

**Министерство науки и высшего образования Российской Федерации**

**Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Тульский государственный университет»**

**16+**

**ISSN 2312-2374**

**ИЗВЕСТИЯ  
ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА**

**ПЕДАГОГИКА**

**Выпуск 2**

**Тула  
Издательство ТулГУ  
2019**

Председатель

*Грязев М.В.*, д-р техн. наук, проф., ректор Тульского государственного университета.

Заместитель председателя

*Воротилин М.С.*, д-р техн. наук, доц., проректор по научной работе.

Ответственный секретарь

*Фомичева О.А.*, канд. техн. наук, доц., начальник Управления научно-исследовательских работ.

Главный редактор

*Прейс В.В.*, д-р техн. наук, проф., заведующий кафедрой.

**Члены редакционного совета:**

*Батанина И.А.*, д-р полит. наук, проф., –

отв. редактор серии «Гуманитарные науки»;

*Берестнев М.А.*, канд. юрид. наук, доц., –

отв. редактор серии «Экономические и юридические науки». Часть 2. «Юридические науки»;

*Борискин О.И.*, д-р техн. наук, проф., –

отв. редактор серии «Технические науки»;

*Егоров В.Н.*, канд. пед. наук, доц., – отв. редактор

серии «Физическая культура. Спорт»;

*Заславская О.В.*, д-р пед. наук, проф., –

отв. редактор серии «Педагогика»;

*Качурин Н.М.*, д-р техн. наук, проф., –

отв. редактор серии «Науки о Земле»;

*Понаморев О.Н.*, д-р хим. наук, доц., –

отв. редактор серии «Естественные науки»;

*Сабина А.Л.*, д-р экон. наук, доц., –

отв. редактор серии «Экономические и юридические науки». Часть 1. «Экономические науки».

**РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

Ответственный редактор

*Заславская О.В.*, д-р пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

Заместитель ответственного редактора

*Богуславский М.В.*, д-р пед. наук, член-кор. РАО (Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва).

Ответственный секретарь

*Ранних В.Н.*, канд. пед. наук (ТулГУ, г. Тула).

**Члены редакционной коллегии:**

*Романов В.А.*, д-р пед. наук (Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула);

*Рангелова М.Е.*, д-р пед. наук (Софийский государственный университет «Святого Климента Охридского», Болгария, г. София);

*Степанов П.В.*, д-р пед. наук (Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва);

*Титова Е.В.*, д-р пед. наук (Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург);

*Ядвиршиц Л.А.*, д-р пед. наук (Брянский государственный университет им. И.Г. Петровского, г. Брянск).

## ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ

Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова

*Представлены основные аспекты общей проблемы национальной безопасности государства и общества на современном этапе развития в условиях мировых вызовов и угроз. Приводятся цели, задачи, принципы и методы обеспечения внешней и внутренней безопасности, иллюстрации, требующиеся для раскрытия сложных подходов и терминов.*

*Ключевые слова: управление, безопасность, интеграция, сложность, риски, обучение.*

В современном развивающемся мире с присущими ему проблемами глобализации, ужесточения конкуренции, диверсификации рабочей силы протекают разнообразные динамические процессы, характеризующиеся [1-16]:

– неадекватностью существующей системы безопасности в мире глобальным, региональным и локальным вызовам и угрозам жизни всего живого на планете Земля;

– необходимостью разработки стратегии выживания человечества, обеспечивающей его жизнеспособность и безопасность;

– насущной потребностью поиска с построением многополярного мира и новой модели безопасности в XXI веке, основанной на доверии и сотрудничестве народов, сетевых и институциональных структурах безопасного функционирования и эволюционного развития.

– активным развитием инноваций, информационных технологий, телекоммуникационных и транспортных систем и новых био-, нанотехнологий и др.

Одна из самых жизненно приоритетных ценностей - национальная безопасность стран мира, понимаемая по-разному. Так, в США – отсутствие угроз достигнутым ценностям, а в России - состояние защищенности жизненно важных интересов (ЖВИ) государства, общества и личности. Отсюда вытекают принципиально разные подходы к проблеме обеспечения безопасности, ее концепциям, целям, наборам стратегий, неотложных задач, принципам их постановки, функциям, инструментам и способам реализации.

Анализ содержания внешнеполитических документов России, концепции обеспечения национальной безопасности, военной доктрины и др., сформулированных в последнее время, показывает четкую формулировку термина международной безопасности. В СССР этот термин четко определялся и служил стержнем его внешней политики. Концепция международной безопасности формулировалась на базе региональных концепций коллективной безопасности в Европе и Азии, трансформированных затем в концепцию всеобъемлющей международной безопасности. В этой концепции закреплялась следующая формулировка: «Безопасность национальная и международная – фактор сохранения мира, основанный на взаимообусловленности национальной

и международной безопасности. Обеспечение национальной безопасности в целом составляет часть общей задачи современности – сохранения и упрочения всеобщего мира, предотвращения ядерной войны» [1-5, 16].

В связи с этой постановкой жизненно необходим тщательный учет действующего до сих пор в мире закона силы: любое государство, достигнувшее уровня экономической мощи и военного потенциала, сопоставимого с уровнем мощи и потенциала ведущих государств, требует нового статуса, передела сферы мирового влияния. И тогда идея «мирных инициатив» для всех государств не лишена смысла вне зависимости от их мощи и потенциала в любой текущий момент времени.

Международная безопасность отражает геостратегическую структуру и доктрину государств, наиболее мощных и сильных в экономическом и политическом отношении, которые стремятся навязать остальным странам свои национальные интересы, превратить их в международные.

Источником развития у всех живших ранее цивилизаций всегда служила территория. Еще Геродот ( $\approx 490/480-425$  гг. до н.э.) в своей «Истории» соединял историю с географией. Платон ( $\approx 428/427-348/347$  гг. до н.э.), Архимед ( $\approx 287-212$  гг. до н.э.), а позднее Страбон ( $\approx 64/63$  гг. до н.э.– $23/24$  гг. н.э.) объясняли состояние культуры, качества, характер и темперамент народов через специфику географии конкретных стран мира.

Фукидид ( $\approx 460-400$  гг. до н.э.) ввел в оборот «принцип силы», вскрыл суть принципиально разных стратегий действий «моря» (талласократия) и «суши» (телеурократия) и схему их извечной борьбы. В последующие века зарубежные исследователи (К Риттель, Ф. Ратцель, Р. Челлен, А. Мэхэн, Х. Маккиндер, Х. Хаусхофер, Н. Спайкман и др.) считали главным политико-географическим фактором пространство и территорию, применяли оценивание степени влияния географических факторов на исторические процессы, состояние и перспективы текущей мировой политики. Само пространство служит политической силой, что способствовало превращению геополитики в науку о государстве как географическом организме, воплощенном в пространстве (Р. Челлен). Ф. Ратцель указывал, что упадок государства обуславливается итогом ослабления пространственной концепции и пространственного чувства: «Разложение каждого государства начинается с его отказа от концепции большого пространства». Эта мысль особенно близка и понятна россиянам (развал СССР произошел не по их воле, они высказались за сохранение общего единого государства). Усилия политического руководства по созданию Единого Экономического Союза (Россия, Беларусь, Казахстан, Армения, Кыргызстан) подтверждают стремление к интеграции, повышению уровня обеспечения их национальной безопасности, сохранения территориальной целостности и суверенитета. Это показали и решения состоявшегося в Душанбе 28.09.2018 саммита стран СНГ.

Гордость, сопереживания, радость и печаль практически каждого россиянина, за исключением либералов из «Яблока» и т.п., сопровождали подготовку и празднование 70-летия Великой Победы Советского народа над

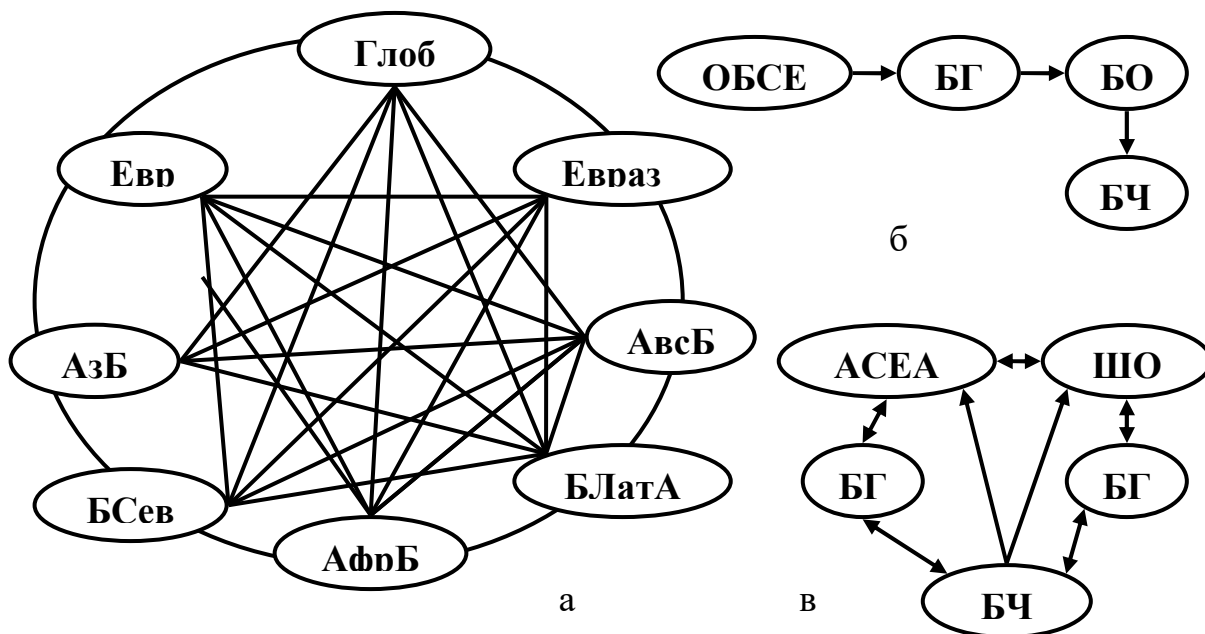
фашизмом. Не меньший эмоциональный, интеллектуальный накал сопровождает сегодня анализ ожидаемых позитивных масштабных итогов празднования многими народами обретения ими свободы, справедливости и безопасности.

На сегодня в мире функционирует ряд схем взаимодействия российских институтов безопасности с основными региональными и глобальными институтами безопасности (рис. 1). Сеть институтов безопасности трансформируются с учетом ситуации в мире. К их числу относятся:

а) российские институты - государственные и общественные институты безопасности, личные усилия граждан для содействия безопасности;

б) региональные – Организация Северо-Атлантического Договора (НАТО), Организация по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ), Организация Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), Шанхайская организация сотрудничества (ШОС), Партнерство ради мира (ПРМ), Конференция по взаимодействию и мерам доверия в Азии (КВМДА), Ассоциация государств Юго-Восточной Азии (АСЕАН) и др.;

в) глобальные – Организация Объединенных Наций (ООН), страны G7, Международное Агентство по атомной энергии (МАГАТЭ), БРИКС и т.п.



**Рис. 1. Схемы взаимодействия безопасности глобальной (ГлБ) и региональной (а), структур европейской (б) и азиатской безопасности (в): Европы (ЕврБ), Азии (АзБ), Евразии (ЕвразБ), Северной (БСевА) и, Латинской (БЛатА) Америки, Африки (АфрБ) и Австралии (АвсБ)**

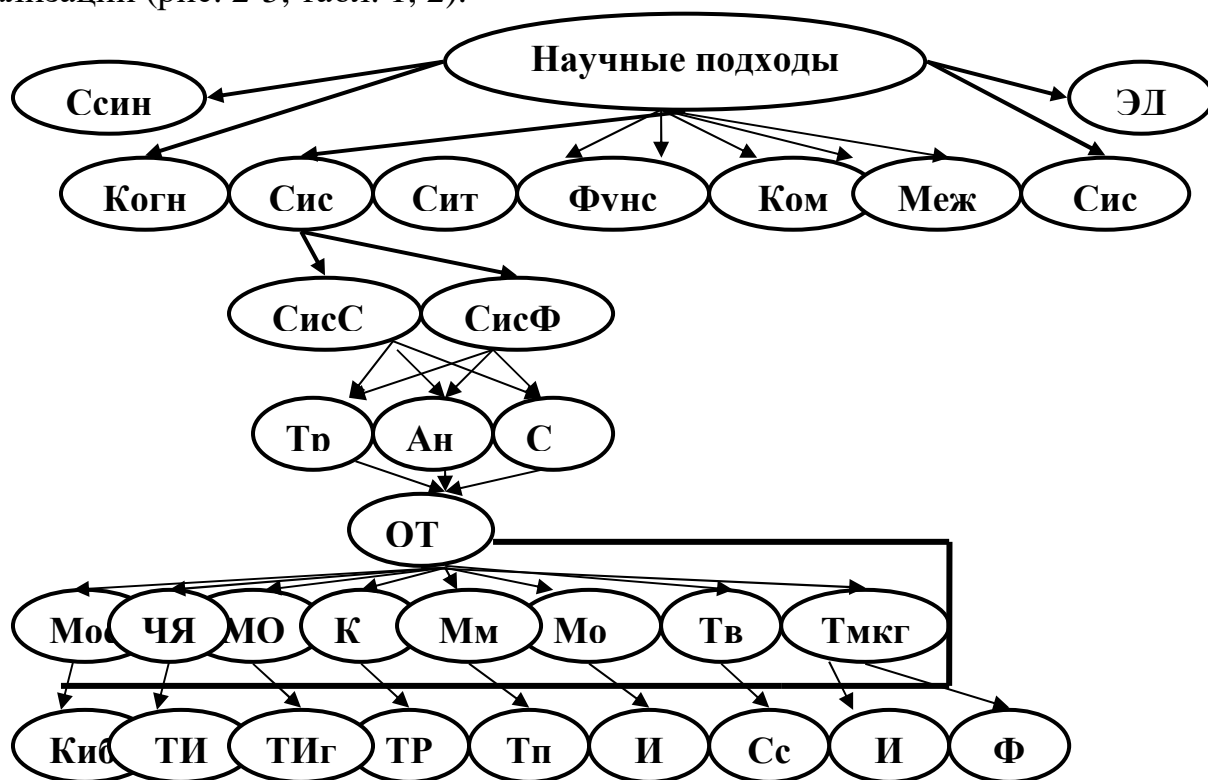
Главным результатом глобального анализа и осмысления россиянами сути происходящих изменений в мире стало:

- оформляющееся понимание смысла личной, общественной, национальной, региональной и международной безопасности как безопасности для всего общества и для каждого человека в частности;

- формирование научно-прикладных проблем о принципиальной возможности создания глобальной безопасности, разработанности феноменов «азиатская безопасность», «евразийская безопасность» и др. в условиях многополярного мира.

В целом различные аспекты безопасности, как и две вышеуказанные взаимосвязанные и взаимно дополняемые сферы - безопасность каждого человека, т.е. безопасность для всех, - являются конструктивным ядром для «строительства» и интеграции евразийской безопасности.

В создании научно-прикладного инструментария повышения обеспечения национальной безопасности могут использоваться следующие научные подходы, концепции, принципы, методы, модели, инструменты и средства их реализации (рис. 2-5, табл. 1, 2).



*Рис. 2. Научные подходы к исследованию обеспечения эффективного и безопасного функционирования сложных политико-экономических систем*

На рис. 2:

**подходы:** системно-синергетический (Ссин); когнитивный (Когн), системный (Сист), ситуационный (Сит), функционально-структурный (Фунст), комплексный (Комп), межсистемный (Межс), системных комплексов (СисК); эргодинамический (ЭД);

**исследования:** системно-структурное (СисСт), системно-функциональное (СисФн) на базе подходов: традиционный (Тр), аналогий (Ан), системных параметров (СП); общей теорией систем (ОТС). теоретические модели системных объектов: Мос - модель открытой системы (Л. Бераланфи);

ЧЯ - модель «черного ящика» (У. Эшби); МО - модели организации (Р. Акофф), КМ - кибернетические модели систем (И. Клир); ММС - модели многоуровневых многоцелевых систем (М. Месарович);

**содержательные концепции** на базе формализмов: Мот - математическая основа теории систем (М. Месарович); Тва - теоретико-вероятностный анализ структуры систем (М. Тод, Э. Шуфорд); Тмкг - теоретико-множественная концепция гомеостаза поддержание равновесия системы (У.Р. Эшби);

**направления исследований:** Киб – кибернетика; ТИн – теория информации; ТИг– теория игр; ТР – теория решений; Тп – топология (реляционная математика); ИО – исследование операций; Сст – системотехника; ИП – инженерная психология; ФА – факторный анализ и т.п.

**Таблица 1**

**Принципы системного и комплексного подходов в синтезе систем**

<b>Целеориентированные системы (системный подход)</b>	<b>Ценностно-ориентированные системы (комплексный подход)</b>
<i>Единства</i> (совместный анализ системы как единого целого и совокупности частей)	<i>Соединенности</i> (иррациональные межсистемные взаимодействия интеграции различных систем в комплекс)
<i>Развития</i> (учет изменяемости, способности развития, накопления данных о динамике среды)	<i>Неупорядоченного множества</i> различных систем, входящих в комплекс
<i>Глобальной цели</i> (ответственность за выбор главной цели; оптимум отдельных подсистем - не оптимум системы)	<i>Вариативности</i> (многообразия и допустимости значительной изменчивости межсистемных взаимодействий)
<i>Функциональности</i> (совместный анализ структуры и функций системы при приоритете функций над структурой)	<i>Неоднозначной обусловленности</i> содержания и характера межсистемных взаимодействий с учетом соотношения целей, ценностей и норм систем
<i>Сочетания децентрализации и централизации</i>	<i>Разнонаправленной активности</i> функционирования и развития компонентов в системном комплексе
<i>Иерархии</i> (учет соподчиненности и ранжирования частей)	<i>Иррегуляции</i> (непропорциональность и несоизмеримость воздействий при взаимодействии систем)
<i>Неопределенности</i> (учет вероятностного наступления событий)	В системном комплексе действуют механизмы иррегуляции, не подчиненные порядку, а не механизмы с обратными связями, субъект и объект управления, управляющие воздействия
<i>Организованности</i> (степень исполнения решений, выводов)	

## Свойства целе- и ценностно-ориентированных систем

Свойства систем	Особенности и сущность свойств разновидностей целе- и ценностно-ориентированных систем
Множественность и неоднородность	Выполнение разных функций с назначением, конструктивными особенностями, явлениями различной природы
Эмерджентность	Несводимость свойств отдельных элементов и системы в целом
Иерархия	Наличие уровней и способов достижения целей этих уровней, порождающих внутри- и межуровневые конфликты
Агрегирование	Объединение параметров системы в параметры высокого уровня
Многofункциональность	Способность системы реализовать множество функций на заданной структуре в виде гибкости, адаптации, живучести
Гибкость	Свойство системы менять цель функционирования с учетом условий функционирования и состояния подсистем
Адаптация	Смена целей и условий функционирования; адаптивная система непрерывно обучается и самоорганизуется
Надежность	Реализация заданных функций в течение заданного периода времени с заданными параметрами качества
Безопасность	Способность функционирующих систем давать допустимые воздействия объектам, персоналу, окружающей среде
Стойкость	Исполнение функций при выходе параметров среды за определенные ограничения или допуски
Уязвимость	Способность получать повреждения при воздействии внешних или внутренних факторов
Живучесть	Способность изменять цели функционирования при отказе или повреждении элементов системы



**Рис. 3. Научные направления безопасности и цели развития России и сферы ее национальной безопасности**

На рис. 3:

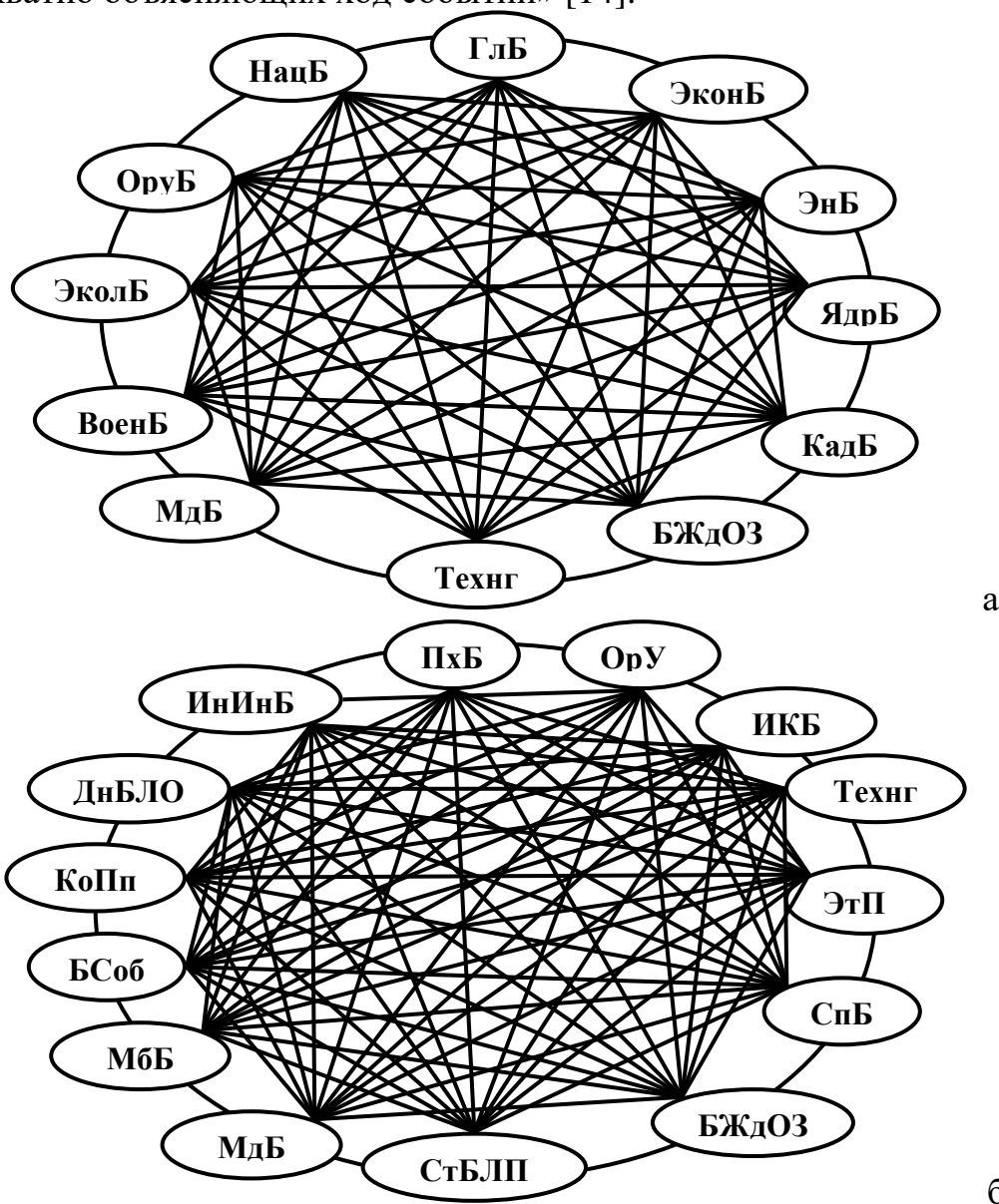
**виды безопасности:** Гл - глобальная; Нц - национальная; Эк - экономическая; Эн - энергетическая; ЯР - ядерно-радиационная; Во - военная; Ин - инвестиционно-финансовая; ИИ - интеллектуально-инновационная; Пр - производственно-хозяйственная; ИК - информационно-коммуникационная; Тх - техногенная; МБ - медико-биологическая; СП - сельскохозяйственная;



продовольственная; МД – миграционно-демографическая; СТ - социально-трудовая безопасность деятельности людей с психофизическими и иными ограничениями; ЭП - этнопсихологическая; ОУ - организационно-управленческая; Спд - социально-поддерживающая; КО - культурно-образовательная; ПП - психолого-педагогическая; Жд - жизнедеятельности, диагностики и охраны здоровья человека, групп и сообществ; ДН - духовно-нравственная; Экл - экологическая; СК - социально-культурного развития; Сб – собственности; Прч - прочие.

**Цель «5И»** - институты, инфраструктура, инновации, инвестиции, интеллект.

Страны мира, регионы и разнообразные хозяйствующие субъекты деятельности (корпорации, компании, предприятия, организации, учреждения и др.) функционируют в турбулентной социально-экономической среде с радикальными переменами, в которой правила и процедуры проведения политики устаревают. В результате исследователи лишаются парадигм и теорий, адекватно объясняющих ход событий» [14].



