поддержка куратора в решении проблем индивидуализации обучения» (4,2), «деятельность куратора по решению вопросов профессионального и личностного самоопределения» (4,05), при этом в целом средние значения по данным шкалам у куратора-наставника были выше. У куратора-наставника также были зафиксированы более высокие значения по шкалам «удовлетворенность помощью куратора в научной деятельности» (3,8 против 3,35) и «удовлетворенность помощью куратора в проектной деятельности» (3,6 против 2,95). В то же время показатели средних значений по шкалам «удовлетворенность деятельностью куратора по оптимизации психологического климата в группе» и «удовлетворенность воспитательной деятельностью куратора с группой» были несколько ниже (3,2 против 3,4 и 3,0 против 3,2 соответственно), что объясняется направленностью деятельности куратора-наставника прежде всего на индивидуальную работу, а также спецификой выполняемых им функций.

Значимость различий в полученных значениях определялась посредством использования критерия хи-квадрат Пирсона. Число степеней свободы было равно 7. Значение критерия χ^2 при уровне значимости $p \leq 0,05$ составило 14,067. Было выявлено, что на уровне значимости $p > 0,05$ связь между факторным и результативным признаками статистически значимой не является.

Были установлены различия в показателях удовлетворенности помощью куратора-наставника в проектной деятельности, поддержкой в решении проблем индивидуализации обучения, общей удовлетворенности общением с ним ($\chi^2 = 14,067$, $p \leq 0,05$), что объясняется смещением акцентов функциональных обязанностей куратора-наставника. По остальным параметрам значимых различий установлено не было, то есть студенты в реализации других видов деятельности не видят особых различий между традиционным куратором и куратором-наставником.

Полученные данные можно соотнести с результатами исследования А. Е. Котова, К. Ю. Глуха, А. О. Прокубовской, исследовавших организационно-педагогические аспекты деятельности наставника академической группы вуза на базе Института инженерно-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета [16], что позволяет экстраполировать их на генеральную совокупность студентов педагогических вузов.

Итак, в настоящее время в связи с возрастающей значимостью воспитательной работы в вузах расширяется спектр ролей, выполняемых преподавателями-кураторами студенческих групп. В научной литературе обосновывается важность реализации наставничества в целях развития профессиональных компетенций студентов, выстраивания индивидуальных программ их профессионального образования и саморазвития. Куратор-наставник, в отличие от традиционного куратора, имеет успешный опыт в достижении жизненного, личностного и профессионального результата, это компетентный практик, готовый поделиться опытом и навыками, необходимыми для стимулирования и

поддержки процессов самореализации и самосовершенствования обучающихся. Наставничество рассматривается как эффективная форма реализации индивидуального подхода в учебно-профессиональной деятельности, управления процессом развития индивидуальных способностей студентов в ходе обучения. Деятельность куратора-наставника носит целенаправленный, длительный, поэтапный, непрерывный характер, в рамках чего осуществляется как диагностирование недостающих качеств, проблем обучающихся, так и их формирование на основе построения индивидуальных маршрутов профессионального становления с учетом способностей и образовательных потребностей будущих специалистов.

В ходе анализа научной литературы и систематизации имеющихся данных в изучаемой предметной области были вычленены и изучены психологические индикаторы удовлетворенности студентов взаимодействием с куратором-наставником. Среди них соответствие ожиданий обучающихся, касающихся его профессионально значимых качеств и удовлетворенность общением с ним как с личностью, способной увлечь чем-либо, заинтересовать, показать пример, продемонстрировать собственный навык, мастерство в чем-либо, удовлетворенность взаимоотношениями, общением с куратором, выполняемыми им функциями, совместной деятельностью, степень доверия куратору и др.

При использовании ряда взаимодополняющих методик, специально разработанных авторами для проведения исследования, было выявлено, что куратор-наставник – новая и еще недостаточно распространенная роль вузовского преподавателя. От современного куратора обучающиеся все еще ждут в первую очередь помощи в решении учебных затруднений, что подтверждается данными ранжирования. Также им важна психологическая поддержка, помощь в построении индивидуального образовательного маршрута, осуществлении профессиональных проб, педагогическое сопровождение на практике. Несмотря на отсутствие выявленных статистически значимых различий, было установлено, что по сравнению с куратором, выполняющим традиционные функции, куратор-наставник получил более высокие оценки по шкалам «удовлетворенность помощью в проектной деятельности» и «удовлетворенность помощью в научной деятельности». Это можно объяснить акцентами выполняемых им функций. Интерпретируя полученные результаты, мы связываем более высокие показатели удовлетворенности студентов его деятельностью по решению вопросов профессионального и личностного самоопределения и общую удовлетворенность общением с ним с реализацией именно этих функций. А также это можно объяснить тем, что взаимодействие с куратором-наставником отличается высокой степенью индивидуализированности, достаточно длительным временем сотрудничества и приводит к субъективно ощущаемому продвижению в приобретении конкретных компетенций и профессионального опыта, получению практико-ориентированных результатов и реальным победам на курсах. Перечисленные характеристики являются не только профессионально значимыми, но и социально востребованными сегодня, поэтому современным преподавателям в ближайшее время предстоит овладеть всеми функциями, которыми должен обладать куратор-наставник.

Список источников

1. Книга куратора студенческой группы / авт.-сост. З. Н. Калинина, С. В. Пазухина. Тула: Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого, 2018. 43 с.
2. Чижилова Е. С. Совершенствование деятельности кураторов по формированию корпоративной культуры студенческого сообщества в вузе // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 12-1. С. 226–230.
3. Грибовский М. В. Профессура и студенчество в предреволюционном российском университете: грани взаимоотношений // Вестник Томского гос. ун-та. История. 2010. № 4 (12). С. 158–166.
4. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения»: информационно-метод. материалы / авт.-сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. Казань: ИРО РТ, 2020. 51 с.
5. Никитина В. В., Куца А. Ю., Салун С. Н. О проблеме кураторства в современном вузе // Современные проблемы науки и образования. 2019. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28666> (дата обращения: 28.07.2021).

6. Белякова Е. Г., Захарова И. Г. Профессиональное самоопределение и профессиональная идентичность студентов-педагогов в условиях индивидуализации образования // *Образование и наука*. 2020. Т. 22, № 1. С. 84–113.
7. Тарасова Н. В., Пастухова И. П., Чигрина С. Г. Индивидуальная программа развития и система наставничества как инструменты наращивания профессиональных компетенций педагогов. Рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций. М.: Перспектива, 2020. 108 с.
8. Одинокая М. А. Роль и функции современного преподавателя в обеспечении качества профессиональной подготовки выпускников вуза в условиях компетентностного подхода // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2019. Т. 8, № 1 (26). С. 215–219.
9. Исаев Е. И. Педагогическая психология. М.: Юрайт, 2012. 347 с.
10. Польшникова Е. А. Наставничество как эффективный инструмент управления талантами // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2016. № 11 (53), ч. 5. С. 118–119.
11. Глазунова О. В. О различных подходах к практике наставничества и сопровождения проектных и исследовательских работ // *Исследователь*. 2020. № 1 (29). С. 104–134.
12. Кочемасова Л. А. Научное наставничество как историко-педагогический ресурс подготовки учителя будущего // *Современные проблемы науки и образования*. 2021. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30886> (дата обращения: 30.04.2022).
13. Декина Е. В., Пазухина С. В. Наставник для трудного подростка: организация работы в паре и развитие личностного потенциала // *Концепт*. 2021. № 6 (июнь). С. 38–54.
14. Наставничество в системе образования России: практическое пособие для кураторов в образовательных организациях / под ред. Н. Ю. Синягиной, Т. Ю. Райфшнайдер. М.: Рыбаков Фонд, 2016. 153 с.
15. Акутина С. П., Калинина Т. В. Актуальные проблемы развития наставничества: опыт и тенденции нового времени // *Международный научно-исследовательский журнал*. 2021. № 3-4 (106). С. 3–13.
16. Котов А. Е., Глух К. Ю., Прокубовская А. О. К вопросу об организационно-педагогических аспектах деятельности наставника академической группы вуза // *Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория*, 2021. № 5 (8). С. 99–111.