**Рис. 4. Взаимосвязь безопасности государства, общества и личности (а), (б)**

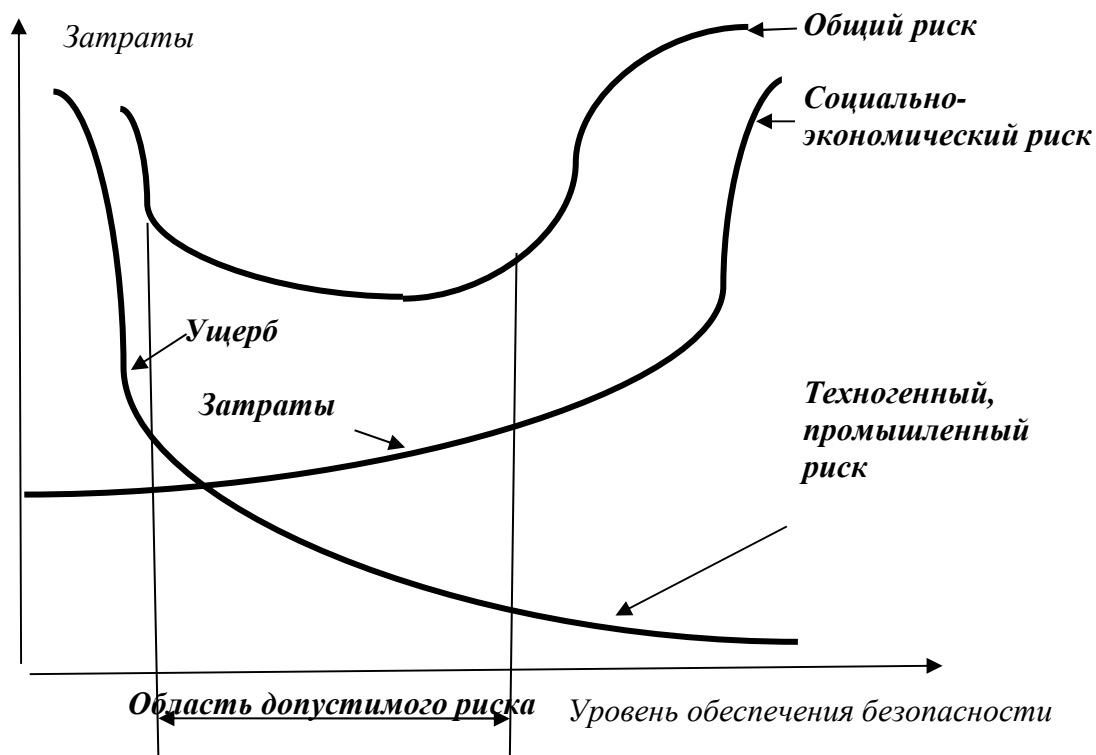
На рис. 4:

а) виды безопасности государства и общества: ГлБ – глобальная; НацБ – национальная; ЭконБ - экономическая; ЭнБ – энергетическая; ЯдрБ – ядерно-радиационная; КадБ – кадровая; БЖДОЗ - жизнедеятельности, диагностики и охраны здоровья; ТехнБ – техногенная; МдБ – миграционно-демографическая; ВоенБ – военная; ЭколБ – экологическая; ОрУБ – организационно-управленческая (рис. 4, а);

б) виды безопасности общества и личности: ИиИнБ - интеллектуально-инновационная; ПхБ - производственно-хозяйственная; ИКБ - информационно-коммуникационная; ТехнБ - техногенная; МББ - медико-биологическая; ЭколБ – экологическая; ОруБ – организационно-управленческая; МдБ - миграционно-демографическая; СтБЛПО - социально-трудовая; ЭтПБ - этнопсихологическая; СпБ - социально-поддерживающая; БЖДОЗ - деятельности, диагностики и охраны здоровья; КоПпБ - культурно-образовательная, психолого-педагогическая; ДнБЛО - духовно-нравственная; БСоб – собственности (рис. 4,б).



а



б

**Рис. 5. Состав национальной безопасности государства (а), зависимость риска деятельности от уровня затрат и степени обеспечения безопасности (б)**

Мировое сообщество, по оценкам мировых признанных экспертов, еще 15-20 лет будет находиться в зоне турбулентности. Определяющий компонент обеспечения национальной безопасности государства обычно экономика, связанная с борьбой за пространство, обладание природными, материальными и человеческими ресурсами (рис. 6). Экономика развивается по своим внутренним законам с определенными объективно-субъективными взаимоотношениями государства и общества, способствующими или тормозящими геополитическое и социально-экономическое развитие стран и населяющих их народов. Однако присоединение новых территорий всегда оборачивалось, в зависимости от объема этих территорий и живущего на них населения, **многократным увеличением** могущества государств, свободно покрывающим любые затраты на «освоение» этих территорий.

В прежние времена государства стремились контролировать торговые морские пути, так как этим они контролировали и экономику мира. Поэтому главная цель любой морской державы – обеспечивать надежный контроль опорных элементов коммуникаций: портов, баз, проливов, каналов. Захват ключевых позиций должен вестись еще в мирное время, хотя их укрепление требует постоянных усилий, но это **втройне** окупается. Независимо от воли и желания отдельных правителей и сообществ в периоды времени, назревают конфликты, разрешающиеся в силу своей внутренней логики неизбежно в пользу экономики, и цикл развития экономики начинается заново.

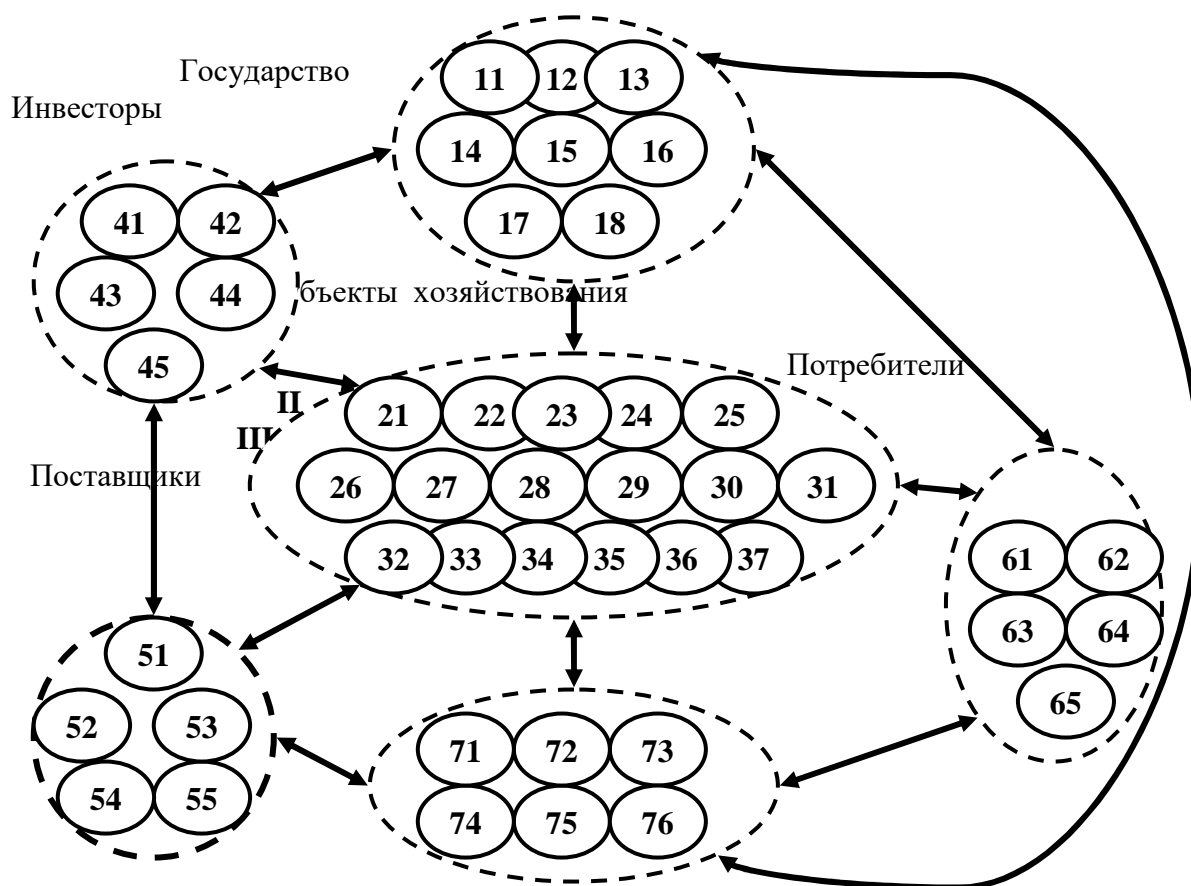


Рис. 6. Системы целей и связей компонентов среды государства

На рис. 6:

для **государства**: 11 – рыночное хозяйство; 12 – рабочие места; 13 – конкурентоспособность продукции; 14 – баланс внешней торговли; 15 – социальный продукт; 16 – налоговые поступления; 17 – социальный мир; 18 – стабильность экономики;

для **субъектов хозяйствования**: I – собственники капитала: 21 – сохранение предприятий, фирм и т.п.; 22 – рост капитала; 23 – дивиденды; 24 – признание, имидж; 25 – возможность принятия решений; II – менеджмент: 26 – баланс интересов заинтересованных сторон; 27 – удовлетворение интересов собственников; 28 – удовлетворение собственных интересов; 29 – сохранение своих рабочих мест; 30 – независимость, власть, признание; 31 – инновационная культура; III – персонал: 32 – сохранение рабочих мест; 33 – высокий уровень заработной платы; 34 – хорошие условия труда; 35 – социальные услуги; 36 – соучастие в управлении предприятием, фирмой; 37 – самореализация;

для **инвесторов**: 41 – высокие проценты за инвестированный капитал; 42 – расширение услуг капитала; 43 – гарантии возврата капитала; 44 – влияние на власть; 45 – обладание информацией о ситуации;

для **поставщиков**: 51 – высокие доходы; 52 – низкие расходы; 53 – благоприятные условия; 54 – длительные отношения; 55 – верность договорным отношениям;

для **потребителей**: 61 – широкое предложение товаров, услуг; 62 – низкие цены; 63 – высокое качество; 64 – выгодные условия; 65 – хорошие условия приобретения;

для общества: 71 – содействие достижению общих целей; 72 – здоровье; 73 - информация; 74 – качество жизни; 75 – охрана окружающей среды; 76 – благосостояние.

Экономическое измерение в истории всегда было, есть и будет одним из важнейших с повышением степени его влияния на геополитическую ситуацию в мире, наглядно прослеживаемую в сегодняшнем мире. Присвоение экономическим индикаторам статуса важнейших геополитических факторов обуславливает требование адекватности геополитических действий реальной обстановке. Роль экономики особенно важна в дихотомии «политический суверенитет – открытость государства», в которой экономические аспекты в сочетании с политической волей государственной власти определяют предпочтения. Сегодня особенно ошутимо влияние экономической деятельности на техносферу, облик географической среды, изменение климата в глобальном мире. Внутренняя логика развития экономики приобретает автономный от государства и даже надгосударственный характер. В этой связи можно говорить о возникновении экономической среды обитания как составной части физической среды, окружающей человека [1-16].

Признание экономической сферы в сочетании с географическими условиями ведущим геополитическим фактором подчеркивает *стабильность* и *постоянство* современного *глобального* расклада, высокую динамику глобальных экономических процессов, требующих *оперативного гашения* (смягчения, нейтрализации) любого *несанкционированного* развития экономик регионов, в т.ч. реальных геополитических конкурентов.

Исходя из мирового опыта в табл. 3 сведены предельные показатели нарастания угроз и опасных процессов, ведущих к негативным последствиям - эскалации, разрушению, деградации экономики, бизнеса, общества.

**Таблица 3**

***Предельные значения приоритетных угроз и опасностей в обществе***

<b>Предельные значения показателей нарастания угроз</b>	<b>Значение в год</b>
Уровень падения промышленного производства, %	30-40
Доля импортных продуктов питания, %	30
Доля экспорта высокотехнологичной продукции, %	10-15
Доля от валового продукта ассигнований на науку, %	2
Доля населения, живущая за чертой бедности, %	10
Соотношение доход 10 % самых богатых и 10 % самых бедных	1:10
Соотношение минимальной и средней заработной платы	1:3
Уровень зарегистрированной и скрытой безработицы, %	8-10
Ожидаемая продолжительность жизни населения, лет	65-70
Уровень преступности (на 100 тыс. чел. населения)	5000-6000
Уровень потребления алкоголя, л/чел	8
Уровень доверия населения к органам власти, %	20-25
Доля граждан, требующих кардинального изменения политики, %	20-25
Суммарные поступления с экологических платежей, % от ВВП	5
Природоохранные затраты на экологию в ВВП, %	5

В заключение сформулируем главные выводы, присущие геополитике:

1) пространство и время - формы существования материи, определяющие порядок координации и относительного упорядочения материальных, природных, социальных и иных явлений, процессов и состояний;

2) в окружающем мире (пространстве) любой из указанных элементов реальности - лишь относительная часть более общей системы. Так, в частности, любое *явление* – лишь штрих некоторой укрупненной картины; любой *процесс* – условно выделенная причинно-следственная связь; любое *событие* – выделенная реакция субъекта деятельности на внешние воздействия;

3) экспансия и внешние угрозы всегда существуют в мире, поэтому государственные политики должны уметь:

- правильно (объективно) оценивать эти естественные факторы;
- адекватно использовать вектор интересов, блокируя вектор угроз, для гарантии могущества и процветания своих стран, их народов и этносов.

### Список литературы

1. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Минаев В.С. Синергетика, когнитология, комплексная безопасность: системы «природа – общество – человек»: монография / под науч. ред. д-ра тех. наук, проф. Ю.Н. Арсеньева. М.–Тула: Изд-во ТулГУ, 2015. 308 с.

2. Современный менеджмент: эффективные подходы к управлению: коллективная монография / Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова, Н.Ю. Лебедева и др. Одесса: Куприенко СВ, 2014. 267 с.

3. Арсеньев Ю.Н., Киселев В.Д., Давыдова Т.Ю. Управленческие решения: в 2 т. Орел: Изд-во ОРАГС. , 2009. Т 1. 419 с.; 2010. Т. 2. 406 с.

4. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Инновации, инвестиции, интеллект: потенциал, капитал, модели: монография. М.–Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 447 с.

5. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Моделирование интеллектуально-производственного потенциала и капитала субъектов хозяйствования: теория, методология, практика: Монография. М.–Тула, Изд-во ТулГУ, 2013. 400 с.

6. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Жданова Н.И. Управление компетенциями в профессиональном образовании. М.–Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 200 с.

7. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Менеджмент- и бизнес-образование в подготовке компетентных профессионалов: монография. М.–Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. 286 с.

8. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю., Прохоров С.Ю. Менеджмент качества и инновации в экономике и профессиональном образовании: тенденции, методы, алгоритмы, программы: монография. М.–Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. 370 с.

9. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Системы гибридного интеллекта. Экономика. Управление. Образование: монография. М.: Высшая школа, 2008. 566 с.

10. Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю. Применение экономико-математических методов и информационных технологий в управлении риском: Монография. М.–Тула: Изд-во ВЗФЭИ, Изд-во ТулГУ, 2010. 387 с.

11. Арсеньев Ю.Н., Шелобаев С.И., Давыдова Т.Ю. Анализ, синтез и оптимизация социо-техно-экономических систем: безопасность, надежность, качество, эффективность: монография / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.Н. Арсеньева. М.: Высшая школа, 1998. 444 с.

12. Основы теории безопасности и рискологии: монография / Ю.Н. Арсеньев, И.Н. Давыдов, Т.Ю. Давыдова, И.М. Шлапаков / под науч. ред. д-ра техн. наук, проф. Ю.Н. Арсеньева. М.: Высшая школа, 1999. 152 с.

13. Арсеньев Ю.Н., Сулла М.Б. Управление риском при авариях: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1997. 386 с.

14. Арсеньев Ю.Н., Сулла М.Б., Минаев В.С. Управление экономическими и финансовыми рисками. М.: Высшая школа, 1997. 155 с.

15. Актуальные вопросы государственного (регионального) и муниципального управления: теоретические и практические аспекты: монография. в 4 т. / Ю.Н. Арсеньев, Т.Ю. Давыдова, В.Д. Киселев и др. Орел: Изд-во ОРАГС, 2006, 2008, 2009. Т 1. 311 с.; Т. 2. 327 с.; Т. 3. 348 с.; Т. 4. 340 с.

16. Более безопасный мир: наша общая ответственность. Доклад Группы высокого уровня по угрозам, вызовам и переменам. ООН // Безопасность Евразии, 2005, № 1. С.115-220.

*Арсеньев Юрий Николаевич, д-р техн. наук, проф., проф. каф. информационной безопасности, [arsenev.45@mail.ru](mailto:arsenev.45@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный университет, Тульский филиал РАНХиГС при Президенте РФ,*

*Давыдова Татьяна Юрьевна, канд. пед. наук, доц., доц. каф. экономики и управления, [tat69@pochtamt.ru](mailto:tat69@pochtamt.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого*

*THEORETICAL AND APPLIED ASPECTS OF THE  
NATIONAL SECURITY ISSUES IN THE UNIVERSITY*

*Yu.N. Arsen'ev, T.Y. Davydova*

*The main aspects of the General problem of national security of the state and society at the present stage of development in the conditions of world challenges and threats are presented. The goals, objectives, principles and methods of external and internal security, illustrations required for the disclosure of complex approaches and terms are given.*

*Key words: management, security, integration, complexity, risks, training.*

*Arsenyev Yurj Nikolaevich, doctor of technical sciences, professor, [arsenev.45@mail.ru](mailto:arsenev.45@mail.ru), Russia, Tula, Russian Presidential Academy of National Economy and the Public Administration, Tula State University,*

*Davydova Tatyana Yuryevna, candidate of pedagogical sciences, docent, [tat69@pochtamt.ru](mailto:tat69@pochtamt.ru), Russia, Tula, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University*

## **КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

А.Г. Бермус

*Обсуждаются проблемы разработки и внедрения системы профильных педагогических классов на муниципальном уровне. Предлагается инструментальная реализация идеи профильного педагогического образования как ведущего звена в контексте модернизации системы многоуровневого педагогического образования. Подробно представлена программа «Профильные педагогические классы», реализуемая в муниципальном образовательном пространстве г. Ростова-на-Дону совместно с Академией психологии и педагогики ЮФУ.*

*Ключевые слова: педагогическое образование, профильные педагогические классы, компетентностный подход, программно-целевой подход.*

Проблема профилизации вообще, и внедрения педагогического профиля в систему общего образования в частности, представляется одной из самых сложных и противоречивых. Так, по данным Государственной Думы РФ (Л.Духанина), на август 2018 года 39 % школ испытывают нехватку или не имеют преподавателей по иностранному языку, 30 % — по русскому языку и литературе, 26 % остались без учителей начальных классов. Министр просвещения РФ О.Ю.Васильева прогнозирует к концу 2020 годов дефицит школьных учителей на уровне 180 – 200 тысяч вакансий.

Очевидно, что решение этой проблемы невозможно без изменения всех аспектов нынешней ситуации: увеличения оплаты учительского труда, ликвидации «бумажного пресса», утверждения в обществе и системе управления личностного и профессионального достоинства учителя, создания материальных стимулов и психолого-педагогического сопровождения для выпускников педагогических программ на этапе их адаптации в школе и т.д.

В то же время нельзя недооценивать один из перспективных ресурсов и механизмов количественного и качественного развития кадрового потенциала системы образования через создание системы непрерывного образования, включающей систему предпрофильной и профильной подготовки учащихся общеобразовательных школ, обучение в педагогических колледжах или на педагогических программах вузов с последующим возвращением в школу. Именно об этой первой и в действительности самой важной ступени непрерывного профессионального образования, включающей профильные педагогические классы, мы сегодня поведем речь. При всей очевидной привлекательности этой идеи ее конкретное воплощение сдерживается рядом причин.



Во-первых, отметим, что основной Приказ Минобразования РФ, на основании которого осуществляется профилизация, датирован 2002 годом<sup>1</sup>. Вполне естественно, что и приказ, и сама концепция были подготовлены на совершенно ином этапе развития отечественного образования, еще до массового распространения компетентного подхода и перехода на ФГОС второго поколения. Методические материалы по разработке и внедрению профильного обучения, хотя и подготовлены примерно на 10 лет позже, все равно существенно отстают от задач нынешнего времени<sup>2</sup>.

Во-вторых, утвержденные во ФГОС профили обучения (естественнонаучный, гуманитарный, социально-экономический, технологический и универсальный), в большей степени, ориентированы на сложившуюся систему предметного обучения, но крайне малоэффективны, с точки зрения ориентировки в мире современных профессий. Так, одним из приоритетов Национальной технологической инициативы является формирование высокотехнологичного сегмента в учреждениях общего и дополнительного образования, при этом, даже идентификация таких профильных классов, с точки зрения, предложенной системы, оказывается затруднительной: естественнонаучные, гуманитарные, социально-экономические и технологические аспекты здесь оказываются взаимно проникающими и взаимозависимыми.

В-третьих, требует существенного переосмысления реализованный предметно-дидактический подход к содержанию профильного обучения, предполагающий формирование вариативных (обязательных для всех учащихся, выбравших данный профиль) и элективных (в соответствии с личным выбором) модулей и курсов. Помимо того, что это приводит к достаточно значительным материальным затратам, разработка и реализация академических курсов оказывается малоэффективным, с точки зрения формирования практической готовности к профессиональной деятельности.

Именно в этом контексте мы склонны рассматривать перспективу реализации компетентного подхода к профильным педагогическим классам. Между тем, и сам компетентный подход является, во многих отношениях, весьма проблематичным.

Начнем с того, что его появление в начале 2000 годов было связано с декларацией нового, практико-ориентированного видения образования в противовес знанию и квалиметрическому подходам. В последовательно сменяющих друг друга поколениях ГОС ВПО, ФГОС ВПО, ФГОС ВО и т.д., сохранялась преемственность в части трехуровневого определения компетенций: общекультурные (или, в последней версии ФГОС ВО, универсальные), общепрофессиональные и профессиональные. При этом все

---

1 Приказ Минобразования РФ от 18.07.2002 №2783 «Об утверждении Концепции профильного обучения на старшей ступени общего образования».

2 Предпрофильная подготовка и профильное обучение как факторы обеспечения качественного доступного образования (методические материалы) / под научной ред. канд. биол. наук Н.Н. Сабельниковой-Бегашвили. Ставрополь: ГБОУ ДПО СКИРО ПК и ПРО, 2012. 176с.

формулировки компетенций исчерпываются «способностью» и «готовностью» к некоторым видам деятельности.

Если же обратиться к изначально сформировавшемуся полю смыслов компетентностного подхода<sup>3</sup>:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д.Фруммин);

- компетентностный подход является обобщенным условием способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А.Болотов);

- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д.Эльконин);

- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В.Башев);

- компетентность определяется как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" (А.М.Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г.Щедровицкий).

Между тем, сама идея компетентностного подхода восходит к понятию competence и глаголу to compete – состязаться, соревноваться; иначе говоря, компетентность – есть способность к победе в соревновании. Соответственно наиболее ярким проявлением компетентностного подхода являются любого рода конкурсные ситуации, когда кандидаты должны выполнять задания высокой степени сложности и неопределенности. Цель нашего исследования – определение некоторого комплекса условий, позволяющих реализовать компетентностный подход в системе профильных педагогических классов как фактор модернизации муниципальной системы образования. По сути, мы попытаемся вкратце представить историю, предварительные результаты и перспективы развития профильных педагогических классов в муниципальной системе образования г.Ростова-на-Дону.

Отправной точкой проекта стал 2018/19 учебный год, когда был Управлением образования г.Ростова-на-Дону бы издан приказ от 31.10.2018 №УОПР-714 «О реализации образовательного проекта «Профильные классы». Одним из приложений к этому приказу был утвержден список из десяти общеобразовательных учреждений города и одного учреждения дополнительного образования (а именно «Центра дополнительного образования детей» Октябрьского района), на базе которых должны были быть развернуты профильные педагогические классы. Специфика участия «Центра дополнительного образования детей» заключалась в том, что в нем создавался

---

<sup>3</sup> Бермус А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал "Эйдос". 2005. 10 сентября. <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>. В надзаг: Центр дистанционного образования "Эйдос", e-mail: list@eidos.ru.

«общегородской педагогический класс», в который зачислялись учащиеся из школ, не вошедших в проект.

Важной особенностью этого проекта является глубинная взаимная интеграция между деятельностью образовательных учреждений, Управления образования и Академии психологии и педагогики Южного федерального университета: еще в 2015 году было подписано соглашение о создании «Образовательного кластера ЮФУ» между Южным федеральным университетом и Управлением образования г. Ростова-на-Дону, предметом которого стала совместная деятельность по разработке и реализации профориентационных проектов, привлечению учащихся к творческой, познавательной, проектной, исследовательской деятельности и качественной подготовке учащихся к поступлению в вузы, в том числе ЮФУ.

Сейчас мы находимся в начале нового этапа развития проекта, в котором на основе полученных достижений и выявившихся проблем 2018/19 года будет сформирована единая муниципальная сеть профильных педагогических классов и групп, обеспечивающая качественное решение всех перечисленных задач в области профориентации, профилизации и личностного развития будущих педагогов.

Прежде всего следует отметить, что на уровне всей муниципальной системы было признано необходимым перейти от традиционного «мероприятийного» и даже «проектного» подходов к программно-целевому управлению муниципальной системой профильных классов. Действительно, современная муниципальная система как поле профилизации представляет собой очень сложную вариативную практику: в одних районах города действует по одной школе, организующей профильный педагогический класс, в других – их может быть по 3 – 4; некоторые школы реализуют академический компонент профилизации внутри базисного учебного плана, некоторые ориентированы на преимущественное развитие системы дополнительного образования и проектной деятельности, существует вариативность и в отношении сроков и возраста приема в профильные классы.

Одновременно, есть ряд общих проблем, решение которых возможно лишь на муниципальном уровне; в их числе: повышение квалификации и подготовка кадров, организация профессионального экзамена выпускников профильных классов, создание единой программно-методической базы и научно-методического сопровождения педагогических классов. Все это требует создания единой муниципальной программы профильного обучения, обеспечивающей необходимый уровень внутренней вариативности для всех участников.

#### ***Цели программы:***

- создание в муниципальной системе образования устойчиво развивающегося сектора профилизации обучающихся в области социального, педагогического образования и научно-гуманитарных исследований в сфере образования, ориентированного на раннее выявление и поддержку профессионально-личностного развития учащихся соответствующего профиля;

- повышение качества общего и профильного образования, привлекательности, востребованности, социальной эффективности системы образования, создание условий для построения непрерывных карьерных траекторий с участием Академии психологии и педагогики ЮФУ, стимулирование межрегионального и международного сотрудничества;

- развитие кадрового и человеческого потенциала муниципальной системы образования, в особенности, в сфере работы с одаренными и мотивированными детьми.

#### ***Задачи программы:***

- обеспечение реализации целей ФГОС ООО, «Профессионального стандарта» и «компетенций XXI века» для учащихся профильных педагогических классов (в том числе, навыков комплексного решения проблем; критического мышления, креативности и гибкости ума, умения управлять и взаимодействовать с людьми, ведения переговоров, эмоционального интеллекта и клиентоориентированности; навыки самоуправления, формирования собственного мнения и принятия решений);

- создание ориентированной на устойчивое развитие нормативно-правовой, институциональной, материально-технической, информационно-методической и кадровой базы профильного педагогического образования в муниципальной системе г.Ростова-на-Дону;

- разработка и внедрение муниципальной системы управления профильными педагогическими классами на школьном и муниципальном уровнях;

- создание и апробация многоуровневой системы вариативных учебных планов, инновационных образовательных модулей и учебных программ, обеспечивающих профильный педагогический компонент общего образования;

- разработка муниципальной системы учета, психолого-педагогического сопровождения, диагностики и мониторинга профессионально-личностного развития учащихся профильных педагогических классов;

- интеграция социально-педагогических, учебно-исследовательских и культурно-просветительских проектов, реализуемых школами, педагогических практик и проектной деятельности студентов педагогических направлений ЮФУ и других вузов в систему работы профильных педагогических классов, обеспечение профессионально-личностного самоопределения и профессиональной социализации учащихся профильных классов и групп;

- повышение качества и эффективности профессионального развития студентов педагогических направлений и профилей, обучающихся в ЮФУ, других педагогических вузах Ростовской области, обновление и повышение качества содержания и технологий основных образовательных программ, педагогических практик, проектных смен для учащихся по направлениям педагогического и психолого-педагогического образования и др.;

- повышение квалификации педагогов и администраторов школ, организующих работу профильных классов и групп учащихся, сопровождение учебно-исследовательской и проектной деятельности школьников,

взаимодействие студентов по направлениям педагогического образования, учащихся профильных классов и системы общего образования, в целом.

### ***Комплекс мероприятий по запуску программы***

Фактический запуск программы произошел в апреле 2019 года, когда на базе Академии психологии и педагогики ЮФУ была организована конференция «Психолого-педагогические классы: опыт, проблемы, перспективы развития» (вся информация доступна на странице конференции в <http://app.sfedu.ru/node/1438>): в решение конференции был записан пункт о разработке комплексной программы профильного образования в муниципальной системе образования г.Ростова-на-Дону.

Следующий этап в реализации программы профильных педагогических классов должен состоять в формулировке рабочей модели программы, основанной на данных самообследования школ. В частности, есть необходимость выявить не только те школы, которые, возможно, не входили в программу в предшествующий год, но имеют желание и возможность в нее войти в 2019/20, но и определиться с формами участия каждого образовательного учреждения.

Действительно, для большинства городских современных городских школ, старшая ступень представлена 1–2 классами в параллели; в этих условиях, набор полноценного педагогического класса на профильное обучение может оказаться слишком сложной задачей даже для школ, имеющих значительный опыт предпрофильной подготовки и профильного обучения. Более реалистичным может оказаться создание разновозрастной профильной группы из числа учащихся 8–11 классов, которая была бы полноценно включена в систему дополнительного образования, учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Для решения этой проблемы был создан опросник для администраций общеобразовательных школ, претендующих на включение в программу «Профильные педагогические классы», включающий четыре блока вопросов.

Вопросы первого блока («Опыт и потребности школы в области профильного обучения») призваны помочь руководству школ осмыслить наличные достижения в образовательной сфере и опыт профилизации, а также уточнить конкретных интересантов профильного обучения как условие для построения максимально эффективных проектов деятельности.

Вопросы второго блока («Нормативно-правовые основания») позволят отразить состояние нормативной базы профильного обучения, в том числе наличия соответствующих компонентов в программе развития и образовательной программе, качество учебных программ, кадровой, материально-технической базы, положений о профильных классах или группах учащихся.

Вопросы третьего блока («Парциальные проекты профилизации») предлагают школам определить конкретную номенклатуру проектов и видов

деятельности, которые будут реализовываться в течение года. Очевидно, что при оптимальных условиях это должен быть профильный педагогический класс с соответствующим вариативным и элективным компонентом, однако во многих школах это может оказаться невозможным. В этих условиях речь может идти о профильных педагогических группах, работающих под руководством 1 – 2 координаторов; центрах дистанционного образования; базовых кафедрах, на которых учителя школы будут сотрудничать с преподавателями университета по разработке и реализации нового содержания профильного обучения, лекториях для учащихся и учителей по актуальным проблемам наук и др.

Наконец, четвертый блок вопросов («Ресурсная политика») определяет направления деятельности школ по созданию ресурса для деятельности профильных педагогических классов и групп, в том числе: привлечение студентов на педагогические практики и к проектной деятельности, организация сотрудничества с кафедрами и подразделениями ЮФУ, реализация смежных проектов (например, «Школа РАН», организация профильных классов непедагогического направления и др.), развитие информационной, материально-технической базы и кадрового потенциала.

По итогам самоанализа каждая школа формулирует свою заявку и представляет на августовскую конференцию проект своей деятельности на учебный год. Это, в свою очередь, предполагает проведение одной из секций Августовской педагогической конференции в режиме «экспертной сессии», результатом которой должны стать рекомендации образовательным учреждениям по заключению договоров с учредителем (Управление образования г. Ростова-на-Дону) на включение в программу и создание сети образовательных организаций (в том числе, в Интернете) и участников программы.

Предметом экспертизы должен стать годичный проект и план работы школы по педагогическому профилю, содержащий следующие компоненты:

1) аналитическую записку, в которую входит комплексный анализ деятельности по направлению «профильные педагогические классы» за предыдущий год; цели и задачи деятельности на будущий год.

2) план академической деятельности (перечень курсов, элективных модулей и др., подлежащих изучению в этом учебном году);

3) социально-воспитательные проекты;

4) научно-исследовательские проекты;

5) мероприятия по мониторингу и экспертизе качества;

6) мероприятия по повышению квалификации педагогов, работающих с профильными педагогическими классами;

7) развитие ресурсной базы профильного обучения.

Одновременно подчеркнем, что «план академической деятельности» отнюдь не тождествен вариативному компоненту учебного плана для профильных педагогических классов. Вообще, нам представляется более

оправданной и осмысленной реализация модульного плана школы, в рамках которой каждая школа определяет для себя на учебный год 1–2 модуля, соответствующих отдельным видам и формам деятельности педагога. В состав каждого модуля могут входить совокупность лекций, семинаров и вебинаров по актуальным проблемам педагогической деятельности; совокупность практических и проектных заданий для разработки конкретных приложений и выполнению определенных работ; мероприятия диагностического и исследовательского характера (мониторинги, изучения общественного мнения, демонстрационные экзамены и др.); реализация проектов социально-педагогической и культурно-просветительской направленности и др. Разумеется, конкретный набор мероприятий и форм деятельности внутри каждого из модулей может существенно варьироваться от школы к школе, ключевым при этом остается реализация компетентностного подхода, то есть ориентация на достижение некоторых заранее определенных практических результатов.

Примерная (и еще раз подчеркнем – отнюдь не полная!) номенклатура модулей включает следующие модули:

1. Учебно-исследовательский (учащиеся выполняют учебно-исследовательские работы в тех или иных изучаемых предметах, сопровождая это педагогической рефлексией – как это может быть использовано в организации образовательного процесса).

2. Предметно-методический (учащиеся посещают, анализируют и проектируют уроки; разрабатывают и апробируют программы и технологии изучения отдельных тем в контексте современных тенденций развития образования в России и мире).

3. Психолого-педагогический (учащиеся выполняют проектные и учебно-исследовательские работы по диагностике индивидуальных различий, проектированию индивидуальных образовательных траекторий, разработке и реализации микротренингов для учащихся, их родителей, учителей и др.).

4. Социально-педагогический (учащиеся организуют, исследуют и рефлексиируют результаты своей деятельности в области социальной поддержки и воспитания младших школьников и дошкольников; детей с ОВЗ).

5. Культурно-просветительский (учащиеся готовят лекции и занятия по актуальным проблемам образования, науки и культуры для младших учащихся и родителей).

6. ИКТ-модуль (разработка и апробация современных ИКТ-технологий в преподавании отдельных предметов и тем).

7. Модуль ОБЖ (разработка и апробация циклов занятий с младшими школьниками по изучению ПДД, профилактике негативного поведения и др.) и др.

### **Механизмы реализации программы.**

Таким образом, реализуется трехуровневая модель управления программой. На муниципальном уровне создается совет по профильному педагогическому образованию, объединяющий представителей всех основных участников программы: Управления образования г.Ростова-на-Дону, Академии психологии и педагогики ЮФУ, Донского педагогического колледжа и других образовательных учреждений, реализующих программы среднего и высшего и дополнительного профессионального образования, общеобразовательных школ и учреждений дополнительного образования и др. В задачи совета входит согласование основных направлений реализации проекта, дат и повестки основных мероприятий Программы в течение года, экспертиза материалов и школьных проектов.

На уровне каждого образовательного учреждения создается и утверждается локальным приказом проектная группа («проектный офис» программы), включающая курирующего представителя администрации в ранге не ниже заместителя директора, учителей и руководителей вспомогательных служб (педагога-психолога, логопеда, социального педагога и др.), представителей ученического сообщества (старост педагогического класса и профильных педагогических групп).

Наконец, каждый парциальный проект (подготовка учебно-исследовательской или проектной работы на муниципальный, региональный или федеральный конкурс, организация массового психолого-педагогического исследования и др.) предполагает назначение ответственного из числа преподавателей конкретной школы.

Результаты более чем полугодовой деятельности (предполагается подведение итогов проекта в 2019/20 учебном году на апрель 2020, во избежание сложностей, связанных с подготовкой школ и учащихся к ЕГЭ в мае – июне), должны быть представлены на открытом весеннем фестивале профильного педагогического образования, включающего мероприятия трех уровней.

Во-первых, учащиеся-участники программы проходят итоговое тестирование/психолого-педагогическую диагностику и сдают демонстрационный экзамен либо же участвуют в профессиональном конкурсе по стандартам Schoolskills, на котором представляют основные приобретения в области профессионально-значимых компетенций и способностей. В рамках этого же направления могут быть организованы итоговые мероприятия проектных смен учащихся, где участники представят выполненные проектные разработки (в том числе вместе со студентами ЮФУ и представителями учреждений-партнеров).

Во-вторых, педагогические коллективы образовательных учреждений-участников программы представляют итоговые отчеты и верифицируют рейтинг своего участия в программе совместной экспертной комиссии Управления образования г.Ростова-на-Дону и Академии психологии и



педагогике ЮФУ. Сущность этого рейтинга достаточно проста и очевидна – любая целенаправленная и результативная активность, имеющая смысл обеспечения качества профильной подготовки по педагогическому направлению, развития кадрового и человеческого потенциала муниципальной системы образования, оценивается определенным количеством баллов, входящих в итоговый рейтинг образовательного учреждения. Предварительно, определен «оптимальный диапазон» участия школы в рейтинге от 60 до 100 баллов: если школа набирает менее 60 баллов, ей не рекомендуют продолжить участвовать в проекте на следующий год; если школа набирает более 100 баллов, может ставиться вопрос о создании целенаправленно финансируемой программы развития. Примерные баллы, которые могут быть набраны, распределяются следующим образом:

- Разработка и презентация комплексного учебно-исследовательского или социально-педагогического проекта (до 10 баллов, в зависимости от количества участников и уровня сложности).

- Комплексная внутренняя экспертиза успешности реализации проекта, включающая анкетирование учащихся и учителей; мероприятия по самоанализу и экспертизе образовательной деятельности, информирование родителей и педагогической общественности (до 15 баллов).

- Разработка, согласование комплекта документов и фактическое открытие педагогического класса (до 15 баллов).

- Документированное функционирование 1 профильного класса в течение года (до 30 баллов).

- Разработка, согласование комплекта документов и фактическое открытие профильной педагогической группы (до 10 баллов);

- Документированное функционирование 1 профильной педагогической группы в течение года (до 20 баллов);

- Организация крупного мероприятия с учащимися профильного педагогического направления муниципального уровня (до 20 баллов); то же школьного уровня (до 15 баллов).

- Повышение квалификации с созданием, защитой и внедрением итогового проекта 1 учителем (до 10 баллов) и т.д.

Наконец, третьим принципиально важным компонентом весеннего фестиваля должна стать научно-практическая конференция, на которой будут обобщены результаты экспертизы проектов школ в течение учебного года, выявлены типичные ошибки и проблемы в реализации проектов, а также сформулированы приоритеты и направления деятельности на следующий учебный год. В частности, речь может идти о:

- 1) предложениях по совершенствованию механизмов выявления мотивированных и одаренных учащихся в области педагогической деятельности;

2) создании и развитии муниципального банка методик диагностики психолого-педагогического развития и данных об учащих профильного педагогического направления;

3) повышении качества и эффективности работы в области профилизации и профессионально-личностного развития учащихся педагогических классов и групп;

4) совершенствовании содержания, организации и качества педагогических практик студентов педагогических направлений и профилей ЮФУ и др.;

5) повышении квалификации, мерах по развитию человеческого капитала и потенциала муниципальной системы образования в области работы с учащимися профильных классов;

6) развитию инфраструктуры муниципальной системы образования за счет создания базовых кафедр, лабораторий, стажировочных площадок и центров компетенций на базе образовательных организаций – участников Программы.

Таким образом, реализация Программы приобретает необходимую цикличность, рефлексивность и сможет обеспечивать развитие кадрового и человеческого потенциала муниципальной системы образования, устойчивое развитие системы педагогического образования, в целом.

*Бермус Александр Григорьевич, д-р пед. наук, проф., и.о. зав. кафедрой, Россия, Ростов-на-Дону, Академия психологии и педагогики ЮФУ*

*COMPETENCE-ORIENTED DEVELOPMENT STRATEGY  
PROFILE PEDAGOGICAL CLASSES IN MUNICIPAL EDUCATIONAL SPACE*

*A G. Bermus*

*The problems of development and implementation of the system of specialized pedagogical classes at the municipal level are discussed. The instrumental realization of the idea of profile pedagogical education as a leading link in the context of modernization of the system of multilevel pedagogical education is proposed. The program "Profile pedagogical classes" implemented in the municipal educational space of Rostov-on-don together with the Academy of psychology and pedagogy of SFU is presented in detail.*

*Key word. Teacher education, pedagogical profile classes, the competence approach, program-oriented approach.*

*Bermus Alexander G., doctor of pedagogical sciences, professor, Russia, Rostov-on-don, Academy of psychology and pedagogy of SFU*

## **ЭЛЕМЕНТЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ**

М.Е. Вайндорф-Сысоева, М.Л. Субочева

*Представлены подходы к организации дидактического обеспечения учебного процесса в многоуровневой подготовке педагогических кадров в условиях цифрового обучения.*

*Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровое обучение, многоуровневая подготовка, дискретная лекция, интерактивная лекция*

В многоуровневой подготовке педагогических кадров<sup>1</sup> к инновационной деятельности с использованием потенциала цифровой образовательной среды применяются, по преимуществу, методы, которые позволяют поставить преподавателя и обучающихся в позиции деятеля, новатора, созидателя, творца собственных умений, знаний и собственного педагогического проекта.

При выборе методов обучения в условиях многоуровневой подготовки педагогических кадров мы ориентировались на следующие критерии соответствия: целям и задачам обучения; принципам и методам обучения; содержанию модуля курса; возрастному и квалификационному потенциалу обучающихся (выбор диапазона методов сориентирован на контингент педагогов, обладающих педагогическим образованием и собственным опытом педагогической деятельности); максимальному использованию потенциала цифровой образовательной среды в процессе обучения; условиям и времени, предусмотренным учебными программами на обучение [1, 3].

К числу общедидактических методов, которые применяются в многоуровневой подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности, относятся: проблемный, проектный, исследовательский, эвристический, в меньшей степени – информационно-рецептивный и репродуктивный [2, 7].

Помимо общедидактических методов, в системе подготовки кадров к инновационной деятельности с использованием преимуществ цифровой образовательной среды широко применяются методы, отличающие обучение в цифровой образовательной среде от традиционной дидактики [4, 10]:

- Методы обучения посредством взаимодействия обучаемого с образовательными ресурсами при минимальном участии преподавателя и других обучаемых.

---

<sup>1</sup> Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения понимается как непрерывное обучение педагогических кадров на всех уровнях подготовки, с учетом специфики формирования способов организации учебного процесса (бакалавриат; магистратура; аспирантура; дополнительное профессиональное образование) в условиях постоянного обновления инструментария электронной информационно-образовательной среды (определение авторов)

Применение этих методов при обучении в цифровой образовательной среде обусловлено широкими дидактическими возможностями, предоставляемыми мультимедийными средствами: интерактивными базами данных, электронными журналами, компьютерными обучающими программами, электронными учебниками и т. д. Следует подчеркнуть, что применение этих методов и соответствующих средств обучения вводит в процесс обучения в цифровой образовательной среде значительный компонент самообучения.

- Методы, построенные на интерактивном взаимодействии между всеми участниками учебного процесса.

Развитие этих методов связано с проведением учебных коллективных дискуссий и конференций, выполнением совместных проектов и т. д. В нашей системе также широко применяется метод парных дискуссий, который имеет свою специфику реализации в цифровой образовательной среде. Участники такой дискуссии отделены пространством от других участников группы, работают в комфортных для себя условиях (никто не мешает, не может мгновенно повлиять на мнение), имеют возможность работать в режимах как онлайн, так и офлайн, что заметно расширяет аудиторию.

Члены группы обучения предварительно обсуждают дискуссионную проблему в паре, вырабатывая компромиссный взгляд на проблему или оттачивая собственную позицию. Парная дискуссия является подготовкой к групповой дискуссии, к которой участники благодаря парной дискуссии подходят с более взвешенной и обоснованной позицией по обсуждаемой проблеме. Таким образом, интерактивные взаимодействия между самими обучающимися, а не только между преподавателем и обучающимися становятся важным источником получения знаний.

- Методы индивидуализированного преподавания, обучения и взаимодействия, применяемые в цифровой образовательной среде.

- Методы индивидуального обучения реализуются посредством таких современных средств, как скайп, мессенджер, голосовая почта, электронная почта, электронные книги и т. д. При взаимодействии обучающего с обучаемым посредством цифровой образовательной среды важнейшую роль играют преподаватель и психолого-педагогическая поддержка, оказываемая им каждому из учителей на всех этапах обучения [8, 10].

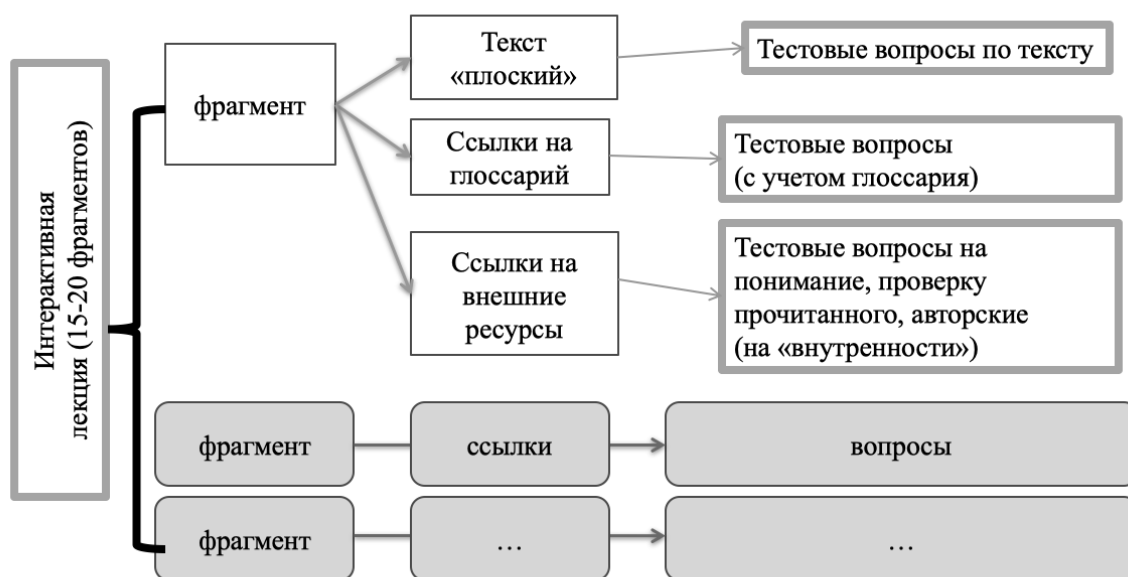
- Методы, в основе которых лежит предоставление обучаемым учебного материала преподавателем или тьютором без активной роли обучающегося в коммуникации: лекции, записанные на аудио- или видеокассеты, читаемые традиционными способами или с использованием интернет-технологий. Как отмечалось, эти методы представляют собой своего рода сетевую модификацию репродуктивных. Вместе с тем широкое использование мультимедийных возможностей делает эту репрезентацию материала качественно отличной от традиционной.

При обучении в цифровой образовательной среде используются традиционные формы: лекции, семинары, консультации, практические занятия,

контрольные работы, экзамены, самостоятельная работа и др. Кроме того, применяется комбинированное использование различных форм организации обучения на одном занятии, если такой подход оправдан с точки зрения педагогических целей [10; 11].

Особой технологией представления учебного материала являются дискретные лекции, технология подготовки, организации и проведения которых разработаны автором на базе Института дистанционного образования МГОУ.

Изучение и анализ особенностей представления учебного материала в системе дистанционного обучения (далее СДО) позволили разработать структуру интерактивной лекции (рисунок). В СДО лекция носит интерактивный характер по типу взаимодействия «человек – машина – человек», по структуре дискретная – распределённая на логически завершённые фрагменты (2000–2500 знаков с пробелами). Технологически материал лекции делится на логически завершённые фрагменты, каждый из которых завершается 1–2 тестовыми вопросами по содержанию дискреты. Внутри фрагмента рекомендуется расширить содержание за счёт внутренних ссылок на внешние ресурсы, которые дополняют и углубляют содержание. Проверка ответов осуществляется автоматически, и по результатам работы с лекцией обучающийся получает определённый балл.



### Структура интерактивной лекции

За счёт внутренних ссылок интерактивная лекция становится уникальной, отражающей индивидуальность преподавателя, разрабатывающего электронный учебный курс.

В зависимости от цели применения каждого элемента / ресурса (в данном случае лекции) внутри конкретной темы преподаватель определяет, какого

формата необходимо представить лекцию: интерактивную, полнотекстовую, видео-лекцию, слайд-лекцию.