References

1. *Kniga kuratora studencheskoy gruppy*. Avtory-sostaviteli Z. N. Kalinina, S. V. Pazukhina [The book of the curator of the student group]. Authors-compilers Z. N. Kalinina, S. V. Pazukhina. Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University Publ., 2018. 43 p. (in Russian).
2. Chizhikova E. S. Sovershenstvovaniye deyatelnosti kuratorov po formirovaniyu korporativnoy kul'tury studencheskogo soobshchestva v vuze [Improving the activities of curators on the formation of corporate culture of the student community at the university]. *Sovremennye naukoymkiye tekhnologii – Modern high technologies*, 2019, no. 12-1, pp. 226–230 (in Russian).
3. Gribovskiy M. V. Professura i studenchestvo v predrevolyutsionnom rossiyskom universitete: grani vzaimootnosheniy [Professorship and studentship in the pre-revolutionary Russian University: the facets of relationships]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Istoriya – Tomsk State University Journal of History*, 2010, no. 4 (12), pp. 158–166 (in Russian).
4. *Nastol'naya kniga «Nastavnichestvo: effektivnaya forma obucheniya»: informatsionno-metodicheskiye materialy*. Avtory-sostaviteli Nugumanova L. N., Yakovenko T. V. [The handbook “Mentoring: an effective form of learning”: information method. materials. Author-comp. Nugumanova L. N., Yakovenko T. V.]. Kazan, IRO RT Publ., 2020. 51 p. (in Russian).
5. Nikitina V. V., Kutsaya A. Yu., Salun S. N. O probleme kuratorstva v sovremennom vuze [On the problem of curatorship in a modern university]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2019, no. 2 (in Russian). URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=28666> (accessed 12 April 2022).
6. Belyakova E. G., Zakharova I. G. Professional'noye samoopredeleniye i professional'naya identichnost' studentov-pedagogov v usloviyakh individualizatsii obrazovaniya [Professional self-determination and professional identity of student teachers in the context of individualization of education]. *Obrazovaniye i nauka – Education and Science Journal*, 2020, vol. 22, no. 1, pp. 84–113 (In Russian).
7. Tarasova N. V., Pastukhova I. P., Chigrina S. G. *Individual'naya programma razvitiya i sistema nastavnichestva kak instrumenty narashchivaniya professional'nykh kompetentsiy pedagogov. Rekomendatsii dlya rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsiy* [Individual development program and mentoring system as tools for building professional competencies of teachers. Recommendations for managers and teachers of educational organizations]. Moscow, Perspektiva Publ., 2020. 108 p. (in Russian).

8. Odinskaya M. A. Rol' i funktsii sovremennogo prepodavatelya v obespechenii kachestva professional'noy podgotovki vypusknikov vuza v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda [The role and functions of a modern teacher in ensuring the quality of professional training of university graduates under the competence approach conditions]. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya – Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2019, vol. 8, no. 1 (26), pp. 215–219 (in Russian).
9. Isayev E. I. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow, Yurayt Publ., 2012. 347 p. (in Russian).
10. Pol'nikova E. A. Nastavnichestvo kak effektivnyy instrument upravleniya talantami [Mentoring as an effective tool for talent management]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Scientific Research Journal*, 2016, no. 11 (53), part 5, pp. 118–119 (in Russian).
11. Glazunova O. V. O razlichnykh podkhodakh k praktike nastrovnichestva i soprovozhdeniya proektnykh i issledovatel'skikh rabot [About different approaches to the practice of mentoring and support of design and research work]. *Issledovatel' – Researcher*, 2020, no. 1 (29), pp. 104–134 (in Russian).
12. Kochemasova L. A. Nauchnoye nastrovnichestvo kak istoriko-pedagogicheskiy resurs podgotovki uchitelya budushchego [Scientific Mentoring as a Historical and Pedagogical Resource for Training the Teacher of the Future]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2021, no. 3 (in Russian); URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30886> (accessed 12 April 2022).
13. Dekina E. V., Pazukhina S. V. Nastavnik dlya trudnogo podrostka: organizatsiya raboty v pare i razvitiye lichnostnogo potentsiala [Mentor for a difficult teenager: organization of work in pairs and development of personal potential]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal «Kontsept» – Scientific-methodical electronic journal «Concept»*, 2021, no. 6 (June), pp. 38–54 (in Russian).
14. *Nastrovnichestvo v sisteme obrazovaniya Rossii. Prakticheskoye posobiye dlya kuratorov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh*. Pod redaktsiyey N. Yu. Sinyaginoy, T. Yu. Rayfshnayder [Mentorship in the education system of Russia. A Practical Guide for Curators in Educational Institutions. Eds N. Yu. Sinyagina, T. Yu. Rajfshnajder]. Moscow, Rybakov Fond Publ., 2016. 153 p. (in Russian).
15. Akutina S. P., Kalinina T. V. Aktual'nye problemy razvitiya nastrovnichestva: opyt i tendentsii novogo vremeni [Current Issues of Mentoring Development: Experience and Modern Trends]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2021, no. 3-4 (106), pp. 3–13 (in Russian).
16. Kotov A. E., Glukh K. Yu., Prokubovskaya A. O. K voprosu ob organizatsionno-pedagogicheskikh aspektakh deyatel'nosti nastrovnika akademicheskoy gruppy vuza [On the issue of organizational and pedagogical aspects of the activity of the mentor of the academic group of the university]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremennaya akademicheskaya issledovatel'skaya traektoriya – INSIGHT: scientific journal*, 2021, no. 5 (8), pp. 99–111 (in Russian).

Информация об авторах

Пазухина С. В., доктор психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).
E-mail: pazuhina@mail.ru

Декина Е. В., кандидат психологических наук, доцент, Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого (пр. Ленина, 125, Тула, Россия, 300026).
E-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Information about the authors

Pazukhina S. V., Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).
E-mail: pazuhina@mail.ru

Dekina E. V., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Tula State Pedagogical University L. N. Tolstoy (pr. Lenina, 125, Tula, Russian Federation, 300026).
E-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 19.04.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 19.04.2022; accepted for publication 09.01.2023

Научная статья

УДК 37.015.31

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-170-178>

Оценка сформированности компетенций обучающихся с позиции педагогической психологии

Анастасия Анатольевна Семенова¹

¹ Новороссийский филиал Пятигорского государственного университета, Новороссийск, Россия, aasemenova2011@yandex.ru

Аннотация

Переход на федеральные государственные образовательные стандарты поставил перед образовательными организациями высшего образования серьезную задачу, обеспечивающую получение в качестве образовательного результата формирование у обучающихся различных видов компетенций. Актуальной по-прежнему остается оценка уровня их сформированности. Рассматривается концепция организации оценки сформированности компетенций обучающихся в процессе текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации в условиях балльно-рейтинговой системы оценивания. Представлена научно-методическая основа построения системы, представляющая собой интеграцию некоторых современных подходов к оценке компетенций. Исследуется классификация уровней сформированности компетенций обучающихся, соотнесенная с уровнями усвоения (В. П. Беспалько). В качестве основных критериев оценки результатов обучения анализируются условия, в которых проявляются составляющие компетенций обучающихся. Показана роль статуса контрольных заданий в оценке компетенций, представлена классификация оценочных средств по уровню новизны решаемых задач, необходимым ресурсам для их выполнения и степени самостоятельности действий обучающихся, предложена модифицированная модель оценки результатов обучения и уровня сформированности составляющих компетенций обучающихся.

Ключевые слова: оценка сформированности компетенций, составляющие компетенций, текущий контроль, промежуточная аттестация, оценочные средства

Для цитирования: Семенова А. А. Оценка сформированности компетенций обучающихся с позиции педагогической психологии // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 170–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-170-178>

Original article

Formation of students' competencies assessment from the perspective of pedagogical psychology

Anastasia A. Semenova¹

¹ Novorossiysk branch of «Pyatigorsk State University», Novorossiysk, Russian Federation, aasemenova2011@yandex.ru

Abstract

The transition to the Federal state educational standards has set a serious task for educational institutions of higher education to ensure the formation of students' various types of competencies as an educational result. An urgent task is still to assess the level of their formation in students; this problem is particularly acute in the application of point-rating system evaluation. The article deals with the concept of formation of students' competencies assessment organization in the process of current performance monitoring and interim certification in terms of point-rating system evaluation. The scientific and methodological basis of the system construction, which represents the integration of some modern

approaches to the assessment of competencies, is considered. Classification of levels of students' competences formation, correlated with levels of assimilation (According to V. P. Bespalko) is regarded. As the main criteria for assessing the results of the training, the conditions in which the components of the students' competencies are manifested are under consideration. The role of the status of control tests in the assessment of competencies is shown; the classification of assessment tools by the level of novelty of the tests to be solved is given; the necessary resources for their implementation and the degree of independence of students' actions are presented; a modified model of assessment of the results of training and the level of formation of the components of students' competencies is proposed.