Разрабатывая электронный учебный курс, необходимо продумывать форму контроля над работой обучающихся, например, использовать обратную связь, в которой есть возможность создавать вопросы на понимание содержания изученного, прочитанного, увиденного.

С помощью обратной связи можно провести диагностику уровня обученности по конкретной теме, узнать отношение к той или иной проблеме, изучить внимательность обучающихся, исследовать познавательный интерес, задать вопросы ведущему вебинара и др.

В данной технологии обучения реализуется одна из главных идей адресного повышения квалификации педагогов и слияния теории с практикой – представление актуальных тем исследований учёных-разработчиков и подготовка материалов – дискретных лекций – по заказу учителя.

Специфика многоуровневой подготовки состоит в том, что формы занятий выбирает преподаватель, определяя их на основе программы и логики содержания учебного материала.

Самостоятельная работа составляет основу педагогического процесса в многоуровневой подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности, что соответствует положениям андрагогического подхода: педагог, имея мотивацию, понимание кризиса педагогической компетенции, желая повысить квалификацию, с одной стороны, и, имея возможность эффективно реализовать свою цель, предоставляемую университетом, учится учиться самостоятельно – с другой [4, 5].

Самостоятельная работа является важной и продуктивной формой в многоуровневой системе подготовки, поскольку и лишь при условии того, что она постоянно координируется обучающим, который посредством цифровой образовательной среды осуществляет непрерывную психолого-педагогическую поддержку обучающихся.

Одной из форм психолого-педагогической поддержки и координации самостоятельной работы учителей являются консультации. Консультации также могут быть индивидуальными и групповыми. На сетевых (форум-) консультациях вместе с преподавателем, тьютором педагоги более детально разбирают материал, отрабатывают сложные вопросы курса, проводят анализ выполненных заданий и т. д. [6].

Следует отметить, что посредством консультаций реализуется принцип индивидуализации обучения в нашей системе, поскольку в ходе консультации проявляются индивидуальные свойства обучающегося как личности и как учителя-профессионала, с учётом которых строится вся индивидуально ориентированная система психолого-педагогической поддержки.

Семинары являются традиционной активной формой учебных занятий и широко используются при сетевом обучении в системе подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности.

Согласно разработанной технологии организации и проведения форум-семинара, определены особенности взаимодействия участников (преподаватель: публикует тему занятия; ограничивает продолжительность обсуждения; размещает на форуме введение, определяет общую цель публикует информацию для обучающихся; инициирует вопросы, ведёт дискуссию, комментирует работы обучающихся и суждения участников события, подводит итоги; обучающиеся: знакомятся со всеми материалами и высказываниями; могут выступать в качестве ведущего; предлагают собственное решение поставленной задачи; формулируют своё отношение к точкам зрения других участников семинара; постоянно фиксируют на форуме свои комментарии и суждения; участвуют в комментировании результатов работ своих коллег. Важно: первоначальные версии работ не удаляются для фиксации уровня профессионального развития участников образовательного процесса).

В качестве дидактических средств в системе подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности используются электронные учебники и компьютерные обучающие системы в гипертекстовом и мультимедийном вариантах, аудио-учебно-информационные материалы, видео-учебно-информационные материалы, дистанционные лабораторные практикумы, тренажеры, электронные библиотеки и т. д. [9].

При создании электронных курсов, электронных учебников, комплексов средств обучения, сетевых средств обучения мы также учитываем необходимость научного подхода к их разработке. В частности, на этапе подготовительной работы к изданию учебника или учебного пособия осуществляется теоретическое осмысление использования новых средств обучения. Поэтому разработка электронных образовательных ресурсов оказывается более трудоёмкой задачей, чем создание традиционного учебника или учебного пособия.

Кроме теоретического осмысления сущности и содержания электронного учебника, задача его разработки осложняется необходимостью детальной проработки действий обучающего и обучающегося в цифровой образовательной среде. Такой процесс предполагает коллективную работу группы разработчиков: автора курса (содержательная сторона), методиста, знакомого со спецификой дистанционного учебного процесса, программиста, дизайнера [6, 9].

При разработке электронных образовательных ресурсов мы опираемся на рекомендации по созданию учебного пособия или курса для использования в ЭИОС профессора А.А. Андреева и адаптировали их для авторской многоуровневой системы подготовки педагогических кадров [1].

Организационно-методический блок содержательно включает в себя информацию о целях, задачах дисциплины, её связи с другими дисциплинами, входящими в учебный план, краткую характеристику содержания тем учебной программы, порядок и рекомендации по изучению дисциплины с помощью комплекса, формы отчётности и контроля, порядок организации

взаимодействия с преподавателем. Для психологического комфорта слушателей модуль может быть визуализирован.

Информационно-обучающий блок состоит из модулей, по объёму равных учебной теме. Модули выполнены в среде гипермедиа. Модуль может сопровождаться тестами для самопроверки, блок – итоговым тестом по курсу или экзаменационными билетами по курсу. Практические задания, разработанные к каждой учебной теме, обеспечивают реализацию проблемного или репродуктивного методов обучения.

Идентификационно-контролирующий блок. Итоговый контроль осуществляется путём проверки итогового теста или экзамена, который целесообразнее проводить в режиме реального времени, или, если есть возможность, с помощью видеоконференцсвязи или очно [3, 4].

Интенсивная работа обучающегося в процессе повышения квалификации позволяет формировать портфолио учителя. Такое средство, применяемое в обучении, позволяет отразить уровень компетентности учителя в области применения инновационных технологий в профессиональной деятельности, уровень активности в освоении современных образовательных продуктов.

Портфолио учителя содержит информацию о его общепрофессиональных достижениях, дидактические и методические материалы по организации и проведению занятий, собственные разработанные цифровые образовательные ресурсы, лучшие работы учащихся, научные статьи, исследования, сведения о повышении квалификации.

Следует отметить, что каждое средство обучения, используемое в образовательной среде, имеет свои «сильные» и «слабые» технологические стороны, поэтому в нашей системе мы ориентируемся на принцип педагогической целесообразности использования технических средств, применяя гибкую комбинацию средств, или уравновешенный баланс сред обучения (печатной, аудио, компьютерной и электронной) [9].

Нами руководит понимание, что изменение традиционных средств обучения на инновационные в системе подготовки педагогических кадров к инновационной деятельности должно осуществляться на основе системного, антропоцентрического и методологического подходов.

Обучение в цифровой образовательной среде отражает все присущие учебному процессу компоненты: цели, содержание, методы, организационные формы, средства обучения. Вместе с тем в каждом из компонентов отражена специфика обучения в цифровой образовательной среде. Для нашей системы мы ориентированы на следующий императив: важно найти такое сочетание вариативных составляющих и инварианты педагогической подготовки в системе непрерывного образования, органическая взаимосвязь которых может обеспечить непрерывное повышение профессиональной квалификации в области новых информационных технологий для каждого конкретного учителя.

Представим технологию работы над научным исследованием в условиях цифрового обучения с использованием цифровых инструментов.



Основываясь на исследовании М.В. Кларина, отмечаем, что ведущими признаками технологии в условиях цифрового обучения являются: воспроизводимость учебного процесса в условиях расширяющихся возможностей цифрового инструментария; обоснованный выбор цифрового инструментария, эффективных средств для организации коммуникации; качественная оценка результатов исследовательской деятельности; открытость и доброжелательность обсуждения; оперативная обратная связь; цифровые следы как результат процесса обучения.

На этапе планирования определяется предмет коммуникации педагога и ученика, прогнозируется цель, определяются способы коммуникации, разрабатывается содержание учебного процесса, прогнозируются индивидуальные маршруты. На этапе организации учебного процесса проводится обучение. На этапе контроля организуется взаимное оценивание, текущий и итоговый контроль.

Качественная оценка результатов обучения позволяет: выявить формируемые в процессе обучения способности работать в ситуации многозадачности (слушать выступающего); фиксировать чужие суждения, комментарии, идеи, вопросы, ответы на вопросы, в том числе свои комментарии на выступление и комментарии сокурсников; продумать вопросы выступающему, задавать их и фиксировать содержание процесса обсуждения задаваемых вопросов, в том числе своих; определить умение «присваивать» знания по методологии научного исследования; определить уровень сформированности специальных и инструментальных компетенций; выявить умения представлять результаты своей работы (публичная презентация научного реферата) и аргументировать позицию, работать над ошибками и в заданном формате (объём представляемого материала и др.).

Специальные обязательные условия: результаты работы на каждом их этапов научного исследования размещаются на специально организованном форуме руководителем программы. При наличии «новой» версии «старая» сохраняется; обсуждение ведётся на форуме, через систему личных сообщений, электронную почту, различные мессенджеры; коммуникация выстраивается только на доброжелательной основе; доступ в цифровые инструменты для обсуждения получают сокурсники, руководитель программы, научный руководитель, преподаватель методологии исследовательской деятельности; открытое обсуждение организуется по согласованию с обучающимися.

Модератор процесса – научный руководитель программы. Выбор преподавателя философии и методологии исследовательской деятельности («правильный» преподаватель философии и методологии исследовательской деятельности способствует изучению проблемы исследования во взаимосвязи происходящих событий в исследуемом периоде с различных научных позиций).

Результаты обучения:

– сформированность (совершенствование) на заданном уровне (осуществление научного поиска, разработка аппарата исследования, обоснование актуальности темы и т. д.): аналитических способностей; умений

(задавать вопросы; кратко излагать собственные мысли; представлять выполненную работу; аргументировать свою позицию; работать над ошибками); способности работать в ситуации многозадачности (слушать выступающего, фиксировать свои комментарии на выступление и комментарии сокурсников; продумывать вопросы выступающему, задавать их и фиксировать «вопрос – ответ»); навыков публичной презентации;

– наличие научного реферата, зафиксированных комментариев, рекомендаций, суждений, советов для эффективной работы над магистерским диссертационным исследованием.

Цифровые инструменты: форум, вебинар, система личных сообщений в СДО, электронная почта, мессенджер, Skype.

Цифровые следы: размещение научного реферата, суждений, комментариев, рекомендаций, дайджест источников, презентация результатов, видеофиксация представления и обсуждения работы.

Формы взаимодействия: индивидуальная (система личных сообщений, персональный мессенджер, электронная почта, электронная библиотека, электронные ресурсы и др.), групповая (семинар, вебинар, форум, практика, воркшоп и др.), коллективная (открытое обсуждение).

Существенным процессуальным компонентом в реализации модели является разработанная нами технология организации работы над научным исследованием в условиях цифрового образования.

Таким образом, разработанное дидактическое обеспечение для реализации обучения в многоуровневой подготовке педагогических кадров включает: организационно-методический блок (цель, задачи дисциплины, её связи с другими дисциплинами, входящими в учебный план, краткая характеристика содержания тем учебной программы, порядок и рекомендации по изучению дисциплины с помощью комплекса, формы отчётности и контроля, порядок организации взаимодействия с преподавателем); информационно-обучающий блок (модули, по объёму равные учебной теме – каждый модуль сопровождается тестами для самопроверки, практическими заданиями); идентификационно-контролирующий блок (итоговый контроль с использованием различных цифровых инструментов).

### Список литературы

1. Андреев А.А. Введение в интернет-образование : учебное пособие. М.: ЛОГОС, 2003. 76 с.

2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Дмитриева Т.А., Хапаева С.С. Интерактив в актив: технологии применения интерактивного комплекса МИМИО на уроке : научно-методическое пособие для будущих и действующих педагогов. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 120 с.

3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М. Л.: Концептуальные подходы к организации многоуровневой подготовки педагогических кадров в условиях

цифровизации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. Вып. 60. Ч. IV. С. 71–74.

4. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. «Цифровое образование» как системообразующая категория: подходы к определению // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Педагогика». 2018. № 3. С. 25–36.

5. Вайндорф-Сысоева М.Е., Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф. Проверка педагогической гипотезы о повышении рейтинговых характеристик студентов при введении в учебный процесс консультационных занятий в дистанционном формате // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Сер. «Образование, здравоохранение, физическая культура». 2014. № 3. Т. 6. С. 82–88.

6. Дрейвс В.А. Преподавание Он-лайн пер.с англ. М.: МАПДО, 2003. 360 с.

7. Информатизация образования: направления, средства, технологии / под общ. ред. С.И. Маслова. М.: Изд-во МЭИ, 2004. 868 с.

8. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. 2-е изд. М.: Луч, 2018. 640 с.

9. Можяева Г.В., Тубалова, И.В. Как подготовить мультимедиа курс? под ред. В.П. Демкина. Томск : Изд-во ТГУ, 2002. 41 с.

10. Полат Е.С., Моисеева М.В. Педагогические технологии дистанционного обучения М.: Академия, 2006. 600 с.

11. Субетто А.И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика: монография. Гатчина: Изд-во Ленинградского областного института экономики и финансов, 2006. 329 с.

*Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна, канд. пед. наук, проф. каф., [me.vajndorf-sysoeva@mpgu.su](mailto:me.vajndorf-sysoeva@mpgu.su), Россия, Москва, Московский педагогический государственный университет,*

*Субочева Марина Львовна, д-р пед. наук, зав. каф., [ml.subocheva@mpgu.su](mailto:ml.subocheva@mpgu.su), Россия, Москва, Московский педагогический государственный университет*

*ELEMENTS OF THE DIDACTIC SUPPORT OF THE IMPLEMENTATION OF THE MULTILEVEL TEACHER TRAINING MODEL IN THE CONTEXT OF DIGITAL LEARNING*

*M.E. Weindorf-Sysoeva, M.L. Subocheva*

*Annotation: the article presents approaches to the organization of didactic support of the educational process in multi-level training of teachers in digital learning.*

*Key words: digital educational environment, digital learning, multi-level training, discrete lecture, interactive lecture*

*Weindorf-Sysoeva Marina Efimovna, candidate of pedagogic Sciences, associate Professor [me.vajndorf-sysoeva@mpgu.su](mailto:me.vajndorf-sysoeva@mpgu.su), Russia, Moscow, Moscow state pedagogical University,*

*Subocheva Marina Lvovna, doctor of pedagogical sciences, professor, [ml.subocheva@mpgu.su](mailto:ml.subocheva@mpgu.su), Russia, Moscow, MOSCOW state pedagogical University»*

УДК 378.1

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ И ТИПОВ ПРАКТИК КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

Е.В. Декина, К.Ю. Брешковская

*Раскрываются теоретико-методологические и практические аспекты организации и проведения различных видов практики студентов – будущих педагогов-психологов. Авторы уделяют особое внимание направлениям профессионального и карьерного роста будущих педагогов-психологов на практике.*

*Ключевые слова: профессиональная карьера, карьерная образовательная среда, студенческий период жизни, педагог-психолог, практика, стажировочная площадка,.*

Проблемное поле современной образовательной системы включает социальные и социально-культурные проблемы, в решении которых заинтересовано и общество и государство. Наиболее острыми социальными проблемами являются отсутствие условий, способствующих социальной востребованности и продвижению молодого человека на всех этапах его жизненного развития, отсутствие условий для общественной востребованности самостоятельной активности подрастающего поколения, психологическое напряжение и высокая тревожность, вызванные неопределённостью в сфере своей будущей профессиональной деятельности, нахождение себя в профессии и построение своей карьеры. Карьерное самопродвижение (управление карьерой) может рассматриваться как непрерывный процесс разработки и реализации собственных действий по достижению индивидуально-осознанных профессиональных и трудовых позиций, появление таких интегративных личностных новообразований, которые отражают социально-профессиональную адаптацию, профессиональное самосовершенствование, профессиональное самоутверждение.

Карьера в словарях определяется как успешное продвижение вперед в той или иной области. Маркова А.К. рассматривает карьеру в широком и узком смысле. Так, узкое понимание карьеры - должностное продвижение, а широкое понимание карьеры определяется автором как профессиональное

продвижение, профессиональный рост, восхождение к профессионализму, в том числе в процессе образования [4, с. 123].

В данном случае образование оптимизирует объективный процесс личностного и профессионального становления, в основе которого можно выделить сложный и противоречивый процесс взаимодействия двух тенденций: социально-культурной интеграции и индивидуализации, где социальные отношения пронизывают и профессиональный, и личностный уровни бытия и реализуются специальные условия для опережающего их развития. Таким условием, стимулирующим социальный, квалификационный и должностной карьерный рост становится «карьерная образовательная среда», под которой понимается развивающее пространство, способствующее переводу каждого его субъекта в режим самоорганизации и саморазвития [5, с. 62].

Проектирование профессиональной деятельности студента как основы его будущей педагогической карьеры может быть основано на сочетании двух подходов: индивидуально-развивающего и социально-синергетического. Поэтому педагогическое образование, являясь важнейшей составляющей профессионально-педагогической среды, призвано обеспечить качественную подготовку кадров во всех сферах общества и государства[3].

За последние годы произошло значительное расширение сферы деятельности выпускников – педагогов-психологов, которые помимо собственно педагогической могут осуществлять психологическое сопровождение образовательного процесса, оказывать психолого-педагогическую помощь лицам с ограниченными возможностями здоровья, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации; психологическую экспертизу комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций, психологическое консультирование субъектов образовательного процесса, коррекционно-развивающую работу с детьми и обучающимися, психологическую диагностику и т.д.

В этих условиях процесс становления педагогической карьеры представляет собой последовательное прохождение студентом ряда разнообразных практик в период обучения в вузе. По мнению Слободчикова В.И., Исаева Е.И. потребность в индивидуальном, творческом отношении к действительности должна реализовываться одинаковыми для всех способностями, которые сформировались при освоении общих для всех образовательных программ, действий в сходных условиях [6, с. 324]. Именно практика будет способствовать рефлексии своих способностей, индивидуализации учебно-воспитательного процесса.

Психолого-педагогическое образование, являясь приоритетной и системообразующей областью в сфере образования, способно обеспечить:

- развитие профессиональных компетенций педагога-психолога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личностную и общественную значимость психолого-педагогической

деятельности, нести этическую и нравственную ответственность за ее результаты;

- социальную стабильность и развитие общества;
- качество подготовки кадров для всех сфер функционирования общества и государства.

Образовательно-профессиональные пути студента в системе высшего образования обеспечиваются следующими ее компонентами:

- совокупностью преемственных профессиональных стандартов, которые предполагают реализацию разных видов и типов практик;
- сеть взаимодействующих между собой учебных учреждений и стажировочных площадок;
- федерально-региональной системы управления педагогическим образованием.

Технология организации и проведения практики предполагает реализацию следующих этапов:

- осознание целей практики;
- ориентировку в выборе стажировочной площадки;
- взаимодействие различных специалистов в организации и проведении практики (классного руководителя, социального педагога, психолога, медиатора, специалиста по работе с молодежью и т.д.);
- моделирование предстоящей деятельности на практике с учетом основных видов практики – учебная, производственная;
- создание условий и осуществление непосредственного взаимодействия наставников (руководителей) от профильной организации и вуза;
- корректировку промежуточных заданий, их минимизацию между организационными и содержательными моментами в процессе прохождения практики;
- трансляцию собственных достижений при реализации целей деятельности, демонстрацию путей их достижения или осознание ситуативных задач практики;
- анализ хода результатов осуществленной технологии, организацию проведения практики и моделирование индивидуального стиля деятельности.

Организации практик предшествует знакомство со стажировочной площадкой, изучение сайта, нормативных документов, учет научных интересов студентов и выявление запросов баз, установление школьно-вузовского партнерства. Такими площадками становятся образовательные, социально-психологические учреждения, молодежные центры, центры дополнительного образования, учреждения культуры, детские оздоровительные и пришкольные лагеря и т.д. Критериями выбора площадок являются: наличие кабинета психолога, наличие сайта, необходимого оборудования, наставников и т.д.

В индивидуальном задании учитываются интересы студентов, запросы баз практики, которые способствуют установлению школьно-вузовского партнерства по различным направлениям: сопровождение добровольческого

движения, российского движения школьников, развитие ученического самоуправления и т.д.

Психолого-педагогическая практика призвана обеспечить связь теоретических и практических знаний студентов, установить тесное сотрудничество вуза и образовательных, социально-психологических, культурных учреждений на основе принципов научности, системности, высокой организованности, непрерывности и открытости на протяжении всех лет обучения студентов в вузе. Практика направлена на решение следующих задач: помощь в осознанном выборе профессионального пути; развитие интереса к педагогической профессии; сформированность положительной установки на психолого-педагогическую деятельность; помощь вхождению студентов в педагогическую культуру; раскрытие возможностей будущей профессии для творческой самореализации.

Содержательную базу для проведения учебной и производственной практики студенты получают уже на первых-вторых курсах при изучении психолого-педагогических дисциплин, организации практикумов, экскурсий в психологические, социально-реабилитационные центры, занимаясь добровольческой работой с различными категориями детей. Студенты вместе с психологом-наставником учатся решать те проблемы, с которыми им предстоит работать самостоятельно в будущем, становятся более профессионально ориентированными, вырабатывают профессионально значимые качества, индивидуальный стиль деятельности, самореализуются [2].

Основное внимание при составлении заданий по психолого-педагогической практике на начальных курсах обращено на изучение возрастных особенностей детей для эффективного взаимодействия с ними в образовательных, социально-психологических учреждениях, детских оздоровительных и пришкольных лагерей и т.д., ознакомление с элементами психодиагностики и психокоррекции для выявления проблемных ситуаций, конфликтов и способов их решения, направлениями деятельности педагога-психолога [1]. Составление психолого-педагогических программ для работы с разными категориями детей способствует творческому применению полученных знаний в практической деятельности, ставит студента-практиканта в позицию исследователя. При этом учитываются индивидуальные особенности и интересы студентов. Практика на старших курсах связана с самостоятельной деятельностью студента в качестве педагога-психолога. Студенты анализируют актуальное и перспективное направления деятельности педагога-психолога, участвуют в плановых диагностических обследованиях, составляют и реализуют диагностическую и коррекционно-развивающую программы. Результаты проведенных диагностических исследований лежат в основе выпускных квалификационных работ, коррекционно-развивающие программы введены в практику работы многих образовательных и социально-психологических учреждений г. Тулы и области. Для овладения различными направлениями деятельности педагога-психолога на всех этапах детства свою эффективность показали следующие задания: проектирование развивающего

образа жизни личности, психологическое обеспечение процессов развития и воспитания учащихся, составление психологического портрета индивидуальности учащихся, оказание психологической помощи при работе с семьей ребенка, педагогами и воспитателями, профилактика и коррекция отклонений в развитии и поведении детей, овладение диагностическими методиками изучения возрастных закономерностей развития и др.

Внедрение новых стандартов, формирование компетентной личности современного педагога-психолога, способного решать нестандартные профессиональные задачи, работать с разными категориями детей и молодежи, использовать разнообразные психолого-педагогические технологии предусматривает необходимость увеличения часов на практику и предусматривает разнообразные ее виды, которые можно условно разделить на два блока: учебная и производственная практика.

Блок учебных практик включает учебно-ознакомительную и технологическую практику. Так проведение учебно-ознакомительной практики на первом этапе включает знакомство с разными видами и типами образовательных учреждений; с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики, основными направлениями деятельности психологической службы в образовании: диагностическое, коррекционное, развивающее, консультативное, профилактическое и просветительское; знакомство со спецификой, принципами организации и содержанием сопровождения как основного вида деятельности психолога в образовании; описание основных направлений самообразования педагога-психолога; проблемно-ориентированный анализ деятельности педагога-психолога; выстраивание перспективных и актуальных направлений психологической службы в образовании; профессионального самопознания, направленное на осознание и развитие своей индивидуальности в будущей профессии; осуществление самоорганизации и саморазвития; проектирование программы профессионального самообразования, профессиональной карьеры. В рамках практики осуществляется анализ культурно-образовательного пространства ЦО; специфики организации и функционирования учебно-воспитательного процесса образовательного учреждения и класса. Изучение продуктов деятельности учащихся: письменных, контрольных, творческих работ, тетрадей по отдельным дисциплинам; школьной документации: классный журнал, ученические дневники, протоколы собраний педагогического коллектива и личных дел учащихся и др. Познакомиться с принципами организации и условиями функционирования психологической службы образовательного учреждения; с рабочим кабинетом психолога (рабочие зоны – диагностическая, коррекционно-развивающая, игровая, консультативная работа, зона релаксации и снятия эмоционального напряжения, первичного приёма и беседы и др.); цветовое оформление; номенклатура дел педагога-психолога (нормативно-правовая, учётно-отчётная, учебно-методическая, организационная).



На втором этапе учебно-ознакомительной практике происходит выявление актуальных психолого-педагогических проблем субъектов образовательного процесса (педагоги, воспитанники, родители), анализ и интерпретация результатов диагностических исследований в деятельности психолога, изучение педагогических и психологических фактов, явлений и процессов с помощью методов наблюдения, беседы, анкетирования и др., беседа с педагогом по проблемам успеваемости учащихся, формирования и развития универсальных учебных действий, индивидуализации и дифференциации обучения, адаптации и социализации учащихся, беседа с психологом по вопросам учебной деятельности, программ формирования развития УУД, основных направлений оказания психолого-педагогической помощи на всех ступенях общего образования. Изучение и описание передового психолого-педагогического опыта в сопровождении субъектов образовательного процесса. Подобрать и провести развивающие и подвижные игры с учётом возраста учащихся.

Технологическая практика предполагает анализ образовательной среды, участие в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разработку отдельных их компонентов (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий), создание развивающих, просветительских и воспитательных проектов (проект развивающего занятия, проект, направленный на повышение психолого-педагогической грамотности родителей, проект воспитательного мероприятия по направлениям Российского движения школьников).

Производственный блок включает педагогическую, технологическую (проектно-технологическую) практику и научно-исследовательскую работу. Педагогическая практика проводится в детских оздоровительных и пришкольных лагерях. В рамках данной практики осуществляется знакомство с методическим, нормативно-правовым, психолого-педагогическим обеспечением деятельности вожатого в ДОЛ и пришкольных лагерях; освоение функциональных обязанностей вожатого, разработка и проведение воспитательных мероприятий, психолого-педагогическое сопровождение учащихся, выстраивание индивидуальной траектории развития воспитанников в условиях ДОЛ. Важным аспектом ее прохождения является практика по профилю, в рамках которой студенты осуществляют педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний; освоение психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, необходимых для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями; осуществление контроля и оценки формирования результатов образования обучающихся, направленных на выявление и корректировку трудностей в обучении, на взаимодействие с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (духовно-нравственное воспитание, базовые национальные ценности, профориентационные мероприятия, в том числе для обучающихся с ОВЗ и др.).

В рамках производственной практики большое значение имеет технологическая (проектно-технологическая) практика, включающая овладение технологиями в соответствии с осваиваемыми видами профессиональной деятельности (технологией эффективного психолого-педагогического общения и взаимодействия субъектов образовательного процесса); знакомство с принципами и правилами организации совместной и индивидуальной учебной и воспитательной деятельности обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, технологией формирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды в образовательном учреждении.

В логике приобретения необходимых профессиональных компетенций завершающим этапом является научно-исследовательская работа, предполагающая подбор диагностического инструментария, организацию и проведение психолого-педагогической диагностики особенностей обучающихся, в том числе с ОВЗ, испытывающих трудности в освоении основной образовательной программы, в развитии и социальной адаптации с использованием стандартизированного инструментария и обработку полученных результатов; разработку программы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, профилактики, направленной на предупреждение возможных нарушений в развитии личности ребёнка, межличностных отношений в семье и с социальным окружением; программы психологической коррекции поведения и развития детей и обучающихся группы риска. Осуществляется аннотирование и рецензирование научных публикаций, написание эссе, тезисов по результатам научно-исследовательской деятельности студентов.

В процессе осуществления практик большую роль играют промежуточные и заключительные конференции на базе вуза и стажировочных площадок при участии психолога, педагога, психолога, социального педагога и т.д. Наиболее эффективными формами их проведения являются: открытый микрофон, «задай вопрос специалисту», обмен мнениями, дискуссия, использование коммуникативных технологий и т.д.

Организация и проведение практики способствует помощи будущим педагогам-психологам в практическом овладении различными направлениями деятельности на всех этапах детства с учетом современных реалий, развитию умений моделировать предстоящую профессиональную деятельность на практике с учетом гетерогенной среды (талантливая молодежь, обучающиеся с ОВЗ и т.д.).

В результате переосмысления новых подходов к проектированию практики студенты имеют возможность осуществить в будущем карьерный рост, приобрести профессионально важные качества с учетом места будущей работы, выработать индивидуальный стиль взаимодействия с участниками образовательного процесса и т.д.

## Список литературы

1. Антропологический подход в отечественном образовании: теоретико-методологический и практический аспекты / К.Ю. Брешковская, Е.В. Декина, М.А. Кувырталова, Ю.А. Тарасова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. Вып. 1. С. 30-37.
2. Декина Е.В. Наставничество в подготовке психолого-педагогических кадров // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. Вып. 3. С. 39-43.
3. Кувырталова М.А., Брешковская К.Ю., Декина Е.В. Динамика форм и методов практической подготовки будущего учителя к реализации функции воспитателя в истории высшего педагогического образования // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2017. Вып. 3. С. 81-89.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
5. Педагогика / П.И. Пидкасистый, В.И. Беляев, В.А. Мищериков, Т.А. Юзефовичус. М.: Издательский центр «Академия», 2010. 512 с.
6. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школа-Пресс, 2000. 416.

*Декина Елена Викторовна, канд, психол. наук, доц., доц. каф. психологии и педагогики, [kmppedagogika@yandex.ru](mailto:kmppedagogika@yandex.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.*

*Брешковская Каринэ Юрьевна, канд, пед. наук, доц., доц. каф. психологии и педагогики, [karine\\_br@mail.ru](mailto:karine_br@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.*

### *DESIGNING DIFFERENT TYPES AND TYPES OF PRACTICE AS A BASIS FOR THE FORMATION OF A PROFESSIONAL CAREER OF FUTURE TEACHERS-PSYCHOLOGISTS*

*E.V. Dekina, K.Yu. Breshkovskaya*

*Dekina Elena Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, [kmppedagogika@yandex.ru](mailto:kmppedagogika@yandex.ru), Russia, Tula, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy,*

*Breshkovskaya Karine Yurevna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, [karine\\_br@mail.ru](mailto:karine_br@mail.ru), Russia, Tula, Tula State Pedagogical University. L.N. Tolstoy*

## ЭККУРСОВОД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ

О.В. Заславская, А.С. Малафий

*Исследуется проблема готовности экскурсоводов Тульской области для работы с различными категориями инвалидов на маршрутах экскурсионно-познавательного туризма. Анализ статистических данных, опыт и наблюдения, полученные результаты социологических исследований позволили установить, что у большинства специалистов не сформировано профессиональное мировоззрение относительно педагогической работы с различными категориями инвалидов.*

*Ключевые слова: педагогическая подготовка, готовность к деятельности, экскурсовод, культуроориентированный экскурсионно-познавательный туризм, люди с ограниченными возможностями здоровья.*

На протяжении многих десятилетий инвалиды даже с юридической точки зрения рассматривались больше как «социальная проблема», нежели как полноценные граждане. На сегодняшний день мы наблюдаем постепенный переход от эксклюзии к инклюзии во всех видах социального взаимодействия с людьми ограниченными возможностями здоровья [6].

Одним из важных направлений этого взаимодействия является вовлечение инвалидов в «культурный» туризм – традиционную и значимую форму организации просветительской работы с гражданами, их социальной поддержки и сопровождения [13]. В свою очередь, вовлечение людей ограниченными возможностями здоровья в культуроориентированный туризм ставит новые задачи перед профессиональной деятельностью в сфере туризма.

Экскursionно-познавательный туризм при правильной постановке дела способен осуществить важные педагогические функции – и воспитательную, и образовательную [11]. Однако всё это выступает не как реальность, а как возможность, и требуется соблюдение ряда условий, которые обеспечат воплощение педагогических подходов в повседневной экскурсионной практике.

Особую важность приобретают эти задачи, когда речь идёт об экскурсантах-инвалидах, о людях, имеющих ограничения не только в области физической и психологической, но и социальной, культурной самореализации. В этой связи необходимо определить, что составляет содержание взаимодействия экскурсовода и экскурсанта и какой набор свойств его профессиональной готовности к работе в педагогической парадигме экскурсионно-туристической деятельности является необходимым и достаточным.

В статье рассматриваются различные подходы к определению профессиональной готовности экскурсовода к деятельности, а также проводится исследование готовности экскурсоводов Тульской области к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Многочисленные исследователи (А.С. Ильин, А. Г. Ковалев [1], К.К. Платонов [2], Н.В. Кузьмина, Л.В. Нечаев, В.А. Сластенин [3], Н.М. Яковлева,

М.И. Дьяченко [4], Р.Х. Гильмеева [5] и др.) изучали формирование готовности специалиста к деятельности.

Ряд исследователей изучают педагогические аспекты деятельности экскурсовода, формирование его профессиональной готовности (Б.В. Емельянов [6], Л.В. Курило [7], О. Г. Лютерович [8], Л.А.Чудина [9], Богданова А. Д. [10] и др.).

По мнению Лютеровича О.Г., «профессиональная подготовка экскурсоводов – звено многоуровневой цепи системы подготовки туристских кадров. При этом показателем профессиональной готовности к деятельности экскурсовода, повышения качества подготовки такого специалиста, по нашему мнению, является степень его педагогического мастерства, ибо экскурсовод выступает, как правило, в роли педагога, носителя и ретранслятора некоего знания по отношению к экскурсантам» [8].

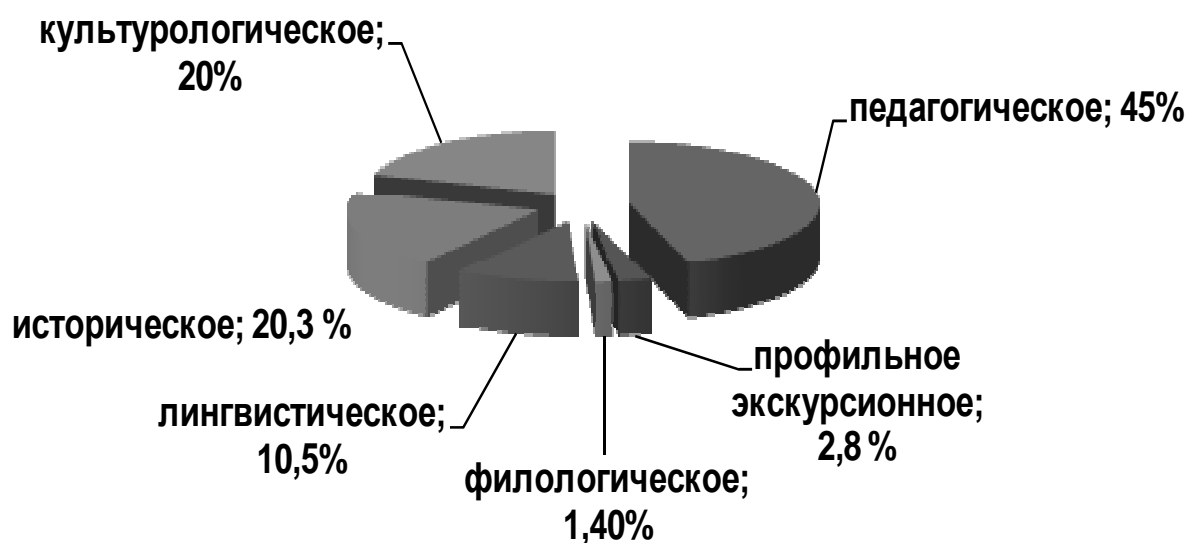
Л.В. Курило считает, что наибольшую профессиональную значимость для будущего экскурсовода имеют личностные качества, связанные с пониманием внутреннего мира экскурсантов и гуманного отношения к ним [7].

Однако в исследованиях О.Г. Лютеровича и Л.В. Курило проблема педагогической составляющей готовности экскурсовода заявлена в самом общем виде: не рассматривается специфика реализации педагогических функций культуроориентированного туризма. Авторы не ставят своей задачей исследовать особенности процесса реализации педагогических потенциалов культуроориентированной экскурсии относительно разных категорий граждан, особое место среди которых занимают люди с ограниченными возможностями здоровья, в их работах не дается четкого представления о том, чем характеризуется психолого-педагогическая готовность экскурсовода, работающего с различными категориями инвалидов.

На сегодняшний день подготовка высококвалифицированного специалиста должна ориентироваться на потребности рынка, необходим поиск педагогических технологий, выявление и обоснование педагогических условий, обеспечивающих повышение качества психолого-педагогической готовности экскурсовода для работы с людьми, чьи физические возможности ограничены.

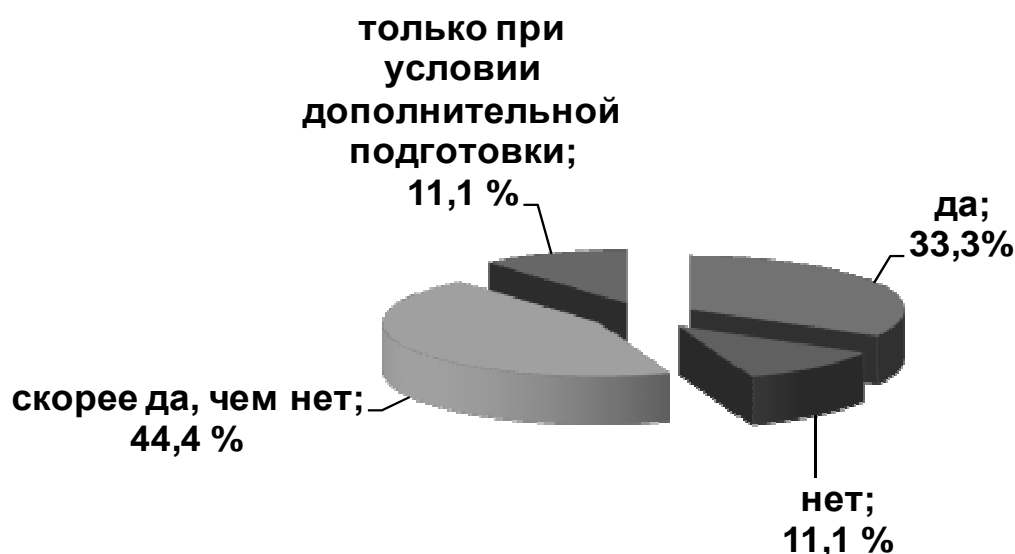
С целью определения готовности экскурсоводов Тульской области к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья было проведено анкетирование. В нем приняли участие 70 респондентов-экскурсоводов, работающих на предприятиях туризма Тульской области. Большую часть респондентов составили женщины в возрасте 36-55 лет.

Все опрошиваемые имеют высшее образование, большую долю составляют специалисты с педагогическим образованием (45 %) (рис. 1).



**Рис.1. Процентное соотношение респондентов по профилю образования**

Готовность работать с людьми с ограниченными возможностями здоровья выразили 71 % опрошиваемых (рис. 2).

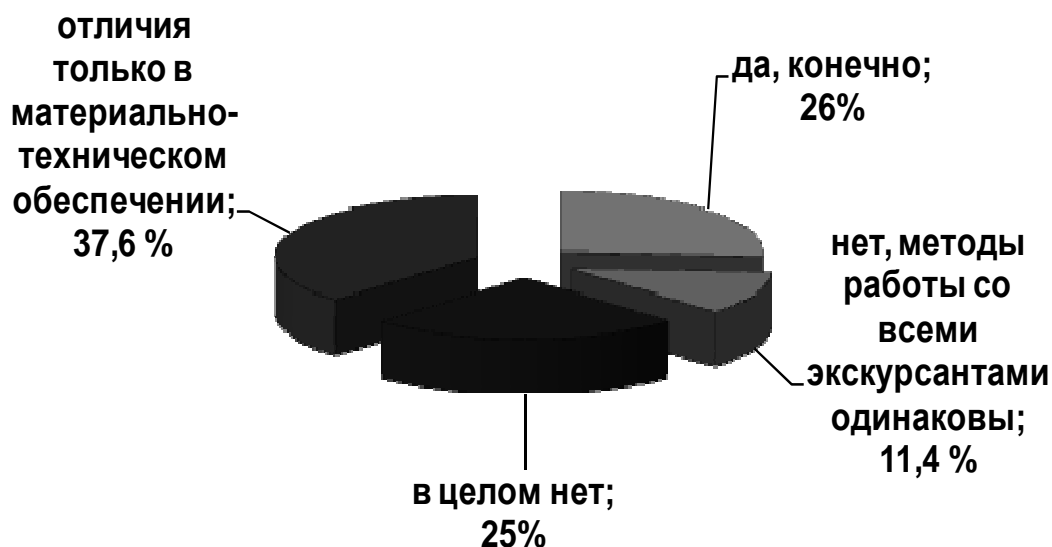


**Рис. 2. Готовность экскурсоводов работать с людьми с ограниченными возможностями здоровья**

Доброжелательно настроены к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья и считают их полноценными членами общества 70 % опрошиваемых. Однако 26 % респондентов, большую часть из которых составили женщины в возрасте 45-56 лет, выбрали ответ «с жалостью и сочувствием».

Более 36 % респондентов вовсе не видят различий в экскурсионной работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья и «обычными» людьми, поэтому не считают необходимым проходить дополнительное обучение. 38 % респондентов считает, что для успешного ведения экскурсии

необходимо освоить только её организационные аспекты: продолжительность экскурсии, техники передвижения и эксплуатации колясок и т.д. (рис. 3).



**Рис. 3. Процентное соотношение мнений по вопросу различий в работе с людьми ограниченными возможностями здоровья и «обычными» туристами**

Экскурсоводы-практики полагают, что при работе с особой категорией туристов от них требуется лишь ряд дополнительных технических манипуляций, которые обеспечат психологический и физический комфорт во время экскурсии. Более 30 % от числа опрашиваемых вообще не видят педагогической составляющей экскурсионной работы.

Такие результаты проведенного эмпирического исследования отчасти могут быть обоснованы тем, что в профессиональных стандартах по подготовке экскурсоводов не сформулирован перечень профессиональных компетенций, касающихся педагогических функций экскурсоводов вообще, и компетенций, необходимых для работы с инвалидами – в частности. В некоторые из анализируемых учебных программ курсов повышения квалификации экскурсоводов, реализуемых центрами подготовки туристических кадров, а также высшими учебными заведениями, включен раздел, посвященный обеспечению только материально-технической доступности экскурсионной среды для людей с ограниченными возможностями здоровья [12].

Положительная динамика численности экскурсантов с ограниченными возможностями здоровья (согласно статистике, число туристов с ограниченными возможностями здоровья, принявших участие в экскурсионных турах по Тульской области, за последние 5 лет возросло почти в 10 раз) диктует необходимость определения методов и приёмов подготовки специалистов-экскурсоводов для реализации педагогических функций культуроориентированного туризма в процессе работы с людьми ограниченными возможностями здоровья [14].

При этом мы понимаем, что наши предложения и рекомендации не могут резко перестраивать или менять сложившуюся структурно-содержательную и

нормативную модель процесса подготовки специалистов, обучающихся по программе повышения квалификации «Экскурсионное обслуживание», а также магистрантов по направлению подготовки Туризм (профиль «Проектирование экскурсионных услуг»).

В качестве рекомендации предложим включение педагогической компоненты в содержание учебного материала в уже действующие учебные планы подготовки специалистов экскурсионно-туристической сферы деятельности.

В рамках дисциплины «Экскурсионное обслуживание лиц с ограниченными возможностями» большее внимание следует уделить психолого-педагогическим аспектам общения с различными категориями инвалидов, технике ведения «педагогической» экскурсии.

При изучении темы «Дифференцированный подход к экскурсионному обслуживанию» возможно включение таких понятий, как «психология экскурсантов», «тактильный осмотр экспоната людьми с потерей зрения». При проведении практических занятий по данной теме необходимо дополнительно отработать умение держать внимание группы экскурсантов различных категорий инвалидности, техники осмотра открытых экспонатов различными категориями инвалидов.

На данном этапе нашего исследования мы можем сделать вывод о том, что у большинства экскурсоводов не сформировано профессиональное мировоззрение относительно работы с различными категориями граждан, её педагогические аспекты не представлены ни в практической профессиональной деятельности экскурсоводов, ни в опыте подготовки современных специалистов туристической сферы в вузах.

Проблема формирования педагогической готовности экскурсовода к работе с людьми с ограниченными возможностями здоровья с каждым днём только обостряется, но не находит своего достойного места как объект изучения в современной науке и практике [15]. Полученные нами данные позволяют в некоторой степени компенсировать имеющийся пробел.

### Список литературы

1. Ковалев А.Г. Психология личности М.: Просвещение, 1970 . 311с.
2. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
3. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. №1. С. 42-49.
4. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск, 1985.
5. Гильмеева Р.Х. Профессиональное развитие учителя в современных условиях. Казань: Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Республики Татарстан, 1996. 103 с.
6. Емельянов Б.В. Экскурсоведение М., 2007. С. 216.



7. Курило Л.В. Подготовка экскурсоводов в системе туристского образования: дис... канд. пед. наук М., 1998. 236 с.

8. Лютерович О.Г. Педагогические условия подготовки будущих экскурсоводов в высших учебных заведениях: автореф. дис... канд. пед. наук Алматы, 2010. 24 с.

9. Чудина Л.А. Содержание, методы и формы деятельности учебной фирмы в процессе профессиональной подготовки специалистов туристского бизнеса: дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 176 с.

10. Богданова А.Д. Профессиональная переподготовка экскурсоводов для работы с иностранными туристами: дис. ... канд. пед. наук. М., 2010. 169 с.

11. Пономарева И.Ю., Малафий А.С., Петровичев В.М. Туризм как средство социальной адаптации людей с ограниченными физическими возможностями: монография. Тула: Изд-во ТулГУ, 2013. 62 с.

12. Малафий А.С., Танкиева Т.А. Совершенствование правовой политики в области туризма для людей с ограниченными физическими возможностями // Известия Тульского государственного университета, 2012. С. 248-256.

13. Заславская О.В. Профессиональная личность педагога: подданный норматива или гражданин профессии?// Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Людмилы Ивановны Новиковой (18–19 октября 2018 г., Москва) / Под ред. Н.Л. Селивановой, И.Ю. Шустовой. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. С. 456-461.

14. Малафий А. С. Проблемы подготовки кадров для отрасли туризма // Развитие туризма в контексте инновационных процессов современной экономики: сборник материалов Международной научно-практической конференции, г. Елец, 3-4 октября 2018 года. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. С. 433-437.

15. Заславская О.В., Малафий А.С. Педагогическая направленность работы экскурсовода: особенности подготовки организаторов «инклюзивного» туризма//Ученые записки Орловского государственного университета. №1 (82), 2019. С. 248-253.

*Заславская Ольга Владимировна, д-р пед. наук, проф., [ovzaslav@yandex.ru](mailto:ovzaslav@yandex.ru), Россия, Тула, Тульский государственный университет,*

*Малафий Александра Сергеевна, доц. каф., [a.malafiy@mail.ru](mailto:a.malafiy@mail.ru), россия, тула, Тульский государственный университет*

#### *THE GUIDE AS A PEDAGOGICAL PROFESSION*

*O.V. Zaslavskaya, A.S. Malafiy*

*The article investigates the problem of readiness of guides of Tula region to work with different categories of disabled people on the routes of excursion and educational tourism. The analysis of statistical data, experience and observations, the results of sociological research*

*allowed us to establish that the majority of specialists have not formed a professional worldview regarding pedagogical work with various categories of disabled people.*

*Key words: pedagogical training, readiness for activity, guide, culture-oriented excursion and educational tourism, people with disabilities.*

*Zaslavskaya Olga Vladimirovna, doctor of pedagogical sciences, professor, [ovzaslav@yandex.ru](mailto:ovzaslav@yandex.ru), Russia, Tula, Tula State University*

*Malafiy Aleksandra S., associate professor, [a.malafiy@mail.ru](mailto:a.malafiy@mail.ru), Russia, Tula, State University, Tula*

УДК 378.23:02

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ СОВРЕМЕННОМУ УЧИТЕЛЮ О ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЕ**

И.М. Заславский

*Рассматривается актуальная проблема поиска путей и средств оптимизации обучения в системе общего среднего образования, повышения уровня его качества и результативности. Рассматриваются педагогические возможности использования дидактической игры на современном уроке, выявляются педагогические потенциалы игрового дизайна в совершенствовании учебного процесса в школе XXI века.*

*Ключевые слова: геймификация образования, современный урок, педагогические технологии, игровые технологии, игровой дизайн, лично ориентированный подход в обучении, ученик как субъект обучения, педагог как субъект дидактической игры.*

Термин «геймификация» на слуху у многих уже больше десяти лет. Все разговоры о геймификации в образовании чаще всего сводятся к обсуждению путей и способов внедрения игровых элементов в учебный процесс. Очевидно, что приверженцы такого понимания сути проблемы геймификации исходят из того, что между учебным и игровым процессами есть принципиальная разница.

Что такое игра? Большая советская энциклопедия даёт такое определение: игра́ — тип осмысленной непродуктивной деятельности, где мотив лежит не в ее результате, а в самом процессе [1].

Академик С.А. Шмаков выделяет следующие признаки игры: отсутствие материальных результатов (наслаждение вместо утилитарности), содержание (то, что игра отображает) и сюжет игры, воображаемая ситуация (замысел и вымысел игры), правила игры (соотношение всех её компонентов), игровые действия, внешняя задача игры, средства игры, риск и выигрыш [2].