Keywords: point-rating system, assessment of competences, components of competences, ongoing monitoring, interim assessment, assessment tools

For citation: Semenova A. A. Formation of students' competencies assessment from the perspective of pedagogical psychology [Otsenka sformirovannosti kompetentsiy obuchayushchikhsya s pozitsii pedagogicheskoy psikhologii]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 170–178. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-170-178>

С позиции педагогической психологии результатом учебной деятельности обучающегося является усвоение. Под усвоением понимается познавательная деятельность обучающегося, осуществляемая в процессе интегрированной работы всех познавательных процессов, обеспечивающая восприятие, осмысление, сохранение и последующее воспроизведение, применение и трансформацию учебного материала / когнитивного опыта / способов деятельности и т. д. Проблема оценивания уровня усвоения обучающимися учебного материала является классической проблемой педагогической психологии.

Вместе с тем в системе высшего образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО, начиная с 2009 г., требуется оценка у обучающихся уровня сформированности различных видов компетенций как результатов освоения образовательных программ. Однако ряд авторов (например, [1]) констатирует, что говорить о переходе на обучение, ориентированное на формирование компетенций у обучающихся, возможно будет лишь тогда, когда будут разработаны и внедрены системы оценивания компетенций, имеющие научно обоснованную основу. Несмотря на достаточно большое количество попыток разработки таких систем оценивания (например, [2–10]), согласимся с мнением А. В. Хуторского, что «ясности в вопросе проектирования образования на компетентностной основе пока нет» [11, с. 85]. Эффективная реализация оценивания сформированности компетенций обучающихся является актуальной проблемой высшей школы. На практике каждой образовательной организации приходится разрабатывать свою собственную систему оценивания сформированности компетенций.

Дополнительные сложности вносит и такая специфика высшего образования, как компетенции обучающегося проявляют себя отсроченно, после того, как он завершит обучение, в его практической трудовой деятельности. Нам близка позиция О. В. Давыдовой, которая отмечает тот факт, что нередко выпускники, демонстрирующие в ходе обучения высокие показатели академической успеваемости, в профессиональной деятельности не демонстрируют столь же хороших результатов.

В ходе текущего контроля образовательных достижений обучающихся и процедур промежуточной аттестации оценивается не сформированность собственно компетенций, а планируемые результаты обучения по дисциплинам/практикам, приведенные в соответствие с компетенциями, т. е. определенные составляющие компетенций. Результаты обучения по дисциплине (как составляющие компетенций) – это способность знать и понимать, умения применить знания в практической деятельности, личностные характеристики, которые запланированы преподавателем для оценки у обучающегося после изучения дисциплины [12].

Планируемые результаты обучения должны соответствовать конкретным этапам, т. е. выделенным частям процесса обучения. В системе высшего образования такими этапами являются семестры. Формирование у обучающегося компетенций обусловлено достижением определенных ре-

результатов обучения по дисциплинам (практикам), а компетенция, в свою очередь, может быть разложена на определенные результаты обучения. Каждый этап обучения должен завершаться оцениваем запланированных результатов обучения по отдельным дисциплинам или практикам, которые являются измеримыми параметрами, их достижение в свою очередь подтверждает, что планируемые составляющие тех или иных компетенций сформированы.

Латентный характер формирования компетенций, сложности их оценивания традиционными в практике образования способами обуславливают необходимость разработки специальных компетентностно ориентированных оценочных материалов, позволяющих выявлять скрытые составляющие компетенций, дающих достоверную информацию об уровне их сформированности. Решение обозначенной проблемы может быть найдено с позиций педагогической психологии, поскольку оценивание уровня сформированности у обучающихся компетенций невозможно без оценки соответствующего уровня усвоения.

Проблемами уровня усвоения занимались разные авторы, но в данной работе мы опирались на концепцию уровней усвоения В. П. Беспалько и таксономию образовательных целей в когнитивной сфере Б. Блума (модифицированный вариант). Отметим, что попытки соотнести уровни сформированности, например учебно-познавательной деятельности обучающихся для уровня среднего профессионального образования, с уровнями усвоения (по В. П. Беспалько), уже предпринимались, например, Н. С. Вдовиной [8].

Также в качестве научно-методической основы предлагаемой системы оценивания были выбраны и интегрированы два современных подхода к оцениванию компетенций. Первый подход разработан такими авторами, как А. И. Чучалин, А. В. Епихин, Е. А. Муратова [9] и др. Компетенцию в данном подходе понимают как «готовность выпускника (мотивация и личностные качества) проявить способности (знания, умения и опыт) для успешного ведения профессиональной или иной деятельности в определенных условиях (проблема, задача, ресурсы для их решения)» [9, с. 15]. Рассмотрение компетенций в таком ракурсе открывает практические возможности для их оценивания. Наиболее значимым в данной трактовке компетенций является содержание понятия «в определенных условиях», под которыми понимается определенный статус, а именно сложность контрольного задания и наличие ресурсов для его выполнения. Оценочные средства/контрольные задания отличаются уровнем новизны задачи для обучающегося, уровнем обеспечения ресурсами для ее выполнения, что в свою очередь обуславливает разный требуемый уровень самостоятельности действий от обучающихся.

Сочетание данных факторов позволяет определить уровень сложности задачи, выполняемой обучающимся. Следовательно, в качестве критериев достижения обучающимися образовательных результатов рассматриваются условия. Так, если выполнено более сложное задание, т. е. обучающийся демонстрирует составляющие компетенции в «более сложных условиях», это «свидетельствует о более высоком уровне» ее сформированности [9, с. 18].

Второй подход к оценке компетенций обучающихся разработан сотрудниками Учебно-консультационного центра (г. Йошкар-Ола) на основе методологии В. П. Беспалько и применяется в рамках оценивания различных образовательных достижений на едином портале интернет-тестирования в сфере образования (<https://i-exam.ru/>) [13; 14].

Для оценки уровня сформированности составляющих компетенций (УССК) необходимо соотнести их с соответствующими уровнями усвоения. Для этого используется специально разработанная классификация УССК, которые мы соотнесли с выделенными В. П. Беспалько и Б. Блумом уровнями усвоения:

I. Критический УССК – это самый низкий УССК, на котором недостаточно развиты знания обучающихся, а умения, навыки, опыт деятельности еще не сформированы; в концепции В. П. Беспалько это 1-й (после нулевого уровня понимания) уровень узнавания, обучающийся способен

лишь идентифицировать информацию как знакомую при ее повторном восприятии; самостоятельное воспроизведение и применение учебного материала невозможно; в терминологии В. П. Беспалько это знания-знакомства, автором экспериментально было установлено, что данный уровень усвоения требует для формирования 1-й единицы времени. В соответствии с таксономией Б. Блума начинается формирование уровня знания, но в полном объеме он еще не представлен.

Как планируемый результат обучения формирование компетенции на критическом уровне не может иметь место в работе преподавателя, вместе с тем при оценивании УССК необходимо планировать применение таких контрольных заданий, которые позволили бы выявить сформированность у обучающихся каждого УССК, включая и данный уровень, с целью дифференциации сформированного уровня. Это так называемые контрольные задания (КЗ) первого уровня сложности, предназначенные для выявления критического УССК / уровня узнавания, по В. П. Беспалько: опрос; элементарные тестовые задания (ТЗ) на множественный выбор одного правильного ответа из предложенных вариантов ответов или вариантов типа «верно/неверно».

II. Репродуктивный УССК – это уровень базового знания учебного материала: обучающийся способен самостоятельно идентифицировать/воспроизводить основные понятия дисциплины, отвечает на стандартные/ типовые вопросы; сформированы отдельные составляющие умений – обучающийся может выполнять типовые процедуры по инструкции в соответствии с алгоритмом в типовой ситуации. На данном этапе работы формируется такой элемент 2-го уровня усвоения (после понимания и узнавания), по В. П. Беспалько, как воспроизведение – способность обучающегося воспроизводить ранее усвоенную учебную информацию, знания-копии. В таксономии Б. Блума это соответствует уровням знания и понимания. Данный УССК может быть запланирован преподавателем для формирования на начальных этапах изучения дисциплин либо для непрофильных дисциплин с ограниченным объемом отведенного на их изучение времени.

Для оценки данного УССК необходимо использовать КЗ второго уровня сложности, предназначенные для оценивания знания и понимания как составляющих когнитивного компонента сформированных компетенций и отдельных составляющих умений (деятельностный компонент компетенции). Такие КЗ 2-го уровня сложности имеют минимальный уровень новизны выполняемых заданий, максимальный уровень обеспечения необходимыми для решения задачи ресурсами и предполагают минимальную самостоятельность обучающихся при выполнении задания. К данному классу КЗ относятся: опрос; диктант; ТЗ на множественный выбор нескольких правильных ответов из предложенных вариантов, ТЗ дополнения, ТЗ на выявление соответствия закрытой формы, ТЗ на выявление правильной последовательности; простые учебные задания и т. д.

III. Базовый УССК (является обязательным для уровня бакалавриата в качестве минимально возможного для формирования) – обучающийся может самостоятельно воспроизводить учебный материал и демонстрирует умения применять ранее изученные алгоритмы деятельности при выполнении типовых заданий; в концепции В. П. Беспалько это такой элемент 2-го уровня усвоения, как репродуктивное действие; в терминологии автора это знания-копии, для их формирования необходимо 4 ед. времени, по Б. Блуму – уровень применения.

Для оценки данного УССК необходимо использовать КЗ третьего уровня сложности, к ним относятся типовые учебные или практические задания, предполагающие алгоритмизированное применение знаний, позволяющие оценить деятельностный компонент компетенций, а именно умения по образцу. С точки зрения условий КЗ 3-го уровня сложности имеют средний уровень новизны выполняемых заданий, средний уровень обеспечения необходимыми для решения задачи ресурсами и предполагают среднюю степень самостоятельности обучающихся при выполнении задания. К данному классу КЗ относятся: ТЗ с кратким регламентируемым ответом, ТЗ открытой формы; опрос; собеседование; контрольная работа; типовые практические задания, такие как сообщение, конспект, реферат, пересказ, эссе и т. д.; типовые задачи с кратким ответом или простым действием;

форум; ситуационно-ролевая игра; ментальная карта / карта понятий и т. д.; глоссарий; вики; микропроекты и т. д.

IV. Повышенный УССК (максимально возможный для формирования у выпускника бакалавриата) – обучающийся может решать нетиповые квазипрофессиональные задачи, объясняя свой выбор способом действий; сформированы комплексные умения и практические навыки; в концепции В. П. Беспалько это уровень применения, продуктивного действия, обучающийся демонстрирует навыки эвристического мышления, в терминологии автора это знания-умения, для формирования которых требуется 9 ед. времени. В уточненной Андерсоном таксономии Б. Блума формируются уровни анализа и оценивания.

Для оценки данного УССК необходимо использовать КЗ четвертого уровня сложности. С точки зрения условий КЗ 4-го уровня сложности имеют высокий уровень новизны выполняемых заданий, низкий уровень обеспечения необходимыми для решения задачи ресурсами и предполагают высокую степень самостоятельности обучающихся при выполнении задания. Выполнение данных заданий требует применения сформированных знаний, комплексных умений и навыков в квазиреальных профессиональных и жизненных ситуациях. К КЗ 4-го уровня сложности относятся: ТЗ максимального уровня сложности; сложные контрольные работы; сложные нетиповые задачи; деловая игра, ролевая игра и т. д.; групповая дискуссия; комплексные нетиповые практические задания; кейсы; творческие задания; интеллектуальная разминка; конференция; мозговой штурм; ассессмент-центр; инверсионный и морфологический анализы и т. п.; портфолио; вики; эссе, аннотация, рецензия и т. д.; проекты; самостоятельная разработка кейса и т. д.; исследовательский отчет, статья и т. д.

V. Высокий УССК (формируется на уровнях специалитета и магистратуры) – обучающийся может выполнять нетиповые практические задания повышенного уровня сложности, демонстрирует способность принимать профессиональные и управленческие решения в условиях неполной определенности, навыки творческого мышления, интеграции и переноса усвоенных знаний, комплексных умений и практических навыков в новые ситуации; в концепции В. П. Беспалько это уровень творчества, творческого действия, в терминологии автора это знания-трансформации, для формирования которых требуется 16 ед. времени. В уточненной Андерсоном таксономии Б. Блума это уровень творчества, создания.

Для оценки данного УССК необходимо использовать КЗ пятого уровня сложности. С точки зрения условий они имеют максимальный уровень новизны выполняемых заданий, минимальный уровень обеспечения необходимыми для решения задачи ресурсами и предполагают максимальную степень самостоятельности обучающихся при выполнении задания. К таким заданиям относятся комплексные нестандартные практические задания, требующие творческого подхода, демонстрации применения приобретенных знаний, умений и навыков в новых профессиональных и жизненных ситуациях, такие как проекты, кейсы, деловые игры, дискуссии, мозговой штурм, ассессмент-центр, исследовательский отчет, видеофильм, репортаж и т. д.

Следует отдельно отметить, что ряд КЗ в приведенной выше типологии может иметь разный уровень сложности (такие как тест, контрольная работа, опрос и т. д.). Такая дифференциация КЗ может быть полезна при организации работы по созданию условий проявления составляющих компетенций обучающихся. Выше КЗ уже были проанализированы с точки зрения условий, очевидно, что решение обучающимся задач 1-го уровня сложности можно рассматривать как проявление компетенции в самых легких условиях, а 5-го уровня сложности – в самых сложных соответственно. Задачей преподавателя является констатация того уровня сложности КЗ, который способен выполнить обучающийся. Далее для того, чтобы сделать вывод о том, какой именно УССК сформирован у обучающегося, необходимо применять специальную модель оценки УССК, представленную ниже в таблице.

Основное правило при оценивании УССК следующее: для оценивания каждого уровня сформированности компетенций необходимо использовать КЗ соответствующего уровня сложности плюс КЗ всех нижележащих УССК. Например, для оценивания базового УССК необходимо использовать не только КЗ 3-го уровня сложности, но также 2-го и 1-го уровней сложности, в противном случае при невыполнении обучающимся КЗ 3-го уровня сложности останется невыясненным, какой же тогда УССК сформирован у обучающегося (и сформирован ли вообще).

Следует отметить, что оценивание УССК с использованием КЗ различного уровня сложности должно быть комплексным и критериальным. Разработка соответствующих компетентностно ориентированных КЗ должна осуществляться строго в соответствии с критериями оценивания, отвечающими требованиям объективности, измеримости, открытости для обучающихся и т. д. Качественная оценка предполагает определение УССК с помощью представленной в таблице модели оценки.

В представленной ниже модели количественными критериями при оценивании УССК является получение обучающимся 70 % и более баллов за выполнение КЗ соответствующего уровня сложности. Данное значение было установлено как пороговое в концепции В. П. Беспалько. Автор в ходе экспериментальных исследований установил, что при преодолении обучающимся такого порогового значения в 70 процентов можно констатировать формирование у него планируемого уровня усвоения.