Возникновение вместе с ЭВМ видеоигр внесло свои коррективы в этот список. В более абстрактных играх, таких, как, например, Тетрис, содержание, сюжет и воображаемая ситуация сливаются в одно целое, в таких играх нет сюжетной структуры или персонажей, но присутствуют другие ранее названные элементы: отсутствие материальных результатов, правила,

специфические игровые действия, средства игры, риск и выигрыш. Во многих играх «средством» игры, подменяющим компьютер, выступает ведущий, обеспечивая соответствие действий игроков с правилами игры.

Школьный урок обладает всеми формальными признаками игры. У него есть ведущий, участники, правила, специфические игровые действия (ответы на вопросы, дискуссия, решение задач и т.д.), награды и наказания, победители и проигравшие. Более того, весь учебный процесс отвечает тем же требованиям. В действительности, учебный и игровой процесс различаются только одним крайне важным признаком – специфической в обоих случаях мотивацией участников «игры». Одни играют ради удовольствия, другие - поневоле.

Дети играют в игры, потому что им нравится, а в школу ходят, потому что обязаны. Так выглядит наиболее типичная ситуация, и тому есть множество примеров «из жизни». Однако представителям игровой индустрии хорошо известно, что огромное количество людей играют в огромное количество игр, которые не доставляют им удовольствия, игровой процесс которых сам по себе никому не нравится. Что же заставляет взрослых и самостоятельных людей предаваться непродуктивной деятельности, которая к тому же не доставляет им удовольствия?

Игровая индустрия намного успешнее любой другой творческой или развлекательной индустрии в мире на данный момент. Связано это в первую очередь с тем, что коммерческий успех продукта - это результат использования специальных мотивационных инструментов как части игрового дизайна. Игровая индустрия наработала огромный практический инструментарий, предназначенный для мотивации различных типов поведения пользователя. Опытный геймдизайнер способен заставить игроков делать почти всё, что угодно.

Гуру геймификации Ю-Кай Чоу [3] в своих многочисленных выступлениях описывает восемь основных мотиваторов, активно применяемых в игровом дизайне. Каждый из этих мотиваторов – точка психологического давления, воздействовать на которую можно разнообразными способами.

Мы исходим из того, что те же мотиваторы могут быть применены и к другим областям деятельности, в частности – к обучению. Мы предполагаем, что их использование в дидактических целях будет менять и структуру учебного процесса, и его технологическое наполнение на уровне методов, средств, приёмов и способов решения профессиональных педагогических задач.

Первый мотиватор – Высший смысл или Призвание. Игрок считает, что выполняемая им задача больше и важнее, чем он сам. Игра предлагает вам спасти мир, пожертвовать собой ради благополучия других, сделать жизнь вашего сообщества лучше. Частным случаем этого мотиватора может быть т.н. «удача новичка» - когда игрок считает, что в силу своего везения или природных способностей он находится в привилегированном положении по сравнению с другими игроками (и бросить игру в таком случае кажется ему

актом неуважения к менее «везучим» товарищам). В образовании у этого мотиватора появляются разные формы: это и возможность поддержать «честь школы», и групповые формы урочной деятельности, когда личный вклад приводит к коллективному успеху. В качестве важнейшего педагогического условия успешного применения этого вида мотиваторов является то, что деятельность, в которую вовлекается ученик, по своим целям и содержанию отвечает внутренней актуальной потребности личности в самоуважении, общественном признании, поддерживает и укрепляет его ощущение объективной ценности его личности. Игры опредмечивают эти потребности, демонстрируя игроку плоды его созидательной деятельности. В «классической» игре – это город, восстановленный из праха, невинные, спасённые от гнёта сильного. При моделировании урока, предполагающего коллективную/групповую деятельность учащихся, педагогу необходимо тщательно планировать не только само коллективное действие, но и его результат в полноценном и очевидном наглядном воплощении. Важно не только то, что будут делать учащиеся, но и что у них в результате получится, чем будет подтверждена объективная ценность их познавательной активности.

Второй мотиватор, по Ю-Кай Чоу, - Развитие и Достижение. В основе его - потребность человека в личностном росте и преодолении препятствий. Сам принцип личностно ориентированного образования предполагает ведущую роль данного типа мотивации. На практике же учащемуся очень трудно увидеть плоды своего личностного роста или даже зарегистрировать сам факт, пользуясь только «линзой» учебного процесса. Если в первой четверти учащийся получил четверку и во второй – тоже четвёрку, означает ли это, что он никак не вырос, не приобрёл никаких новых знаний, умений и навыков? Двойка, исправленная на тройку, не должна ли цениться так же высоко, как четвёрка, превратившаяся в пятёрку? Игры помогают визуализировать личностный рост множеством способов – рост уровней, приобретение новых навыков и умений персонажа. Но самый удобный и адаптируемый для нашей деятельности, на наш взгляд, способ – это сравнение предыдущих результатов с нынешними. Гонимый симулятор показывает, на сколько секунд быстрее игрок прошёл трассу в этом круге по сравнению с предыдущим. Ученику всегда будет полезно видеть, насколько он эффективнее и успешнее по сравнению с самим собой прошлым: сколько правильных ответов у доски он дал в этом полугодии, сколько творческих заданий выполнил, в каком количестве проектов принял участие.

Хочется упомянуть также, что этот тип мотивации обычно легче всего поддаётся примитивной геймификации. Многие воспринимают геймификацию как добавление новых типов наград в деятельность – уровней, медалек, звёздочек и т.п. Но важно понимать, что награда не имеет смысла и веса сама по себе, ценность ей придаёт только усилие, совершённое для её получения. И важно оценивать именно это усилие или, иначе говоря, тот путь, который

ученик прошел к успеху, а не только формальные (и количественные, и качественные) показатели результата учения.

Третий мотиватор - Творчество и Отклик. Игрок имеет возможность применить свои творческие способности для решения игровых задач и получает немедленный отклик. Постройка чего угодно из Лего - идеальный пример: творческий порыв немедленно воплощается в действительность. Творческие задания (проблемные вопросы, проектные задания, эвристические беседы, самостоятельная работа, конструирование, моделирование - в т.ч. на гуманитарных предметах, построение гипотез) – всё это прекрасные примеры видов творческого учения, которые реализуются под воздействием именно этого мотиватора. Отметим, что особое значение здесь приобретает обеспечение обратной связи между учеником и учителем: творчество не «терпит суеты», но нуждается в отклике и восприятии.

Четвертый - Овладение и Обладание: в качестве мотиватора выступает желание игрока стать хозяином чего-то желанного. Будучи самым прямолинейным и условно «простым», этот мотиватор может работать очень долго при условии постоянного появления новых желанных наград. К сожалению (или к счастью), система массового образования не обладает достаточными материальными ресурсами, чтобы обеспечить материальными наградами всех учащихся. Более интересная вариация данного мотиватора – это порождение в ученике чувства собственности, когда игрок ощущает себя хозяином какого-то элемента игры и, соответственно, желает его улучшить и приумножить. В современной школе мотивации этого типа просто нет. Правильно будет привести высказывание А. М. Сидоркина о том, что учение напоминает рабский труд: трудящийся отделен от средств производства и результатов своего труда - ни то, ни другое ему не принадлежит. Обостряется вопрос подлинной мотивации, которая строится на том, что объективно значимая цель образования (формирование у учащихся научной картины мира) меняется на личностно значимую - на реализацию личностно значимых целей учащегося, актуальных потребностей его личности. Необходимо сформировать у учащегося образ его самого – учащейся личности, которая растёт и преобразуется в процессе обучения. Важно, чтобы в процессе специально организованной познавательной деятельности у него сложилось устойчивое понимание того, что он работает не на школу, не на учителя, а на себя. Таким образом у ребёнка формируется долгосрочная цель обучения, которая состоит не в накоплении знаний, умений и навыков (ЗУН) или компетенций, а становлении «образа будущего Я»: я-умного, я-свободного, я-счастливого.

Пятый мотиватор - Влияние и Отношения: сюда относится всё, что касается социальных связей и взаимодействий с другими людьми. Игрок желает общаться и оказывать влияние на других игроков. В «обычных» играх эта задача решается чаще всего с помощью создания социальных структур внутри игры (кланов, гильдий, клубов и т.п.), распланированных и сформированных на самом раннем этапе разработки игрового дизайна. С точки зрения формальной

иерархии такие структуры практически никак не представлены в нашей системе образования (трудно считать старосту группы или класса чьим-то лидером). Но в то же время неформальная иерархия формируется неизбежно в каждом коллективе, включая коллектив учащихся. Таким путём игровая механика приходит в учебный процесс не усилиями учителя, а логикой коллективного взаимодействия. И первоочередная задача педагога – стать участником этой игры, а не наблюдателем. Происходит это, когда учитель целенаправленно (на уровне профессионального осознания) формирует традиции учения и нормы учебного поведения у учащихся. В отсутствие правильной групповой работы сообщество формируется по своим собственным правилам. Игра не прекращается оттого, что учитель в ней не участвует, но учитель теряет контроль над её правилами и последствиями. Целенаправленная работа по формированию учебного сообщества на уроке должна быть инкорпорирована в дизайн учебного процесса, так же как работа по созданию игрового сообщества инкорпорирована в дизайн любой современной игры.

Последнюю тройку мотиваторов (6-7-8) Ю-Кай Чоу называет «черными», потому что они используют те или иные негативные эмоции для стимуляции игрока.

Шестой мотиватор - Редкость и Нетерпение. Игрок хочет то, чего у него нет и что является редкостью. Отложенная награда (приходите и получите через три часа пустого ожидания) тоже входит сюда, нетерпение и ожидание награды заставляет игрока всё время думать об игре и стремиться всячески сократить срок ожидания. Чаще всего этот мотиватор задействован в стимуляции соревнования между игроками. Игроки хотят самую редкую и потому ценную вещь в игре – статус лучшего, сильнейшего и самого успешного. Это стимулирует их совершать разнообразные игровые действия, включая те, которые в иных условиях не показались бы им интересными. В учебном процессе такими редкими наградами становятся золотые и серебряные медали, красные дипломы, победы на олимпиадах и другие персональные поощрения и грамоты. Как видим, с этой точки зрения учебный процесс почти ничем не отличается от игрового: есть приз, есть правила, есть победители и побеждённые. Однако игровая индустрия давно пришла к неутешительному выводу: соревновательная мотивация стимулирует большое количество участников на очень коротком отрезке времени. Но чем ближе финал соревнования, тем больше и больше игроков теряют мотивацию к участию, видя, что шансов догнать лидеров у них уже нет. Долгосрочной мотивации достигает только один человек – победитель, все остальные в результате оказываются демотивированы, а потому обессилены. Даже если критерии оценки результатов игры для каждого из участников максимально объективны, сам факт проигрыша бьёт по мотивации участника, да и проигравших объективно всегда большинство. В связи с этим неизбежно встаёт вопрос о том, какой ущерб мотивации учащихся наносят соревновательные элементы учебного процесса. Практика игровой индустрии говорит нам, что есть только

одна разновидность «здорового» соревнования – соревнование с собой, о котором мы говорили раньше. Все остальные формы приносят больше вреда, чем пользы.

Седьмой мотиватор – Непредсказуемость и Любопытство. Игрок хочет удовлетворить свою жажду знания, задача игрового дизайнера – её разбудить. У этой задачи есть два пути решения. Первый – построение игрового нарратива таким образом, чтобы у игрока постоянно было больше вопросов, чем ответов. Методы и приёмы, используемые в этом процессе, связаны скорее с писательским мастерством, чем с геймдизайнерским. Каждый из них так или иначе применим в преподавательской деятельности, поскольку преподавательская работа – самая творческая работа в мире, и ни один актёр в истории не вкладывал столько чувства в монолог Гамлета, сколько хороший учитель математики – в объяснение десятичных дробей.

Значительно чаще в игровой индустрии применяется второй метод создания интриги – непредсказуемость результатов игрового действия. Это печально известный принцип «коробки Скинера», на котором построена вся индустрия азартных игр. Наш мозг содержит в себе изъян, уязвимость, заставляющую нас неудержимо желать узнать результат любого действия, если его невозможно предсказать. Мы все хотим дёрнуть за рычаг игрового автомата, просто чтобы посмотреть, что произойдёт. Это страшная, чёрная методика позволяет вызвать у игрока психологическую зависимость от игры. К счастью, этому методу нет места в учебном процессе не только из-за его сомнительности с точки зрения морали, но и в силу его принципиальной несовместимости с ценностями системы образования. Учебный процесс не создаёт загадки, а раскрывает их. Школа – «место силы», потому что она царство истины. Азартная игра всегда основана на обмане, а педагог всегда говорит правду и тем, если верить Шекспиру, срамит самого дьявола.

Восьмой мотиватор – Потеря и Избегание. Игрок делает что-то, дабы избежать негативных последствий («зайди в игру через час, или весь твой урожай сгорит»; «выпей зелье – или персонаж погибнет» и т.п.) И это основной, к сожалению, тип мотивации в нашей системе образования: делай уроки или получишь двойку, не сдашь экзамен, не получишь диплом. Сюда же входит боязнь потерять набранный прогресс или потратить зря усилия, если бросишь работу на середине (даже если работа потеряла смысл). Награды и возможности, ограниченные во времени, тоже относятся к данному типу мотивации. Этот вид «чёрной» мотивации широко применялся в игровой разработке на этапе зарождения игр для соцсетей. Позже эти игры потеряли всех своих пользователей. Мотивация избегания потерь или наказаний держит игрока в состоянии постоянного стресса, а человек по естественным причинам избегает его, обходя стрессогенные ситуации. Практика показывает, что расчёт на отрицательную мотивацию как на ведущую приводит к неизбежному и стремительному угасанию интереса к предмету деятельности. Современный игровой дизайн стремится полностью исключить наказание, заменив его

возможностью повторить попытку и найти правильный способ решения проблемы. Возвращаясь к учебному процессу, скажем: если учащийся знает, что его не накажут за неправильное решение, зато наградят за правильное, что он не ограничен в количестве попыток найти правильный ответ, то шанс на то, что он не бросит поиски учебного результата, становится несравнимо выше. Сам процесс поиска при этом не обязан доставлять удовольствие, в игру вступают другие типы мотивации (см. Достижение и преодоление).

Разумеется, в одной короткой статье невозможно осветить весь опыт практической мотивации, накопленный игровой индустрией за пятьдесят лет своего существования. Но ключевой мыслью предложенного текста является мысль о природной, органической тождественности игрового и учебного процессов. Геймификация образования – это не процесс привнесения игры в школу, это процесс распознавания, «узнавания» игры в школе. Если мы сможем идентифицировать игровые элементы, органически присущие учебному процессу, то к нашим услугам окажется обширный инструментарий и мощный, экспериментально подтверждённый практический опыт огромной индустрии, которая потратила многие миллиарды, чтобы его приобрести. Не воспользоваться им - непросчитительная халатность и непрофессионализм.

### Список литературы

1. Шмаков С.А. Природа и структура игры. Гл. III // Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.

*Заславский Илья Михайлович, ведущий эксперт, [zaslavckij@mail.ru](mailto:zaslavckij@mail.ru), Россия, Москва, Институт Образования ВШЭ*

#### *PEDAGOGICAL ASPECTS OF SCHOOL EDUCATION GAMIFICATION: WHAT A MODERN TEACHER NEEDS TO KNOW ABOUT THE DIDACTIC GAME*

*I.M. Zaslavsky*

*Annotation. The article is devoted to the actual problem of finding ways and means of optimizing education in the system of General secondary education, improving its quality and effectiveness. The pedagogical possibilities of using didactic game at the modern lesson are considered, pedagogical potentials of game design in improving the educational process in the school of the XXI century are revealed.*

*Key words: gamification of education, modern lesson, pedagogical technologies, game technologies, game design, personality-oriented approach to learning, student as a subject of learning, teacher as a subject of didactic game.*

*Zaslavsky Ilya Mikhailovich, leading expert, [zaslavckij@mail.ru](mailto:zaslavckij@mail.ru), Russia, Moscow, HSE Institute of Education*



## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

Г.Е. Котькова, Н.Н. Котьков

*Представлен взгляд на влияние педагогики «нравственной необходимости» [9] на современное смысловое рассогласование, тормозящее личностное развитие ребенка; обосновывается необходимость поиска ресурсов воспитания в социуме.*

*Ключевые слова: воспитание, педагогическое сопровождение, социально-педагогические факторы.*

В современном обществе остро стоит вопрос воспитания детей. По мнению специалистов, социальное воспитание представляет собой «целенаправленный процесс по усвоению общественно значимых ценностей, взглядов, представлений, способов поведения и общения, развитию социально значимых качеств» (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик [5]).

Разумеется, педагогическая деятельность как социальное воспитание в целом направлена на личностное развитие ребенка, раскрытие его способностей, построение индивидуального образовательного маршрута, находящегося в тесной связи с социумом. На такой подход указывали еще великие педагоги прошлого века, такие, как: Блонский П.П., Луначарский А.В., Макаренко А.С., Сухомлинский В.А., Шацкий С.Т. [8]. На протяжении многих лет подтверждается положение «в психологическом плане социальное воспитание представляет собой процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого (в том числе социальных институтов и индивида), в результате чего происходит осознание индивидом и корректировка значимых для него ценностей, потребностей, мотивов, норм, привычек поведения и развитие общественно значимых качеств личности» [5].

В исследованиях Л.В. Байбородовой, В.Г. Бочаровой, М.Г. Гурьяновой, Л.В. Мардахаева, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, Г.Н. Филонова и других ученых можно найти схожие подходы к социальному воспитанию как категории социальной педагогики [1,3,4,8].

Социальное воспитание как одна из основных категорий социальной политики «является видовым понятием по отношению в категории «воспитание», а эффективность социального воспитания зависит от уровня взаимодействия разнообразных социальных институтов, прежде всего от взаимодействия семьи, образовательно-воспитательных учреждений и социальных служб» [2, 5].

В Орловской области на базе 6 сельских районов с 2017 года реализуется проект «Активизации социально-педагогических ресурсов села по созданию воспитывающей среды детства» [сетевая инновационная площадка (СИП) ФГБНУ «ИИДСиВ РАО», в которой участвуют 8 образовательных

учреждений]. Творческой группой каждого образовательного учреждения на весь период работы над проблемой намечены задачи по ее реализации для специалистов, включенных в систему сопровождения: педагога- организатора, социального педагога, учителей-предметников, психолога, воспитателей, родителей -социальных партнеров.

В контексте темы проекта мы рассматриваем социальное воспитание как педагогику смыслов, как педагогику «нравственной необходимости» [9] по созданию воспитывающей среды детства.

Мы считаем, что содержательный компонент воспитательного процесса может быть реализован на основе инвариантной модели педагогического сопровождения. Под сопровождением понимаем педагогический процесс, имеющий в своей основе помимо «помогающего воспитания», психолого-педагогическую помощь, а также социально-педагогические методы.

На протяжении многих лет мы отстаиваем тезис: «помогающее воспитание» (Г.Е. Котькова) «есть составная часть общественного воспитания, объективно необходимая для создания условия личностного развития школьника, а также специфическая профессиональная деятельность специалистов при решении социально психологических задач в специально организованных для этого педагогических системах» [7, с. 11].

В рамках нашей деятельности педагогическое сопровождение рассматривается как система, позволяющая специалисту следовать рядом с ребенком, применяя тактику «сопутствия» в процессе личностного развития ребенка.

Тактика сопутствия, реализуемая в педагогическом сопровождении, является его вектором развития, определяющим направленность деятельности как воспитанника, так и сопровождающего. Стратегия педагогического сопровождения предполагает, с одной стороны, разработку специалистом авторских программ по определению индивидуальной траектории развития ребенка и выстраивание на принципах кооперации, интеграции намерений системы отношений между учреждениями образования и социума. Таким образом, в данном контексте педагогическим сопровождением является особый тип «следования рядом» взрослых и детей, направленный на охрану «помогающего воспитания», которое базируется на принципе адресности [7] и предполагающее тьюторское сопровождение индивидуального развития ребенка. Мы считаем, что именно такое педагогическое сопровождение определяет современное социальное воспитание.

Интеллектуальное, а наряду с ним и нравственное развитие ребенка, основанное на его целесообразной самостоятельной деятельности, представляет собой современные ценности воспитания [10]. Педагогические коллективы-участники проекта рассчитывают повысить социальную активность родителей через работу пунктов консультаций для жителей деревни, педагогическое просвещение .

Система сопровождения личностного развития ребенка ориентирует участников образовательного процесса на осознание важности своего взаимодействия, на повышение каждым культуры и мастерства общения и взаимодействия. Главная ценность – дети, их успешность в школе, благополучие в социуме и счастье в жизни. Социально-значимое воспитание и определило наиболее актуальные направления нашей работы.

Так, в ноябре 2018/19 учебного года членами СИП было проведено анкетирование обучающихся и родителей с целью исследования социальной ситуации развития ребенка в семье и школе. Приняли участие в мониторинге 77 учащихся сельских школ, обучающихся в 5-8 классах.

Вопросы Анкеты:

1. Ваша семья.....(выберите ответ)
  - Очень крепкая
  - Крепкая, но иногда встречаются разногласия
  - В семье существует каждый сам по себе
  - Другое (собственный ответ)
2. Участвуете ли вы в обсуждении семейных проблем?
  - Да
  - Нет
3. Что чаще всего является причиной конфликта в семье?
  - Отношение к учебе, успеваемость
  - Отсутствие помощи в домашних делах
  - Разные взгляды на жизнь
4. Какое состояние преобладает у вас в течение учебной недели?
  - Подавленное
  - Безразличное
  - Чувство удовлетворения
5. Какие у вас взаимоотношения в классе?
  - Доброжелательные
  - Нейтральные
  - Негативные
6. Интересно ли вам на уроках?
  - Да
  - Нет
7. Изменилось ли ваше отношение к учителям по мере взросления?
  - Изменилось в лучшую сторону
  - Изменилось в худшую сторону
  - Не изменилось
8. Ваше душевное спокойствие зависит:
  - От благоприятной обстановки в школе
  - Взаимоотношений в семье
  - Другое (собственный ответ)

По мнению детей, семья – это крепкая составляющая, в которой иногда встречаются разногласия – 52 %, причиной этих разногласий является отношение к учебе и успеваемость – 41 %. Между детьми и родителями существуют доверительные отношения, совместное обсуждение семейных и школьных проблем – 53 %. У 30 % обучающихся преобладает чувство удовлетворения в течение учебной недели. Хочется отметить, что душевное спокойствие учащихся зависит от взаимоотношений в семье – 55 %.

Мы пришли к выводу, что школа как институт социализации берет на себя ответственность в продолжении освоения социального опыта и знаний после семьи. В целом, семья и школа должны тесно сотрудничать друг с другом. Воспитание со стороны семьи накладывает свой отпечаток: примеры и модели поведения взрослых перенимаются ребенком и затем транслируются в учебный коллектив. В силах специалистов вовремя заметить и разрешить эти проблемы путем проведения профилактических мероприятий, направленных на коррекцию поведения и понимания норм и ценностей общества.

Учитывая социально-педагогические факторы, нами используются три подхода к социальному партнерству семьи и школы:

- «Наблюдатели»: семья все знает, но в активное общение с педагогами школы не вступает до возникновения экстренной ситуации.

- «Помощники»: родители часто принимают участие в совместных поселковых мероприятиях.

- «Организаторы»: семья сразу включается в жизнь поселения и школы.

В этой связи задача образовательного учреждения – создать условия, при которых каждый родитель сможет стать активным партнером и воспитателем» [1, 4]. Такая система работы, как ресурс, обеспечивает широкие «зрительские» и информационные возможности через школьные встречи-сходы, праздники, разноплановую стендовую информацию, выставки, через раздаточные материалы, личные письма и анкетирование.

Адресную работу в этом направлении ведут психологи, логопеды, врачи, социальные педагоги, заместители директора по воспитательной работе, другие специалисты. Система сопровождения личностного развития сельского школьника обеспечивает повышение уровня педагогов, гуманистические ценностные установки всех участников образовательного процесса.

Особая роль отводится работе родительского комитета (совета), который является связующим звеном между педагогами и родителями школы, жителями села, социальными партнерами, СМИ, общественными организациями [3,6,8].

Сама жизнь побуждает осмыслить и оценить влияние изменений на развитие личности ребенка. В условиях трансформационных процессов «социальное партнерство представляет собой постепенное становление и поэтапное воплощение взаимодействия различных компонентов (структур) социальной сферы. Сама система социального партнерства в каждом государстве характеризуется особой духовной, ценностной и социокультурной

спецификой» [2]. Именно такое взаимодействие, считают специалисты, необходимо, чтобы совместными усилиями решать значимые проблемы социального воспитания.