*Модель оценки результатов обучения и составляющих компетенций
(модификация используемой на портале i.exat.ru модели оценки результатов обучения,
построенной в соответствии с концепцией уровней усвоения В. П. Беспалько)*

№	Планируемый УССК / уровень сложности КЗ	Критерии оценки	Уровень УССК по результатам оценки (вывод)
1	Критический / 1	КЗ 1-го уровня сложности (УС) выполнено менее чем на 70 % баллов (здесь и далее это означает, что обучающийся набрал 70 % и менее баллов за его выполнение)	Не сформирован
		КЗ 1 УС выполнено на 70 % и более баллов	Критический
2	Репродуктивный / 1, 2	КЗ 1 и 2 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Не сформирован
		КЗ 1 УС выполнено на 70 % и более баллов, КЗ 2 УС выполнено менее чем на 70 % баллов	Критический
		КЗ 1 и 2 УС выполнены на 70 % и более баллов	Репродуктивный
		КЗ 2 УС выполнено на 70 % и более баллов; КЗ 1 УС выполнено менее чем на 70 % баллов	
3	Базовый / 3, 2, 1	КЗ 1, 2 и 3 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Не сформирован
		КЗ 1 УС выполнено на 70 % и более баллов; КЗ 2 и 3 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Критический
		КЗ 1 и 2 (или только 2) УС выполнены на 70 % и более баллов; КЗ 3 УС выполнено менее чем на 70 % баллов	Репродуктивный
		КЗ 1, 2, 3 УС выполнены на 70 % и более баллов	Базовый
		КЗ 3 УС выполнено на 70 % и более баллов и любые значения предыдущих УС	
4	Повышенный / 4, 3, 2, 1	КЗ 1, 2, 3 и 4 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Не сформирован
		КЗ 1 УС выполнено на 70 % и более баллов; КЗ 2, 3 и 4 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Критический
		КЗ 1 и 2 (или только 2) УС выполнены на 70 % и более баллов; КЗ 3 и 4 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Репродуктивный
		КЗ 1, 2, 3 (или только 3) УС выполнены на 70 % и более баллов, КЗ 4 УС выполнено менее чем на 70 % баллов	Базовый
		КЗ 1, 2, 3, 4 УС выполнены на 70 % и более баллов	Повышенный
		КЗ 4 УС выполнены на 70 % и более баллов и любые значения предыдущих УС	

№	Планируемый УССК / уровень сложности КЗ	Критерии оценки	Уровень УССК по результатам оценки (вывод)
5	Высокий / 5, 4, 3, 2, 1	КЗ 1, 2, 3, 4 и 5 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Не сформирован
		КЗ 1 УС выполнено на 70 % и более баллов; КЗ 2, 3, 4 и 5 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Критический
		КЗ 1 и 2 (или только 2) УС выполнены на 70 % и более баллов; КЗ 3, 4 и 5 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Репродуктивный
		КЗ 1, 2, 3 (или только 3) УС выполнены на 70 % и более баллов; КЗ 4 и 5 УС выполнены менее чем на 70 % баллов	Базовый
		КЗ 1, 2, 3, 4 (или только 4) УС выполнены на 70 % и более баллов; КЗ 5 УС выполнено менее чем на 70 % баллов	Повышенный
		КЗ 1, 2, 3, 4, 5 УС выполнены на 70 % и более баллов	Высокий
		КЗ 5 УС выполнено на 70 % и более баллов и любые значения предыдущих УС	

Таким образом, лишь сочетание количественной и качественной оценки результатов обучения позволяет оценить УССК обучающегося. В этом отношении представляется неправомерным линейное соотнесение с некоторыми авторами, например [2; 15], оценки и УССК, когда при наборе обучающимся определенного количества баллов автоматически делается вывод о формировании того или иного УССК (например, 91 балл и выше – повышенный уровень). В рамках данной системы оценивания даже при наборе обучающимся 100 баллов будет констатировано формирование того УССК, который был запланирован для формирования в процессе изучения дисциплины преподавателем (например, репродуктивный) и для изучения которого применялись КЗ соответствующих уровней. Или, наоборот, обучающийся может набрать недостаточное для оценки «хорошо» (границы которой 75–89 баллов) количество баллов (например, 73), но у него будет констатирован планируемый (например, повышенный) УССК.

В целом практический опыт применения в НФ ПГУ рассматриваемой системы оценки результатов обучения и УССК позволил оценить ее эффективность как достаточно высокую.

Список источников

- Ефремова Н. Ф. К вопросу о создании и функционировании фондов оценочных средств в вузе // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 63–67.
- Асадулин Р. М., Калимуллина Г. И., Гильманова Г. Р. Оценка качества освоения основных образовательных программ // Аккредитация в образовании. 2015. № 5 (81). С. 22–23.
- Гитман Е. К., Гитман М. Б., Столбов В. Ю., Столбова И. Д. Разработка и использование ФОС в компетентностном формате для проведения промежуточной аттестации по учебной дисциплине // Высшее образование в России. 2016. № 8-9 (204). С. 74–83.
- Кон Е. Л., Фрейман В. И., Южаков А. А., Кон Е. М. Подход к формированию компонентной структуры компетенций // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 37–41.
- Мартыненко О. О., Якимова З. В., Николаева В. И. Методический подход к оценке компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 35–45.
- Носков Е. А. Оценка качества сформированности компетенций в области обеспечения национальной безопасности // Сибирский пед. журнал. 2020. № 3. С. 61–73.
- Прахова М. Ю., Светлакова С. В., Заиченко Н. В., Хорошавина Е. А., Краснов А. Н. Концепция балльно-рейтинговой системы оценивания результатов обучения студентов // Высшее образование в России. 2016. № 3 (199). С. 17–25.
- Вдовина Н. С. Оценка сформированности учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной школы // Сибирский пед. журнал. 2014. № 4. С. 150–154.
- Чучалин А. И., Епихин А. В., Муратова Е. А. Планирование результатов обучения при проектировании образовательных программ // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 13–20.

10. Шахова Е. Ю., Нестер Е. В., Ситов И. С. Централизованная структура фонда оценочных средств образовательной программы // Высшее образование в России. 2017. № 208 (1). С. 69–77.
11. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12 (218). С. 85–91.
12. Ибрагимов Г. И., Ибрагимова Е. М. Оценивание компетенций: проблемы и решения // Высшее образование в России. 2016. № 1 (197). С. 43–52.
13. Модель оценки результатов обучения, в основу которой положен подход В. П. Беспалько. URL: <https://fepo.i-exam.ru/node/156> (дата обращения: 24.08.2022).
14. Уровневая модель педагогических измерительных материалов. URL: <https://fepo.i-exam.ru/node/155> (дата обращения: 24.08.2022).
15. Малышев Е. Н., Васильев Н. В. Интеграция систем оценки уровня освоения дисциплин и оценки уровня компетенций // Высшее образование в России. 2015. № 7. С. 75–78.

References

1. Efremova N. F. K voprosu o sozdanii i funktsionirovaniy fondov otsenochnykh sredstv v vuze [The principles of independent assessment system in higher education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 7, pp. 63–67 (in Russian).
2. Asadulin R. M., Kalimullina G. I., Gil'manova G. R. Otsenka kachestva osvoeniya osnovnykh obrazovatel'nykh programm [Assessment of the quality of the basic educational programs development]. *Akkreditatsiya v obrazovanii – Accreditation in education*, 2009, no. 5 (81), pp. 22–23 (in Russian).
3. Gitman E. K., Gitman M. B., Stolbov V. Yu., Stolbova I. D. Razrabotka i ispol'zovaniye FOS v kompetentnostnom formate dlya provedeniya promezhutochnoy attestatsii po uchebnoy distsipline [The Development and Use of Competence-Based Approach to Fund of Assessment Tools within the Framework of the Intermediate Evaluation of an Academic Subject]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossi – Higher Education in Russia*, 2016, no. 8-9 (204), pp. 74–83 (in Russian).
4. Kon E. L., Freiman V. I., Yuzhakov A. A., Kon E. M. Podkhod k formirovaniyu komponentnoy struktury kompetentsiy [Approach to the formation of the component structure of competences]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 7, pp. 37–41 (in Russian).
5. Martynenko O. O., Yakimova Z. V., Nikolaeva V. I. Metodicheskiy podkhod k otsenke kompetentsiy vypusknikov [Methodological Approaches to Assessing Graduates' Competencies]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 12, pp. 35–45 (in Russian).
6. Noskov E. A. Otsenka kachestva sformirovannosti kompetentsiy v oblasti obespecheniya natsional'noy bezopasnosti [Assessment of the quality of competence formation in the field of national security]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2020, no. 3, pp. 61–73 (in Russian).
7. Prakhova M. U., Svetlakova S. V., Zaichenko N. V., Khoroshavina E. A., Krasnov A. N. Kontseptsiya ball'no-reytingovoy sistemy otsenivaniya rezul'tatov obucheniya studentov [The Conception of Point-Rating System for Assessment of Students' Educational Results]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 3 (199), pp. 17–25 (in Russian).
8. Vdovina N. S. Otsenka sformirovannosti uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya professional'noy shkoly [Evaluation of formation of educational activity of elementary professional school's evaluation of formation of educational activity of elementary professional school students]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 4, pp. 150–154 (in Russian).
9. Chuchalin A. И., Epikhin A. B., Muratova E. A. Planirovaniye rezul'tatov obucheniya pri proektirovanii obrazovatel'nykh programm [Planning the assessment of the results of training in educational programs design]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2013, no. 1, pp. 13–20 (in Russian).
10. Shakhova E. Yu., Nester E. V., Sotov I. S. Tsentralizovannaya struktura fonda otsenochnykh sredstv obrazovatel'noy programmy [The Centralized Structure of Fund of Assessment Tools of Educational Program]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2017, no. 208 (1), pp. 69–77 (in Russian).
11. Khutorskoy A. V. Metodologicheskiye osnovaniya primeneniya kompetentnostnogo podkhoda k proektirovaniyu obrazovaniya [Methodological Foundations for Applying the Competence Approach to Designing Education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2017, no. 12 (218), pp. 85–91 (in Russian).

12. Ibragimov G. I., Ibragimova E. M. Otsenivaniye kompetentsiy: problemy i resheniya [Competence Assessment: Challenges and Solutions]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 1 (197), pp. 43–52 (in Russian).
13. *Model' otsenki rezul'tatov obucheniya, v osnovu kotoroy polozhen podkhod V. P. Bespal'ko* [Model of assessment of the results of training based on the approach of V.P. Bespalko] (in Russian). URL: <https://fepo.i-exam.ru/node/156> (accessed 22 August 2022).
14. *Urovnevaya model' pedagogicheskikh izmeritel'nykh materialov* [Level model of pedagogical measuring materials] (in Russian). URL: <https://fepo.i-exam.ru/node/155> (accessed 22 August 2022).
15. Malyshev E. N., Vasilyev N. V. Integratsiya sistem otsenki urovnya osvoeniya distsiplin i otsenki urovnya kompetentsiy [Discipline and competency mastering levels: possibility to integrate the estimations]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2015, no. 7, pp. 75–78 (in Russian).

Информация об авторах

Семенова А. А., кандидат психологических наук, Новороссийский филиал Пятигорского государственного университета (ул. Куникова, 47б, Новороссийск, Россия, 353920).
E-mail: aasemenova2011@yandex.ru

Information about the authors

Semenova A. A., Candidate of Psychological Sciences, Novorossiysk branch of Pyatigorsk State University (ul. Kunikova, 75b, Novorossiysk, Russian Federation, 353920).
E-mail: aasemenova2011@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 23.08.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 23.08.2022; accepted for publication 09.01.2023

Original article
UDK 37.013.77
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-179-185>

Discussion on the Cultivation Path of Chinese University Students' Psychological Capital

Xin Huili¹, Lian Shufang²

^{1,2} Shanghai University of Political Science and Law, China

¹ xinhuili2005@163.com

² sisilian2002@163.com

Abstract

In view of the unique psychological characteristics of today's post-00s university students, under the guidance of three theoretical foundations – theory of free and comprehensive human development, the development theory of humanistic psychology, and the theory of happiness in positive psychology, Chinese universities consider the development of the psychological capital of university students as a valuable pursuit of psychological education in a new era. According to the theory of psychological capital, there are four proven ways to develop the psychological capital of students: people-oriented, respecting the basic status of students and increasing their sense of self-efficacy; interaction in the preparation of learning goals on the principle of personalized education; assisting in the regulation of the emotional state and in maintaining an optimistic outlook; cultivating willpower, increasing resilience to failure, and cultivating perseverance.

Keywords: university students, psychological capital, cultivation path

For citation: Xin Huili, Lian Shufang. Discussion on the Cultivation Path of Chinese University Students' Psychological Capital. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 1 (47), pp. 179–185. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-179-185>

Научная статья
УДК 37.013.77
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-179-185>

Исследование метода развития психологического капитала китайских студентов

Син Хуэйли¹, Лянь Шуфан²

^{1,2} Шанхайский политико-юридический университет, Шанхай, Китай

¹ xinhuili2005@163.com

² sisilian2002@163.com

Аннотация

Учитывая уникальные психологические особенности современных студентов, рожденных после 00-х годов, китайские вузы, руководствуясь принципами и основами теорий всестороннего развития человека, ориентированного на совершенствование, в том числе и теории счастья в контексте позитивной психологии, ставят перед собой в соответствии с вызовами новой эпохи высокую цель – развивать психологический капитал студентов как ценностное стремление к духовно-нравственному образованию в вузах. В соответствии с теорией психологического капитала выделяются четыре доказанных практикой пути для развития психологического капитала студентов: ориентированность на людей, уважение основного статуса студентов и повышение их чувства самоэффективности; взаимодействие в составлении учебных целей по принципу персонализированного образования; оказание помощи в регулировании эмоционального состояния и поддержании оптимистического взгляда; воспитание силы воли, повышение устойчивости к неудачам и культивирование упорства.

Ключевые слова: студент, психологический капитал, метод выращивания

Для цитирования: Xin Huili, Lian Shufang. Discussion on the Cultivation Path of Chinese University Students' Psychological Capital // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 1 (47). С. 179–185. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-1-179-185>

Introduction

Today's post-zero university students have their own unique psychological characteristics. They strive for personal development and active thinking, but due to the enormous psychological pressure caused by the increasingly fierce competition in today's society, this can also cause many problems, such as Internet addiction, learning fatigue, low self-esteem, and high employment pressure; self-centered and unable to live in harmony with nature, others and oneself; poor insight, social responsibility, collectivism, etc. Fierce competition tests the psychological qualities of university students and the quality of psychological education in Chinese universities.

Psychological education in Chinese universities contains three theoretical foundations: the theory of free and all-round human development, the development theory of humanistic psychology, and the theory of happiness in positive psychology. Under the guidance of rich theories, psychology education in Chinese universities will have a clear direction and philosophy of work, as well as the confidence to establish a long-term mechanism. It will be able to better respond to the requirements of three comprehensive education "All-faculty, Whole-process, All-around" Objective System and promote the effective operation of the mental health education work pattern.

Psychological education in the new era strives to reflect the times, creativity and effectiveness, and it is necessary to continue to find the value pursuit and practice path of psychological education in universities in the new era.

Psychological Capital: The Value Pursuit of Psychological Education in Chinese Universities in the New Era

To cultivate the psychological capital of university students is the value pursuit of psychological education in universities to achieve quality improvement in the new era. The root of the unlimited potential of university students lies in psychological capital. Psychological capital is based on a positive psychological model, which is embodied as a psychological resource that can improve performance at the individual level, and can improve competitive advantage through changes in employee behavior at the organizational level.

On the one hand, psychological capital, as a positive psychological state of an individual, can directly affect the level of individual mental health. Psychological capital includes human motivation, cognitive processing, striving for success, and performance at work. Individuals with high psychological capital are flexible and adaptable, and can experience a strong sense of competence and happiness while solving problems with high ability. It has the same foothold as positive psychology. It breaks through the limitation of traditional psychology, which is constrained by negative psychology research, and turns to study the positive psychological quality of people. It promotes harmonious coexistence between people and society, and greatly taps their potential to achieve happiness.

On the other hand, psychological capital is an active human resource other than human capital, social capital and economic capital that can be objectively measured, invested in development and effectively managed. It has the characteristics of low risk, low cost and high return on investment. Therefore, increasing the psychological capital of university students should become the value pursuit of improving the quality of psychological education in colleges and universities in the new era. Possessing strong psychological capital is an important guarantee for university students to grow into talents, and it is also a potentially powerful competitive resource for university students now and in the future.

Theoretical Origins of Psychological Capital

With the increasing research interest in the field of positive psychology, its application in the field of organizational management has formed positive organizational behavior, which mainly studies positive-oriented, measurable, developable, and effectively manageable human resource advantages and psychological ability.