Совместный поиск смыслов знания и создает условия для личностного развития ребенка. Жизненное пространство социума на селе есть центр концентрации воспитательных ресурсов и возможностей [3].

Сопровождающий ребенка педагог/специалист воспитания задействует социально-педагогические факторы, определяющие процессы социальной интеграции и реинтеграции личности ребенка, такие, как:

- человеческий фактор, выражающийся в педагогизации родительской среды, переподготовке педагогических кадров как организаторов (лидеров) взаимодействия;

- технологический фактор, выражающийся в модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений, в активизации социально-педагогических ресурсов села по созданию воспитывающей среды детства;

- фактор «помогающего воспитания», определяющий межпоколенческие отношения, педагогику нейровоспитания глобальных ценностей и смыслов (Котькова Г.Е.).

Мы считаем современным ресурсом социального воспитания и личностного развития ребенка традиционные и нетрадиционные методы совместной деятельности семьи и школы. Например, в декабре 2018 года по запросу родителей и осознанной педагогами необходимости в поселок «Красные рябинки» Хотынецкого района Орловской области (МБОУ «Краснорябиновская СОШ») выезжал передвижной консультативный пункт с участием специалистов Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева и Орловского ППМС-центра. В предыдущие годы нами подтверждено (работа Лаборатории сельской школы с 2004 г.), что психолого-педагогическое сопровождение семьи предусматривает индивидуальное консультирование по проблемам обучения и развития ребенка, его возрастных особенностей, адаптации в школе и в социуме [3, 7]. Семьи очень разные, со своими проблемами и трудностями, поэтому невозможно дать готовый и единственно правильный ответ на вопрос о том, как взаимодействовать с семьей [6].

Педагогическое просвещение, на наш взгляд, играет в этом процессе важную роль. Поэтому логопед занималась с детьми и консультировала родителей и законных представителей; психологами проведен тренинг обучения старшеклассников приемам самореализации в период подготовки к итоговой аттестации; проведена индивидуальная работа психологов с многодетными семьями по вопросам детско-родительских отношений. Социальные педагоги общались с детьми: обсуждались ценностные позиции, отношения с родителями, сверстниками, окружающими, ранжировались личностные предпочтения.

Как видим, современный педагог-воспитатель строит свою систему работы в социокультурном пространстве села, полагаясь на свой профессиональный опыт и нравственную ответственность, обеспечивая тьютерское сопровождение воспитания сельских школьников.

Еще пример. В МБОУ «Змиевская средняя школа» Свердловского района Орловской области уже давно сложилось тесное сотрудничество в области педагогического просвещения родителей с такими учреждениями, как Комиссия по делам несовершеннолетних, амбулатория, районная администрация, специалисты которых – частые гости общешкольных родительских собраний. Инспекторы по делам несовершеннолетних Свердловского отдела внутренних много внимания уделяют профилактической работе с родителями и детьми, выступают на родительских собраниях и лекториях. Врачи центральной районной больницы проводят беседы с родителями по поводу важности и необходимости соблюдения гигиенических требований, профилактических прививок, ЗОЖ.

Эффективно ведётся совместная работа с проблемными семьями, проживающими на территории поселения, проводится большая культурно-просветительская работа: ежеквартально проходят «Дни малого села» (по месту жительства детей в деревнях, поселениях), организуются концерты с участием учеников, выставки поделок, поздравления ветеранов войны и труда. субботники.

Для предотвращения проявления негативных явлений в семье на базе Котовского сельского дома культуры создан «Пункт психологической консультации», где уже осуществляется психолого-педагогическое просвещение через систему собраний, групповой и индивидуальной работы с семьей. Опыт показывает, что часть родителей (законных представителей) испытывают трудности в ежедневном нормальном общении со своими детьми.

Организация совместной работы с семьей, педагогическое просвещение, совместная работа с сельской администрацией по созданию единого воспитательного поля на сегодняшний день является одной из главных задач школы.

Надеемся, что наш Проект будет успешно реализован, педагогическое просвещение родителей даст свои результаты, тесное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, а так же общественности, заинтересованной в укреплении семьи, межпоколенческих отношений, позволит говорить о социально-значимом воспитании сельских школьников.

### **Список литературы**

1. Байбородова Л.В. Воспитание и обучение в сельской малочисленной школе: монография. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Э. Ушинского, 2004. 357 с.

2. Бочарова В.Г. Социальная педагогика: диалог науки и практики // Педагогика. 2003. №9.

3. Воспитательные ресурсы социокультурного пространства села: монография/ под общ. ред. Г.Е. Котковой. Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ» 2014. 200 с.

4. Гурьянова М.П. Развитие социально-педагогической деятельности с детьми и семьями в пространстве места жительства: монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2018. 155с.

5. Методика и технологии работы социального педагога / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Академия, 2002. 192 с.

6. Медведева С.А. Поликультурное образование и воспитание в современных условиях: учебно-методическое пособие Ярославль: ГАУ ДПО ЯШЦ ИРО, 2017. 36с.

7. Коткова Г.Е. Теория и технология педагогического сопровождения личностного развития ребенка в социокультурном пространстве села: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2011. 43 с.

8. Социальная педагогика в России на острие времени: монография / под общ. ред. М.П. Гурьяновой / ФГНУ «Институт социальной педагогики РАО». М., -СПб: Нестор-История, 2014. 190 с.

9. Соловьёв В.С. Философские начала цельного знания // Мир философии. М., 1991. С. 310–313.

*Коткова Галина Евгеньевна, д-р пед. наук, проф. каф. [kotkova-57@mail.ru](mailto:kotkova-57@mail.ru), Россия, Орел, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева,*

*Котков Николай Николаевич, канд. пед. наук, проф. каф., [kotkova-57@mail.ru](mailto:kotkova-57@mail.ru), Россия, Орел, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева*

#### *SOCIALLY SIGNIFICANT EDUCATION OF RURAL SCHOOLCHILDREN*

*G.E. Kotkova, N.N. Kotkov*

*The article presents a view on the impact of pedagogy of "moral necessity" on the modern semantic mismatch, inhibiting the personal development of the child; the necessity of finding resources of education in society.*

*Key words: education, pedagogical support, social and pedagogical factors.*

*Kotikova Galina E., doctor of pedagogical sciences, professor, [kotkova-57@mail.ru](mailto:kotkova-57@mail.ru), Russia, Orel, I.S. Turgenev Orel State University,*

*Kotkov Nikolay Nikolaevich, candidate of pedagogic Sciences, associate professor, [kotkova-57@mail.ru](mailto:kotkova-57@mail.ru), Russia, Orel, I.S. Turgenev Orel State University*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

А.С. Сараев, Ю.С. Новожилова, И.А. Седов, Р.А. Самедов

*Рассматривается понятие профессионально-педагогической направленности личности педагога по физической культуре. Разработана анкета, которая позволит выявить в каких видах педагогической деятельности студенты ощущают себя психологически неготовыми, испытывают трудности в планировании и проектировании своей профессиональной деятельности. Показано, как в режиме практики происходит формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей физической культуры.*

*Ключевые слова: профессионально-педагогическая направленность, учитель физической культуры, педагогическая практика.*

Одним из главных факторов в профессиональной структуре личности педагога является профессионально-педагогическая направленность. Профессиональную направленность в отечественной литературе принято рассматривать как один из видов направленности личности (В.М. Большов, М.Ю. Диканова, Г.М. Коджаспирова, Г.Б. Корсак, Т.Б. Михайлова, А.Е. Подобин). В профессиональной направленности личности выражаются положительное отношение к профессии, склонность и интерес к ней, желание совершенствовать свою подготовку, удовлетворять материальные и духовные потребности, занимаясь трудом в области своей профессии. Профессиональная направленность предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач профессиональной деятельности, относящиеся к ней интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды. Будучи сформированной, ставшей свойством личности, профессиональная направленность влияет на уровень текущих мотивов и эффективность деятельности в целом [1]. Профессионально-педагогическая направленность является разновидностью профессиональной направленности; предполагает мотивацию к профессии учителя, ориентированную на развитие личности ученика. Устойчивая педагогическая направленность — это стремление стать, быть и оставаться учителем, помогающее ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Профессионально-педагогическая направленность может быть представлена как процессуальная, и как результативная характеристика, а высокий уровень её развития является целью процесса обучения. В разработке проблемы профессионально-педагогической направленности личности накоплен достаточно большой опыт. Так, в исследованиях Н.В. Кузьминой, Т.С. Деркач, В.А. Слостенина, А.И. Щербакова и др. выявлены сущность, уровни, средства формирования профессиональной направленности учителя. В ряде исследований С.Х. Асадулина, А.И. Кочетова, И.А. Райгородской и др. изучена



динамика профессиональной направленности в процессе профессионального обучения. Под профессиональной направленностью личности педагога по физической культуре понимается комплексное образование, доминирующим компонентом которого является направленность на физкультурно-спортивную и педагогическую деятельность. Профессионально-педагогическая направленность личности специалиста по физической культуре и спорту представляет собой отношение к профессиональной деятельности учителя физической культуры и тренера, ее содержанию, наличие познавательных склонностей и интересов, наличие потребностей и желаний проникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понимание целей и задач профессиональной деятельности [4].

Педагогическая практика как разновидность производственной практики предусмотрена учебным планом и ФГОС ВПО, тем самым является обязательным элементом подготовки бакалавров факультета физической культуры и спорта. Педагогическая практика помогает студентам приближенно к профессиональной деятельности применить полученные умения и навыки учебно-воспитательной и организационной работы, сформировать компетенции – специфические новообразования, необходимые для осуществления профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, формирование профессионально-педагогической направленности в режиме практики проходит наиболее эффективно. Чтобы понять в каких видах педагогической деятельности студенты ощущают себя психологически неготовыми, испытывают трудности в планировании и проектировании своей профессиональной деятельности, нами была разработана анкета «Мы на практике». Она позволит проанализировать формирование профессионально-педагогической направленности личности студентов в процессе профессиональной подготовки, в частности на практике.

Анкета «Мы на практике»

1. Какие виды профессиональной деятельности Вам понравилось выполнять на практике?

---

---

---

---

2. Что Вам понравилось выполнять из перечня функционала учителя физической культуры? Количество выборов не ограничено:

- а) планировать и проводить уроки;
- б) оценивать знания учеников, используя разные формы и методы контроля;
- в) устанавливать правила поведения в классе в соответствии со школьным уставом;
- г) проводить внеклассные мероприятия (классные часы, спортивные мероприятия);

- д) принимать разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении;
  - е) свой вариант ответа.
- 

3. Что Вам понравилось выполнять из перечня функционала учителя физической культуры как тренера спортивной секции?

- а) организовывать работу кружков и спортивных секций;
  - б) разрабатывать план проведения тренировочного занятия
  - в) обучать занимающихся владению навыками и техникой выполнения упражнений;
  - г) разъяснять в доступной форме правила техники безопасности при выполнении упражнений;
  - д) совместно с медицинскими работниками осуществлять контроль физического состояния занимающихся;
  - е) свой вариант ответа.
- 

4. Что Вам понравилось выполнять из перечня функционала учителя физической культуры в качестве организатора физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы?

- а) разрабатывать программы спортивно-оздоровительных мероприятий;
  - б) знать основы спортивно-оздоровительной работы;
  - в) владеть методиками проведения спортивно-массовых мероприятий;
  - г) осуществлять судейство спортивно-массовых соревнований;
  - д) знать правила эксплуатации спортивных сооружений, оборудования и спортивной техники;
  - е) свой вариант ответа.
- 

5. Что вызвало у Вас затруднения в ходе педагогической практики?

- а) составлять конспекты уроков по физической культуре;
  - б) подготовить места занятий, инвентарь и оборудование в соответствии с задачами урока;
  - в) применять на практике различные методы организации учащихся;
  - г) выбирать место для руководства уроком, четко и правильно давать команды и распоряжения;
  - д) овладеть умениями и навыками проведения внеклассной спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы;
  - е) научиться хронометрировать урок, регистрировать и анализировать пульсовые данные, полученные на уроке;
  - г) свой вариант ответа.
- 

6. Что Вам было легче всего выполнять на практике?

---

7. Знания каких учебных дисциплин Вам помогли при прохождении практики?

---

8. Знаний о каких компонентах педагогической деятельности Вам не хватало в ходе практики?

а) коммуникативный компонент (установление и поддержание отношений с учениками, родителями, администрацией, учителями);

б) конструктивный компонент (конструирование урока, внеклассного мероприятия, подбор учебного материала);

в) организаторский компонент (организация деятельности детей, постоянная активация их познавательной сферы);

г) свой вариант ответа.

---

9. Кто является Вашим примером как профессионал педагог-тренер?

---

10. Что ему, по Вашему мнению, лучше всего удавалось в профессиональной деятельности?

а) планировать и проводить уроки;

б) оценивать знания учеников, используя разные формы и методы контроля;

в) устанавливать правила поведения в классе в соответствии со школьным уставом;

г) проводить внеклассные мероприятия (классные часы, спортивные мероприятия);

д) принимать разных детей, вне зависимости от их реальных учебных возможностей, особенностей в поведении;

е) свой вариант ответа.

---

11. Какими качествами для успешной профессиональной деятельности должен обладать педагог и какими из них обладаете Вы? Соотнесите их (ответы могут повторяться).

1) качества педагога;

2) мои качества;

а) коммуникабельность;

б) ответственность;

в) мобильность;

г) активность;

д) любовь к детям;

е) преданность к своему труду;

з) изобретательность;

и) индивидуальный подход;

к) строгость.

Формирование профессионально-педагогической направленности будущих учителей физической культуры является актуальной проблемой высшей школы и требует для своего эффективного разрешения применения новых методик, разработки соответствующих обучающих технологий.

Таким образом, разработанная нами анкета поможет проанализировать компоненты профессионально-педагогической деятельности, к которым относят мотивы, связанные с будущей профессией; волевою активность в познании профессии; устойчивый профессиональный интерес; педагогические способности; ответственность к своей профессиональной подготовке; перспективные цели в будущей деятельности и желание добиться успеха в ней.

### Список литературы

1. Агафонова С.Ю. Система формирования профессионально-педагогической направленности будущих учителей начальных классов в педагогическом колледже // Молодой ученый. 2015. №12.

2. Железняк Ю.Д. Программа курса "Теория и методика физического воспитания и спорта" // Программы педагогических университетов и институтов. М., 1996. 29 с.

3. Железняк Ю.Д. Целостная профессиональная деятельность как системообразующий фактор построения обучения специалистов по физической культуре и спорту в вузе // Теор. и практ. физ. культ. 1994. № 12. С. 17-20.

4. Лебедева О.В., Батюта М.Б. Особенности профессиональной направленности личности студента-будущего учителя физической культуры // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. Т.11. № 2. С. 143-152.

5. Майнберг Э. Основные проблемы педагогики спорта: Вводный курс / пер. с нем. под ред. М.Я. Виленского и О.С. Метлушко. М., 1995. С. 24.

6. Научно-методические основы оптимизации обучения в системе высшего физкультурного образования: учеб. пособие / под ред. Ж.К. Холодова. М., 1991. С. 14-26.

7. Неверкович С.Д., Аронова Т.В., Баймурзин А.Р. Педагогика физической культуры: учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. С.Д. Неверковича. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 368 с.

8. Прохорова М.П., Семченко А.А. Планируемые результаты обучения по дисциплине как объект педагогического проектирования // Вестник Мининского университета. 2016. № 3 (16). С. 15.

9. Формирование профессиональной культуры учителя / под ред. В.А. Сластенина. М., 1993.

10. Чичикин В.Т. Теоретические основы формирования профессиональной готовности специалиста в системе физкультурно-педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995. 34 с.

*Сараев Александр Сергеевич, студент, [saraev.1996@list.ru](mailto:saraev.1996@list.ru), Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,*

*Новожилова Юлия Сергеевна, ст. преподаватель, [Krasiljuliapocht@yandex.ru](mailto:Krasiljuliapocht@yandex.ru), Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,*

*Седов Иван Александрович, ст. преподаватель, [ivansedof@yandex.ru](mailto:ivansedof@yandex.ru), Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина,*

*Самедов Расим Азадович, аспирант, [Rali82@mail.ru](mailto:Rali82@mail.ru), Россия, Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

#### **FORMATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ORIENTATION OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL CULTURE IN THE PRACTICE MODE**

*A.S. Sarayev, Yu.S Novozhilova., I.A. Sedov, R.A. Samedov*

*In this article the concept of professional and pedagogical orientation of the identity of the teacher on physical culture is considered. The questionnaire which will allow to reveal in what types of pedagogical activity is developed students feel psychologically not ready, experience difficulties in planning and design of the professional activity. It is shown as in the mode of practice there is a formation of professional and pedagogical orientation of future teachers of physical culture.*

*Key words: professional and pedagogical orientation, teacher of physical culture, student teaching.*

*Sarayev Alexander Sergeevich, student of group FBZh-16-1, [saraev.1996@list.ru](mailto:saraev.1996@list.ru), Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University of Kozma Minina,*

*Novozhilova Yulia Sergeevna, senior teacher, [Krasiljuliapocht@yandex.ru](mailto:Krasiljuliapocht@yandex.ru), Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, State Pedagogical University of Kozma Minina,*

*Sedov Ivan Aleksandrovich, senior teacher, [ivansedof@yandex.ru](mailto:ivansedof@yandex.ru), Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, State Pedagogical University of Kozma Minina,*

*Samedov Rasim Azadovich, graduate student, [Rali82@mail.ru](mailto:Rali82@mail.ru), Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, State Pedagogical University of Kozma Minina*

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ**

Г.В. Семенова

*Рассматривается вопрос использования интернет-технологий для оценивания иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов. Отмечены основные преимущества и недостатки тестового оценивания иноязычной компетенции с помощью компьютера. Автор подчеркивает, что расширение технических возможностей компьютера и цифровых образовательных ресурсов, использование сети Интернет позволяют внести коррективы в формы и методы обучения иностранным языкам в высшей школе, помогают интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствуют повышению мотивации к предмету, дают возможность избежать субъективной оценки.*

*Ключевые слова: интернет-технологии, иноязычная компетенция, индивидуализация, интенсификация, цифровые образовательные ресурсы, неязыковой вуз.*

В настоящее время множество исследований посвящается использованию компьютерных и интернет-технологий на занятиях по иностранному языку в вузе. Поскольку телекоммуникация и информационные технологии продолжают играть чрезвычайно важную роль в профессиональной деятельности современного специалиста в любой области, повсеместно отмечается возрастание потребности в развитии методики формирования иноязычных умений и навыков, а также разработки учебных курсов, способствующих применению коммуникационных учебных ресурсов для развития иноязычной компетенции будущих специалистов. Интегрирование информационных технологий и их мультимедийных приложений в современные образовательные программы по иностранному языку способствует более гибкому и успешному формированию поставленных задач [2, с. 77].

Технологизация и информатизация образовательного процесса инициирует формирование качественно новой методологической среды, ее применения в обучении и профессиональной деятельности.

Расширение технических возможностей компьютера и цифровых образовательных ресурсов, повсеместное использование сети Интернет позволяют внести коррективы в формы и методы обучения иностранным языкам в высшей школе, помогают интенсифицировать и индивидуализировать обучение, способствуют повышению мотивации к предмету, дают возможность избежать субъективной оценки. Они обеспечивают высокое качество подачи материала и используют различные коммуникативные каналы (текстовой, звуковой, графический, сенсорный и т.д.). В настоящее время существует достаточно большое количество разнообразных технических средств обучения, программных методик для разработки тестов и тестирования [1, с. 198].

Компьютерное тестирование как инструмент управления учебным процессом и элемент обратной связи дает возможность совершенствовать

процесс обучения студентов путем внесения в него дополнительной учебной информации по определенной дисциплине, осуществлять полноценный контроль знаний и умений обучаемых. Регулярное проведение компьютерного тестирования как промежуточного контроля успеваемости определяет процесс как систему перманентной проверки качества знаний, а также самоконтроля студентами приобретенных навыков. Осуществление обратной связи дает возможность отслеживать уровень подготовленности в течение всего периода обучения.

Интенсивный переход к компьютерному тестированию в системе российского образования, внедрение интернет-технологий в учебный процесс в рамках университетского курса иностранного языка требует от преподавателя осознания некоторых теоретических положений и усвоения определенного практического опыта, накопленного в этой области.

Спецификой российской ситуации в этих процессах является то, что относительно новыми для педагогического сообщества являются и компьютерные технологии, и практика контроля иноязычной компетенции в виде тестов.

Применяемые в настоящее время теоретические подходы к оцениванию иноязычной компетенции включают как гипотезу о единой языковой компетенции Unitary Competency Hypothesis (UCH), так и гипотезу о делимости иноязычной компетенции Divisibility Competence Hypothesis (DCH) [6]. Каждый из этих подходов оправдан для конкретных условий. Например, гипотеза о единой языковой компетенции реализуется при использовании формата cloze-test. Осуществление адаптивного тестирования базируется на Item Response Theory (IRT) [5]. Основные преимущества тестового оценивания иноязычной компетенции заключаются в его объективности, возможности стандартизации, а также статистической обработки и анализа результатов.

Компьютерная техника позволяет реализовать этот потенциал с большей скоростью и удобством, чем на бумаге. Тем не менее, здесь имеются свои ограничения. Речь идет о значительной трудоемкости подготовки валидных тестовых материалов, необходимости создания больших массивов данных, о существенных затратах на приобретение и обслуживание компьютерной техники, а также частую ее модернизацию.

Интернет-технологии снимают ряд ограничений при осуществлении оценивания иноязычной компетенции, такие, как привязка к определенному месту и времени проведения тестирования. Они сегодня допускают практически любую форму тестового задания, начиная с множественного выбора и дополнения реплик в диалоге или сочинении и заканчивая мультимедийными форматами.

Отдельно необходимо остановиться на такой форме тестов, как адаптивная. Общеизвестным является то, что этот формат сокращает время и стрессовую нагрузку при проведении контроля. Это достаточно трудоемкий для преподавателя вид тестирования, поскольку он включает большую подготовительную работу по созданию объемных банков языковых данных,

ранжированных по сложности, причем уровень сложности каждого вопроса должен быть определен из практики тестирования как относительно всех остальных вопросов данного задания, так и в отношении конкретного контингента обучающихся. Объем банка должен быть в 10-12 раз больше объема теста [3]. Только тогда за счет выбора случайным образом из группы эквивалентных вопросов может быть решена проблема «засвеченности» тестового материала.

Примером удачного решения всех методических и технических проблем интернет-тестирования иноязычных компетенций может служить диагностический тест проекта Dialang (<http://www.dialang.org>), финансируемого Европейской комиссией, предназначенного не только для определения уровня развития компетенций в различных сферах речевой деятельности относительно общепринятой шкалы, но и для того, чтобы дать рекомендации по устранению пробелов и дальнейшему совершенствованию [4]. Программа функционирует для большинства языков Европейского Союза и предусматривает ряд интересных особенностей. В первую очередь, желающему выяснить свой уровень владения языком предлагается выполнить задание для приблизительного определения общезыковой компетенции на основе выбора из списка существующих и несуществующих слов соответствующего языка. Затем предлагается дать подробную самооценку соответствующих умений, после чего дается тест из 30 заданий в определенной области речевой деятельности аутентичного характера в разнообразных форматах.

В качестве обратной реакции на экран выводится не только количественная оценка и ее соответствие общепринятой шкале, но и рекомендации по дальнейшему изучению языка, список ошибок с правильными ответами, а также степень соответствия самооценки реальному уровню данной иноязычной компетенции. И хотя предварительная, предтестовая работа кажется несколько утомительной, именно благодаря ей возможна объективная и всесторонняя оценка иноязычной компетенции конкретного человека.

Решение подобной задачи для целей дистанционного обучения в высшей школе предполагает осознание того, что интернет-технология, предоставляя студенту возможность в любое время и из любого места выяснить какого прогресса он добился в ходе учебной работы, не позволяет преподавателю знать, кто на самом деле выполнил тест, не было ли подсказок. Другим недостатком подобной формы контроля является то, что вопросы тестовых заданий быстро «засвечиваются», т.е. становятся известными широкому кругу студентов. Это обстоятельство требует от преподавателя интенсивной и постоянной работы по обновлению материалов теста.

Фактически данные ограничения жестко определяют сферу применения интернет-технологий при оценивании иноязычных компетенций в рамках университетского курса иностранного языка. Их использование допустимо только в тех случаях, когда результат тестирования не имеет решающего значения для студента, прежде всего для самоконтроля и самооценки в ходе обучения, в качестве средства немедленной обратной связи о прогрессе



студента как части системы дистанционного обучения или подготовки к аудиторному тестированию. Накапливаемые данные могут быть полезными при проведении исследований, в том числе и в области языкового тестирования. Одним из полезных применений подобных технологий может быть входное тестирование (placement test) для первокурсников или абитуриентов, что позволило бы внедрить в отечественный учебный процесс мировую практику распределения студентов с разным уровнем начальной подготовки по разным учебным группам.