In recent years, a research boom has formed in academia, and a series of studies are in full swing. At present, relatively fruitful research results have been achieved in terms of the impact on employees at the individual and organizational levels. For example, research on the relationship between psychological capital and well-being, job burnout, and employment of university students; the components and measurement of psychological capital; the adjustment of psychological capital to employees' work stress, the influence on employee absenteeism and turnover intention, the prediction of employee's work attitude, the influence on organizational performance, the influence on organizational relationship and leadership; research on psychological capital and well-being model, and employee performance model, etc. These studies are of great significance to the development of individual psychological capital and the acquisition of the overall competitive advantage of the organization. The scope of research on psychological capital is also expanding, mainly in organizational behavior, but also in psychology, biology, and sociology.

The concept of psychological capital first appeared in disciplines such as sociology, economics, and investment. In 2004, Luthans et al. put forward the concept of "positive psychological capital", referred to as "psychological capital", in "Organizational Behavior" based on the theory of organizational behavior and positive psychology. As pointed out in the study of the relationship between psychological capital and competitive advantage by Lusans et al. in 2004, the criteria for judging whether a resource can form a competitive advantage include: permanence, uniqueness, accumulation, renewability and interconnectivity. The main advantage of economic capital (currency, equipment, etc.) is its accumulation; the main advantage of human capital (what do you know) is accumulating, but there are uncertainties in other aspects; the advantages of social capital (who do you know) are uniqueness, accumulation and interconnection, and the other two advantages are not obvious; beyond the first three, all five aspects of psychological capital (who you are) can have obvious competitive advantages. Therefore, psychological capital is of great significance to the formation of a company's competitive advantage.

In 2005, Lu Sanz et al. defined that psychological capital is the psychological elements of the general enthusiasm that an individual has, and these psychological elements are in line with the standard of positive organizational behavior. [1] In 2007, Lusance, Youssef and Avolio revised the definition of psychological capital and compiled a 24-question psychological capital questionnaire. [2] Luthans et al. define PsyCap as "an individual's positive psychological state of development that is characterized by: (1) having confidence (efficacy) to take on and put in the necessary effort to succeed at challenging tasks; (2) making a positive attribution (optimism) about succeeding now and in the future; (3) persevering toward goals and when necessary, redirecting paths to goals (hope) in order to succeed; and (4) when beset by problems and adversity, sustaining and bouncing back and even beyond (resilience) to attain success." [3] This view is accepted by most scholars in this field. Scholars at home and abroad have different opinions on the elements of psychological capital, mainly two-dimensional theory (Self-esteem and Locus of control), three-dimensional theory (Resilience, Optimism and Efficacy), four-dimensional theory (Resilience, Efficiency, Optimism and Hope) and multi-dimensional theory (Hope, Optimism, Self-efficacy, Resilience and Integrity, etc.) [4]

University Students' Psychological Capital

The psychological capital of university students refers to the positive psychological state that university students have during their university studies, which can lead to higher activity efficiency, life satisfaction and positive behavior. The psychological capital of university students has the characteristics

of positivity, developability, measurability, helping to guide university students to gain a sense of achievement, and to develop their potential to promote growth. [5] Positive psychological factors such as Self-efficacy, Optimism, Hope, and Resilience in the theory of psychological capital are closely related to the mental health of university students, and can reflect the positive psychological quality of university students. [6] In other words, under the theoretical guidance of psychological capital, the psychological education of universities in the new era takes targeted cultivation of positive psychological quality as the starting point and practical path to improve the psychological quality of university students, so as to improve the actual effect of psychological education and improve the psychological immunity quality of university students.

General Secretary Xi Jinping pointed out in the report of the 19th National Congress: “Strive to build China into a great modern socialist country that is prosperous, strong, democratic, culturally advanced, harmonious, and beautiful.” [7] The more mentally and physically healthy university graduates have, the more high-quality human resources the society will have, which will be able to provide a solid talent guarantee for the construction of a modern and powerful country. Fully understanding the importance of university students’ psychological education in the new era, and scientifically cultivating university students’ psychological capital have important theoretical and practical significance for the realization of the great rejuvenation of the Chinese nation.

In the process of psychological education in universities, we can use classroom education to help students understand the theoretical knowledge of mental health based on the actual situation of university students and groups, and we can cultivate positive psychological qualities in a variety of ways, so that university students can actively explore their own strengths and potential, cultivate own psychological capital to enhance competitiveness, enhance their ability to resist setbacks and adaptability, improve their mental health, and provide good psychological support for university students to achieve success, form a good situation of psychological practice activities in which teachers help to grow, peers help each other to grow, and students seek growth by themselves. [8]

The Practical Path of University Students’ Psychological Capital Cultivation

According to the theory of psychological capital, the following four reasonable and effective practical paths can be adopted to strengthen the psychological capital of university students.

First of all, people-oriented, respect the subject status of university students, and enhance self-efficacy. The following methods can be used in psychological education:

(1) Confirm the subject status of university students. Adhering to the principle of “Teacher-led, Student-centered”, in teaching, scientific research and group study activities, attention should be paid to stimulating students’ subject consciousness and mobilizing their enthusiasm for participating in activities. For example, discussion and research-based learning and subject competitions can be carried out; students can set up newspapers, magazines, and websites with the theme of psychological education, and arrange plays, sketches, aphorisms, and cartoons with the theme of psychological education.

(2) Accumulate self-successful experience. An activity environment can be created to help students gain successful experiences through multiple channels and experience a sense of achievement. For example, set up learning difficulty and goals for students to “jump, you can pick peaches”; help students to know themselves, analyze themselves and affirm themselves, and recall the experience of using their advantages to achieve success; everyone does what they are best at, such as speech contests, election campaigns, planning of social activities, school sports meetings, etc.; set up a rotation system for student cadres to improve their abilities at work.

(3) Gaining vicarious experiences of typical role models. Carry out role model learning and positive guidance, enhance the sense of honor and the self-confidence of catching up with role models, such as learning the successful experience of others, especially the experience of outstanding classmates,

outstanding alumni and other similar figures, learning the stories and spirits of outstanding people in the professional field, creating opportunities to interact with role models, etc.

(4) Carry out group counseling and psychological training. Provide special mental health lectures on how to improve self-confidence, and carry out role-playing, speech training, psychological development training, etc.

(5) Verbal persuasion. For example, teachers encourage university students to try actively through verbal persuasion, encouragement and discussion paths, helping solve difficulties and summarizing experiences before and after students complete tasks; students seek each other's strengths, give each other life motto activities, and encourage classmates who encounter setbacks.

(6) Psychological suggestion. University students use verbal or non-verbal means to exert positive psychological cues on themselves or their classmates. For example, use self-comfort, change clothes and makeup, change the environment, etc. to change the mood, overcome setbacks and establish self-confidence.

Secondly, the management of learning objectives, uphold the principle of individualized education, and cultivate the hope of university students.

The famous educator Makarenko said: "To cultivate a person is to cultivate his hope for the future." Hope is the positive anticipation of the future including the individual's determination, approach and belief to achieve the goal, and hope will lead to a vision. The following methods can be taken:

(1) Strengthen the education of ideals and beliefs. It is necessary to combine nurturing heart with cultivating morality, foster virtue through education. With firm ideals and beliefs, life development will have a direction, there will be an inexhaustible driving force, and it can also enhance people's willpower to overcome difficulties. For example, organizing amateur party schools, offering ideological and political theory courses, mental health education courses, etc.

(2) Learning Objective Management. This is achieved through flexible goal setting, a step-by-step decomposition approach. For example, formulate reasonable learning and life goals, improve the achievement of goals, and gain a sense of hope in the process of experiencing the realization of goals. Another example is that the path can be changed according to the plan and with a certain degree of flexibility.

(3) Learn about individual differences. This method of measuring students' positive psychological capital level is easier for students to accept happily, instead of being nervous and depressed when they find pathological symptoms in traditional scales. When they know that they have high psychological capital, students will be more confident and full of hope for the future. They can establish files through measurement, manage and guide students' psychological capital level, and implement personalized education.

(4) Provide career planning guidance. Help students make objective assessments, identify career orientation and development goals, and determine the way to achieve their goals. Students are more receptive to such goals and more motivated to execute, creating a strong sense of hope.

Third, make positive attributions, regulate emotions, and maintain an optimistic level.

Positive attribution refers to positively looking at the bright side of the past, present and future, being good at analyzing and absorbing the positive factors in negative stimulus events, and maintaining an optimistic and confident attitude even in the face of setbacks. Optimists are more adaptable and happier. The following methods can be taken:

(1) Focus on strengthening life education, family affection and gratitude education. Guide students to understand life, take responsibility for life, and advocate university students to cherish life, appreciate family and kindness, love learning and love life, and live a meaningful and happy life. In particular, let students realize that learning is joyful and their inner need, a variety of incentive methods are used to stimulate students' learning motivation.

(2) Conduct attribution training to foster optimism. The training is mainly to guide students to attribute success to their ability rather than luck, to attribute failure to lack of effort rather than lack of ability, and to maintain an optimistic state to avoid negative emotions. Learn to tolerate the past, analyze the controllable and uncontrollable factors in the past failure experience, and see the positive factors and prospects, so as to cultivate a positive and flexible attribution style.

(3) Change the perspective of cognition. Advocating living in the present, focusing on the future, and guiding university students to actively start from me and start from now, practice social responsibility, and cultivate a spirit of optimism. At the same time, scientifically and rationally plan the future, grasp the development trend of world conditions, national conditions, and school conditions, look for future opportunities, conform to the needs of the times, and actively meet challenges.

(4) Build a social support system. Create a relaxed atmosphere of interpersonal communication, guide university students to actively build a social support system, for example, establish good interpersonal relationships with teachers and classmates, and make good use of systems such as tutor system, counselor system, party and youth organization system [9], etc. Seek support from managers when faced with difficulties and also actively serve others. Another example is to introduce the advantages of social services into universities to form a joint force of education between society, families and universities. [10]

Fourth, strengthen willpower, improve the ability to resist setbacks, and cultivate tenacity.

It is important to rationally deal with the discomfort or frustration brought about by adversity, and gradually have the quality of tenacity. The following methods can be taken:

(1) Learn to decompose goals and strengthen willpower training. It is feasible to guide students to rationally arrange the main energy distribution to achieve their goals. In addition to necessary rest and communication, they can divide their goals into segments based on long-term goals, and it is practical to control the segmented goals at different stages. This requires continuous strengthening of self-directed internal control capabilities.

(2) Improve frustration ability. Facing tough hazards such as family changes, physical illnesses, learning difficulties, and psychological barriers, guide students to realize that setbacks are both normal in life and a double-edged sword. It can prevent development but promote growth. Hone the will-boosting ability by guiding students to face setbacks bravely.

(3) Learn to manage stress. Moderate stress can improve individual activity efficiency, but excessive stress or long-term stress can damage the physical and mental immune system. It is very important to guide students to look at pressure correctly and consciously regulate and manage their emotions. People with mental toughness are those who adapt positively to stress.

(4) Change the state of mind and body with mindfulness. Pay attention to suggest yourself with positive thoughts to form a positive response mode. Face unfavorable situations calmly, stimulate one's own potential ability, and continuously enhance one's own resilience.

Conclusion

All in all, as one of the "Ten Education" Systems of ideological and political views in the new era, psychological education in Chinese universities is an important work carried out according to the needs of social development, educational reform and the all-round development of university students, with profound connotations and solid theoretical foundations. Following a certain practice path to cultivate the psychological capital of university students is the value pursuit of improving the quality of psychological education in the new era. Respecting the dominant position of university students, shaping the healthy personality of university students, motivating university students to develop their potential, and promoting university students to form a healthy and good psychological quality will surely allow university students to enter the society with a positive attitude and meet the challenges of the new era.

References

1. Li Ye. Psychological counseling of university students' employment from the perspective of psychological capital. *China Higher Education Research*, 2010, no. (3), pp. 3–4. doi: 10.16298/j.cnki.1004-3667.2010.03.005
2. Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J. *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University Press. 2007: 3–3.
3. Luthans F., Youssef-Morgan C. M., Avolio B. *Psychological Capital and Beyond*. New York: Oxford University Press, 2015. P. 2.
4. Chang Xuxiao. Review and Prospect of Psychological Capital. Theory Research. *Foreign Economic Relations & Trade*, 2014, no. 08, pp. 112–114.
5. Zhangzheng. On Promotion Strategy of Undergraduates' Employability Based on Psychological Capital Cultivation. *Journal of Chengdu Normal University*, 2018, vol. 34. (8), pp. 6–10.
6. Deng Quyang, Ye Hexu, Zhao Ran. The relationship between psychological capital and work engagement: the mediating role of positive emotions. *Management and Administration*, 2017, no. 5, pp. 51–54. doi: 10.16517/j.cnki.cn12-1034/f.2017.05.016
7. Xi Jinping. *Report at 19th CPC National Congress*, 2017. URL: http://www.chinadaily.com.cn/china/19thcpcnationalcongress/2017-11/04/content_34115212.htm (accessed 18 October 2017).
8. Su Shijiang. Youth Psychological Development Tasks Oriented Educational Mode of University Psychological Practice Activities. *China Education of Light Industry*, 2020, no. 5, pp. 75–80.
9. Yang Guang. The new situation and the way to break the situation faced by the psychological education in colleges and universities. *Journal of Heilongjiang Institute of Teacher Development*, 2020, no. 11, pp. 110–112. doi: 10.3969 / j.issn.2096-8531.2020.11.035
10. Zheng Danfeng, Wang Tao. Analysis on the work of mental health education in colleges and universities from the perspective of "three comprehensive education". *The Party Building and Ideological Education in Schools*, 2021, no. 1, pp. 88–90. doi: 10.19865/j.cnki.xxdj.2021.01.024

Information about the authors

Xin Huili, Associate Professor, PhD, School of Marxism of Shanghai University of Political Science and Law (Puhuitang Rd., 99, Xuhui District, Shanghai, China, 200030).
E-mail: xinhui2005@163.com

Lian Shufang, Professor, PhD, Shanghai University of Political Science and Law (Puhuitang Rd., 99, Xuhui District, Shanghai, China, 200030).
E-mail: sisilian2002@163.com

Информация об авторах

Синь Хуэйли, доцент, доктор, Институт марксизма, Шанхайский политико-юридический университет (Шанхай, Китай).
E-mail: xinhui2005@163.com

Лянь Шуфан, профессор, доктор, Институт государственного управления, Шанхайский политико-юридический университет (Шанхай, Китай).
E-mail: sisilian2002@163.com

Статья поступила в редакцию 21.09.2022; принята к публикации 09.01.2023

The article was submitted 21.09.2022; accepted for publication 09.01.2023

НАУЧНЫЕ ЖУРНАЛЫ, ИЗДАВАЕМЫЕ В ТОМСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



«Вестник Томского государственного педагогического университета. Tomsk State Pedagogical University Bulletin» – рецензируемый научный журнал, основан в 1997 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базы данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, ERINPLUS, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://vestnik.tspu.edu>

E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

«Томский журнал лингвистических и антропологических исследований. Tomsk Journal of Linguistics and Anthropology» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 4 раза в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Издание включено в индекс научного цитирования Web of Science ESCI с 10.09.2017 г., в RSCI на базе Web of Science. Также журнал состоит в базах данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, ERINPLUS, EBSCO, а также включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://ling.tspu.edu.ru>

E-mail: tjla@tspu.edu.ru



«Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review» – рецензируемый научный журнал, основан в 2013 г., выпускается 6 раз в год. Входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 21.04.2021).

Кроме того, журнал входит в базу данных периодических и продолжающихся изданий ULRICHSWEB, GOOGLE SCHOLAR, WORLDCAT, EBSCO, DOAJ, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Электронная версия: <http://npo.tspu.edu.ru>

E-mail: npo@tspu.edu.ru

Научный журнал «Праксема. Проблемы визуальной семиотики» основан в 2014 г., выпускается 4 раза в год. Включен в базы данных ULRICHSWEB, SJR, а также в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

С 2018 г. журнал включен в базу индексируемых периодических изданий Scopus.

Электронная версия: <http://praxema.tspu.edu.ru>

E-mail: inir@tspu.edu.ru





Издательство  ТГПУ