Использование интернет-технологий при оценивании иноязычных компетенций в ситуациях с серьезными жизненными последствиями и ответственностью (зачеты, экзамены) может быть допустимо только в условиях жесткого контроля самостоятельности выполнения теста, что, в свою очередь, лишает данные технологии их основного преимущества – свободы выбора времени и места. В подобной ситуации более оправдано осуществление тестирования в закрытой сети.

Технические характеристики существующей в вузе компьютерной техники также оказывают существенное влияние на интернет-тестирование иноязычной компетенции. Многие зависят от мощности сервера и скорости обмена информацией. Особенно это сказывается на мультимедийной составляющей тестовых заданий. Несомненно, должна обеспечиваться защита от несанкционированного доступа и помех при работе.

Требования к студентам не менее важны, так как они сказываются на результатах тестирования. Студенты должны уверенно владеть компьютером, иметь навыки использования не только клавиатуры и мыши, но и мультимедийного программного и аппаратного обеспечения.

### Список литературы

1. Анашкина Е.В., Валяева Е.Ф. Контроль иноязычных коммуникативных умений в электронных системах управления обучением // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2014. № 5 (20). С. 46-56.

2. Коннова З.И., Семенова Г.В. Формирование социокультурной компетенции студентов на занятиях по иностранному языку // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2018. Вып. 4. С. 71-80.

3. Сидакова Н.В. Основные факторы реализации обучения иностранному языку студентов-физиков в рамках инновационного образования // Вектор науки ТГУ. Сер. Педагогика, психология. 2014. No1(16). С. 196–199.

4. Carsten Roever. Web-based language testing. Language Learning & Technology. Vol. 5. No. 2, May 2001. P. 84-94.

5. Chalhoub-Deville M., & Deville C. (1999). Computer-adaptive testing in second language contexts // Annual Review of Applied Linguistics. 19. P/ 273-299.

6. Wong Fook Fei, [et al.] An Online Assessment of Language Proficiency: Development and Challenges. Internet Journal of e-Language Learning & Teaching, 2(1) // January, 2005, P/ 13-24.

*Семенова Галина Владимировна, канд. пед. наук, доц. каф., [galinasem27.03@mail.ru](mailto:galinasem27.03@mail.ru), Россия, Тула, Тульский государственный университет*

*THE USE OF INTERNET TECHNOLOGIES FOR THE ASSESSMENT OF FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC STUDENTS*

*G.V. Semenova*

*The article considers the use of Internet technologies for assessing the foreign language competence of students of non-linguistic universities. The main advantages and disadvantages of test assessment of foreign language competence using a computer are noted. The author emphasizes that the expansion of the technical capabilities of the computer and digital educational resources, the use of the Internet can make adjustments to the forms and methods of teaching foreign languages in higher education, help to intensify and individualize learning, increase motivation for the subject, make it possible to avoid subjective assessment.*

*Key words: Internet technologies, foreign language competence, individualization, intensification, digital educational resources, non-linguistic University.*

*Semenova Galina Vladimirovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor at foreign languages department, [galinasem27.03@mail.ru](mailto:galinasem27.03@mail.ru), Russia, Tula, Tula State University.*

УДК 378.45:7(373:12-14)

**ПЕДАГОГ ВОСПИТЫВАЮЩИЙ: ПРОБЛЕМЫ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ  
ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**П.В. Степанов, И.В. Степанова**

*Рассматриваются проблемы профессиональной подготовки и государственной поддержки профессиональной деятельности педагога как воспитателя.*

*Ключевые слова: педагог воспитывающий, профессиональная подготовка педагога.*

Почему многие приходящие работать в школу молодые педагоги испытывают нешуточные затруднения в воспитательной работе с детьми: в налаживании элементарного контакта с ними, в организации интересной совместной деятельности, во влиянии на их социальное поведение? Почему многие из тех, у кого это получается, через несколько лет работы в школе как будто бы утрачивают эти умения? Почему после окончания педагогического вуза сразу же или спустя некоторое время педагоги перестают заниматься воспитанием или попросту начинают имитировать эту деятельность?

Очевидно потому, что в нынешней системе профессиональной подготовки будущего педагога к воспитанию, а также в системе государственной поддержки воспитательной деятельности тех из них, кто всё же пошёл работать в школу, имеются проблемы. И эти проблемы, судя по нарастающему в обществе и государстве интересу к воспитанию, необходимо решать. Очевидно также, что начинать их решать нужно с изменения установок сознания тех, от кого зависят эти решения. Именно установки, взгляды, мысли, идеи представителей всех без исключения уровней управления образованием играют здесь решающую роль. Вот их-то и нужно менять в первую очередь.

Какие же идеи должны быть положены в основу профессиональной подготовки педагога к воспитательной деятельности и последующей его государственной поддержки? Если остановиться на самых главных, то, на наш взгляд, их всего три.

Во-первых, ни одно начинание в сфере воспитания невозможно реализовать без соответствующей мотивации тех, кто непосредственно работает с детьми. Никакая программа не будет «работать», никакие мероприятия не будут проведены с толком, никакие инновации не «приживутся», минуя желание педагога к осуществлению воспитательной деятельности. Деятельность человека (и профессиональная деятельность педагога в том числе), как убедительно показывает психологическая наука [1,2,3], побуждается соответствующим внутренним мотивом, который в воспитательной деятельности всегда совпадает с ее целью - развитием личности ребенка [4, с.111-113]. Отсутствие этого мотива или его подмена другим приводит к имитации воспитания. Другими словами, воспитательный потенциал деятельности педагога не будет в полной мере реализован, если педагог проводит классные часы, ведет детей в поход, ставит с ними спектакль в первую очередь не ради развития личности ребенка, а ради, например, похвалы руководства, избегания санкций, накопления рейтинговых баллов для школы и т.п. Этим, кстати, воспитательная деятельность отличается от деятельности представителей многих других профессий, где отсутствие соответствующей мотивации работника не обязательно негативно сказывается на результатах труда. Наверное, это не очень радостная новость для поборников рейтингового оценивания школ.

Во-вторых, воспитательная мотивация педагога не зависит напрямую от внешнего стимулирования его работы. В связи с этим важно понимать, что решение проблемы поддержки воспитательной мотивации педагога лежит не в области экономики воспитания, а в области психологии управления воспитанием. Для повышения качества воспитательной деятельности педагогов в системе образования из всех базовых функций управления (планирование, организация, мотивация, контроль) приоритет необходимо отдать именно функции мотивации, а точнее – функции устранения демотивирующих педагога факторов.

В-третьих, основные ресурсы, которых не хватает педагогу для решения задач воспитания сегодня, – это свободное время и самоуважение. А их отсутствие – основной демотивирующий фактор. Что касается свободного времени, то его у современного педагога меньше, чем это было 10 или 20 лет назад. Причины тому: принуждение педагога к большой учебной нагрузке (сегодня она часто доходит до 30 и более часов); усилившийся контроль его профессиональной деятельности (на предварительную подготовку к всевозможным проверкам, мониторингам, контролям качества и на последующую подготовку отчетной документации по итогам таких проверок педагог вынужден тратить много времени на протяжении всего учебного года); рейтинговые региональные и муниципальные мероприятия, в которых педагогам приходится принимать участие (погоня за рейтинговыми баллами крадет время у педагога и вынуждает его заниматься не теми делами, которые интересны детям и ему самому, а теми, которые отнесены к разряду рейтинговых). Что же касается самоуважения, то жесткая внешкольная регламентация деятельности современного педагога, тотальный внешний контроль и слабая правовая защищенность отнюдь не прибавляют уважения к себе.

Понимание и принятие данных идей на всех без исключения уровнях управления образованием создаст благоприятные условия для того, чтобы дело воспитания наконец-то сдвинулось с «мертвой точки» нескончаемых и, к сожалению, ничем не подкрепляемых на практике разговоров о приоритете воспитания в нынешней системе образования. Лишь потом можно предпринимать попытки усовершенствовать подготовку и последующую государственную поддержку педагога как воспитателя. Для решения же этих, практических, задач необходимы, на наш взгляд, следующие меры.

*В сфере профессиональной подготовки будущих педагогов к воспитательной деятельности важно:*

1. Увеличение в вузовских программах количества часов на изучение теории и методики воспитания. К сожалению, сегодня оно сравнительно небольшое по отношению к количеству часов, отводимых на изучение предметных дисциплин.

2. Возвращение в педагогические вузы настоящей педагогической практики студентов, позволяющей будущим педагогам осваивать азы работы с детьми непосредственно в образовательных организациях. К сожалению, во многих российских педагогических вузах эта практика (особенно связанная с воспитательной работой) носит имитационный характер, а то и вовсе отсутствует.

3. Существенное обновление программного и учебно-методического обеспечения подготовки студентов-бакалавров педагогических специальностей, которое будет ориентировано преимущественно не на изучение ими основ педагогической теории, а на освоение практической составляющей их будущей

воспитательной деятельности. Оно призвано преодолеть такие имеющиеся сегодня проблемы, как слабая практическая ориентация программ и учебно-методических пособий, не дающая студентам возможности действительно подготовиться к работе в школе; большой объем содержания учебно-методических пособий, не позволяющий соотнести его с наличным количеством часов, предусмотренных для изучения теории и методики воспитания; «академичная сухость» стиля изложения текстов учебно-методических пособий, их отстраненность от читателя-студента; поверхностные и неоперациональные описания в пособиях тех форм работы с детьми, которые педагог будет реализовывать во время своей работы в школе. Новые программы и новые пособия должны стать инструментом, способствующим возникновению воспитательной мотивации будущих педагогов и осознанной подготовке себя к работе в системе образования.

4. Внесение изменений в требования к преподавателям педагогических вузов. К сожалению, подготовка студентов к воспитательной деятельности, как правило, ведется специалистами, имеющими небольшой (или вовсе не имеющими) собственный опыт воспитания детей в образовательных организациях. Это приводит к тому, что получаемые будущими педагогами знания часто становятся оторванными от реальной практики, и хорошо теоретически подготовленные молодые педагоги попросту не в состоянии применить их в реальной работе с детьми. У вузовского преподавателя гораздо больше шансов привить будущим педагогам интерес к школе и сформировать их соответствующие профессиональные компетентности, если он сам не понаслышке знаком с педагогическим ремеслом.

*В сфере государственной поддержки профессиональной деятельности педагога как воспитателя важно:*

1. Административное сопровождение воспитательной деятельности педагогов в образовательных организациях. Оно предполагает:

- высвобождение личного рабочего времени педагогов, необходимого им для организации воспитательного процесса в образовательных организациях;
- упрощение процедур разработки программной и отчетной документации, необходимой для организации воспитательной работы в образовательных организациях;
- сокращение количества обязательных для образовательных организаций районных, городских, региональных мероприятий, не вписывающихся в школьные программы воспитания и дестабилизирующих тем самым их работу;
- возвращение в штатное расписание образовательных организаций ставки (там, где она была по разным причинам сокращена) заместителя директора по воспитательной работе;
- разработку и внедрение рекомендаций для администрации школ о способах управления персоналом, направленного на поддержку воспитательной мотивации педагогов;

- определение критериев оценки воспитательной деятельности школы, основанных не на учете количественных данных (о числе проведенных мероприятий, количестве реализуемых программ, охвате детей кружками и секциями и т.п.), а на учете таких качественных характеристик, как отношения, существующие между педагогами и воспитанниками, наличие чувства доверия друг к другу, развитость школьной идентичности ребенка и т.п.

2. Методическое сопровождение воспитательной деятельности педагогов в образовательных организациях. Оно предполагает:

- анализ, алгоритмизацию, популяризацию и распространение хорошо зарекомендовавших себя традиционных и перспективных инновационных методик воспитания;

- разработку пакета методических рекомендаций по осуществлению воспитательной деятельности педагогов, содержащих описание специфики личностного развития современного ребенка, базовых принципов педагогического взаимодействия с современным ребенком, ориентировочного алгоритма организации педагогами собственной воспитательной деятельности, способов реализации воспитательного потенциала совместной деятельности педагогов и их воспитанников, путей создания детско-взрослых общностей, которые бы объединяли детей и педагогов яркими и содержательными событиями, общими позитивными эмоциями и доверительными отношениями друг к другу;

- поддержку развития образовательных организаций как воспитательных систем, позволяющих школам преодолевать фрагментарность воспитательной работы и обеспечивать согласованность действий различных субъектов воспитания.

3. Информационное сопровождение воспитательной деятельности педагогов в образовательных организациях. Оно предполагает:

- организацию конференций с привлечением одновременно педагогов-практиков, опытных ученых, представителей администрации школ, муниципалитетов и регионов для согласования действий в сфере воспитания (одно из препятствий на пути решения задач воспитания – расхождение в приоритетах различных представителей системы образования и нечастое присутствие среди этих приоритетов воспитания);

- возрождение (или возвращение к их лучшим вариантам проведения) Всероссийских конкурсов «Воспитать человека», «Воспитательных систем образовательных организаций», региональных конкурсов «Самый классный классный» и т.п.;

- популяризацию через публикации в СМИ опыта лучших образовательных организаций России, эффективно работающих в сфере воспитания;

- создание интернет-ресурса для дистанционного консалтингового обеспечения деятельности педагогов в сфере воспитания.

Возможно, эти меры позволят повысить качество воспитательной деятельности школьных педагогов и помогут им решать насущные проблемы гармоничного вхождения школьников в социальный мир, налаживания ответственных взаимоотношений с окружающими их людьми и профилактики экстремизма и противоправного поведения.

### Список литературы

1. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, Академия, 2005. 52 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. Издательство: Питер, 2016. 400 с.
3. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания и обучения. Опыт популярной монографии. М.: Новая школа, 2004. 299 с.
4. Степанов П.В. Структура воспитательной деятельности педагога. Монография. Изд-е 2-е, дополненное и перераб. М.: АНО Издательский Дом «Педагогический поиск», 2018. 212 с.

*Степанов Павел Валентинович, д-р, пед. наук, заместитель заведующего Центром стратегии теории воспитания личности, [stepanov@mail.ru](mailto:stepanov@mail.ru), Россия, Москва, Институт стратегии развития образования Российской академии образования,*

*Степанова Ирина Викторовна, канд. пед. наук, ст. науч. сотр., [semya-2005@yandex.ru](mailto:semya-2005@yandex.ru), Россия, Москва, Центр стратегии и теории воспитания личности, Институт стратегии развития образования Российской академии образования*

#### *TEACHER RAISING: PROBLEMS OF PROFESSIONAL TRAINING AND STATE SUPPORT OF PROFESSIONAL ACTIVITIES*

*P.V. Stepanov, I.V. Stepanova*

*Problems of professional training and state support of professional activity of the teacher as the tutor are considered.*

*Key words: educator, teacher training.*

*Stepanov Pavel Valentinovich, candidate of pedagogical sciences, deputy head of the Center of strategy of the theory of education of the person, [stepanov@mail.ru](mailto:stepanov@mail.ru), Russia, Moscow, Institute of strategy of development of education of the Russian Academy of education,*

*Stepanova Irina Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, [semya-2005@yandex.ru](mailto:semya-2005@yandex.ru), Russia, Moscow, Center of strategy and theory of education of the person, Institute of strategy of development of education of the Russian Academy of education*

## **ЯЗЫКОВОЙ БАРЬЕР В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ**

Нго Дык Тай

*Рассматривается проблема преодоления языковых барьеров иностранными студентами российских вузов в процессе приобретения навыков профессиональной саморегуляции. Подчеркивается, что устранение языковых барьеров является основным условием освоения эффективной деловой коммуникации. Проанализированы основные причины возникновения языковых барьеров.*

*Ключевые слова: языковой барьер, иностранные студенты, профессиональная саморегуляция, самообразование, социальная дезадаптация, психо-социальная адаптация.*

Одной из основных проблем коммуникации является проблема адекватного восприятия передаваемой информации и, следовательно, эффективности коммуникации. Сообщение, отправленное из источника получателю, преодолевает многочисленные коммуникационные барьеры. Один из них – языковой.

*Языковой барьер* — это скорее психологический, чем лингвистический термин.

В.Л. Бернштейн рассматривает языковой барьер как «сложные коммуникативные ситуации, возникающие из-за незнания принципов и норм межличностного общения; незнание культуры страны изучаемого языка; невозможность неподготовленной речевой генерации на иностранном языке; Неподготовленность к тому, что существуют трудности в межкультурном общении». Проблема языкового барьера освещается рядом исследователей, среди них наиболее значимые: И.А.Зимняя, Б.М.Кедров, А.А.Леонтьев, К.Роджерс, Е.Берн и др [3]. В педагогике и педагогической психологии отмечена важность разработки проблем языкового барьера, в том числе психологических.

Различные исследователи по-разному интерпретируют термин «языковой барьер». По определению Макаева Н.Ф. и Макаева Л.Х. [4], языковой барьер определяется неспособностью человека, у которого нет абсолютно никакого лексического или грамматического материала, воспринимать и производить спонтанный язык в любой иностранной языковой среде из-за отсутствия уверенности в своих знаниях. Они указывают на то, что проблема со спонтанным обучением студентов заключается в отсутствии навыков, позволяющих постоянно «интегрировать» имеющиеся знания и навыки с помощью вербальных и невербальных средств общения и учитывать психологические и социокультурные факторы.



Почему некоторые люди изучают язык годами и не начинают говорить на нем, в то время как другие готовы попробовать и заговорить в течение нескольких часов? Дело в том, что некоторые люди легко преодолевают языковой барьер, начинают говорить и совершенствовать свои навыки. Другие опираются на этот барьер и не могут перейти от слов и правил к языку.

*Психо-социальная адаптация* – это сложный многоуровневый и иерархический процесс взаимодействия личности и социальной среды, приводящий к правильному соотношению целей и ценностей личности и группы, это процесс согласования и изменения свойств общающихся систем. Проблемы адаптации могут помешать студентам формировать профессиональные навыки, так как в отсутствии здорового контакта со средой невозможно совершенствовать любые навыки, необходимые для успешного завершения обучения.

По результатам научно-теоретического анализа препятствия для общения складываются из трех основных типов: психологические, лингвистические и социокультурные (Шакуров Р.Х., Зимняя И.А., Макаров А.К. и др.).

Причины возникновения языкового барьера — отсутствие мотивации к изучению языка, что мешает иностранным студентам формировать навыки профессиональной саморегуляции. Неподготовленность к преодолению языковых трудностей выражается в неспособности к саморегуляции и самоконтролю; низкой самооценке коммуникативных знаний, навыков и умений; недостатке фантазии; низкой эмоциональной устойчивости; несовершенстве восприятия речи и мышления; плохой организации учебного процесса; незнании культурных особенностей общения партнера и др. (Винтер И.А., Китайгородская Г.А., Леонтьев А.А., Леонтович О.А., Тер-Минасова С.Г., Чаплин Е.И. и др.).

Распространённые *причины возникновения языкового барьера у иностранных студентов:*

1. Страх совершить ошибку.

Студент боится говорить, потому что боится сказать неправильно, он долго запоминает правила грамматики, выбирает правильное слово. В результате он, наконец, теряет уверенность в себе и предпочитает молчать.

2. Недостаток словарного запаса.

Эта причина не только для начинающих, изучающих иностранный язык, но и для тех, кто изучал язык в течение длительного времени. Новичок до сих пор не знает достаточно слов для того, чтобы говорить. И тот, кто делал это много лет, знает много слов, но не всегда те, которые нужны в конкретной ситуации. Либо этому слову никогда не учили, либо невозможно запомнить правильное слово — оно есть в языке, но вы не можете вспомнить его в нужный момент.

3. Боязнь критики.

Студент не только боится ошибиться, он также боится, что кто-то будет смеяться над ним.

Правильная речь — это фраза, состоящая из правильного тона, произношения, громкости и точного выбора слова. Язык — центральный элемент имиджа делового партнера, потому что он воспринимается в связи со стилем одежды, является единственным каналом в телефонном разговоре вообще, с помощью которого вы можете вдохновить собеседника представлением о себе. Голос и выражение — это еще одна часть имиджа делового человека как профессионала.

Общение как взаимодействие предполагает, что люди вступают в контакт друг с другом, обмениваются определенной информацией с целью выстраивания совместных действий и сотрудничества.

Проблема языковых барьеров в общении особо остро стоит, когда речь идет об иностранных студентах, получающих профессию в российских вузах. Роль языковых барьеров как деструкторов профессионального становления будущих специалистов в процессе получения высшего образования, развития их профессионально-личностных качеств, необходимых для успешного карьерного продвижения и полноценного вхождения в квалифицированное профессиональное сообщество, не стоит недооценивать.

Одним из значимых профессионально-личностных качеств специалиста является его умение осуществлять профессиональную саморегуляцию. *Профессиональная саморегуляция* подразумевает полноценное владение профессией и высокую самоорганизованность человека, позволяющую ему максимально эффективно вступать в деловую коммуникацию.

В традиционном смысле (О. Конопкин, В. Миславский, И. Чеснокова, В. Сохранов и др.) профессиональная саморегуляция интерпретируется как процесс, позволяющий раскрыть естественный фон и социально приобретенные основы личностной и профессиональной самокоррекции. Основываясь на системном анализе этой проблемы, авторы исследований рассматривают особую связь между саморегуляцией и индивидуальным самообразованием. *Самообразование* — это процесс осознанного «изменения себя», который развивается под воздействием целенаправленных импульсов. Когда кто-то участвует в самообразовании, он испытывает алгоритмы или модели, которые формулируются на основе общепринятых стандартов и стандартов для личного и профессионального самовыражения. Поэтому профессиональное и личностное самопреобразование наиболее продуктивны, когда используются в качестве ключевого определения саморегуляции. Такое понимание природы самопознания предполагает системное обоснование значения этого понятия в изучаемом процессе. Кроме того, роль и функции самопознания могут быть определены как в процессе саморегуляции, так и в процессе самокоррекции.

Преодоление языкового барьера через целенаправленное самообразование – продуктивный путь преобразования личности иностранного студента как будущего специалиста.

Зависимость качества профессиональной подготовки иностранного студента от языкового барьера проявляется в снижении его способности полноценно регулировать свою профессиональную деятельность в связи с необходимостью психологически «перенастраиваться» под неродной язык. Устранение трудностей в использовании иностранными студентами конструкций устной и письменной русской речи позволяет сделать эффективным процесс формирования у них навыков профессиональной саморегуляции.

*Негативное влияние языкового барьера на формирование навыков профессиональной саморегуляции* у иностранных студентов можно определить по следующим показателям:

1. Ухудшается способность студентов регулировать свои эмоциональные состояния, повышается риск импульсивных действий, что осложняет приобретение навыков профессиональной саморегуляции.

2. Из-за большой нагрузки на мозг снижаются продуктивные способности психики и ее возможность тратить больше ресурсов на процесс формирования навыков профессиональной саморегуляции.

3. Невозможность выстроить устойчивую профессиональную коммуникацию, что также затрудняет приобретение навыков профессиональной саморегуляции.

Среди позитивных факторов влияния языкового барьера на формирование навыков профессиональной саморегуляции можно назвать то, что в ситуации стресса, спровоцированного языковым барьером в процессе профессионального общения с сокурсниками и преподавателями, мобилизуются ресурсы психики человека и происходит, условно говоря, «тренировка» саморегулирующих механизмов, которые обеспечивают основу для становления в дальнейшем навыков профессиональной саморегуляции.

Психологическая основа профессиональной саморегуляции включает контроль как когнитивных процессов, так и личности: поведения, эмоций и действий.

Важным фактором формирования у иностранных студентов навыков профессиональной саморегуляции является умение строить деловое общение. Деловое общение — это сложный и многогранный процесс установления контактов между людьми в сфере их профессиональной деятельности. Его участники действуют в официальном статусе и ориентированы на достижение поставленных целей. Особенностью этого процесса является то, что он регулируется, то есть подчиняется определенным ограничениям, определяемым национально-культурными традициями и этическими принципами [3].

Иностранным студентам необходимо использовать деловое общение как школу речевой культуры и «тренировочный зал» для отработки навыков профессиональной саморегуляции. Деловые контакты должны основываться на партнерстве, на основе взаимных потребностей, на интересах дела. Несомненно, такое сотрудничество способствует становлению и развитию профессионально-личностных качеств будущего специалиста, важное место среди которых занимают навыки профессиональной саморегуляции.

### Список литературы

1. Годованая О. Н. К вопросу о языковом барьере при изучении иностранных языков // Глобальный научный потенциал. Тамбов, 2015. № 6 (51). С. 39-43.

2. Каскевич А. А. О результатах исследования языкового барьера среди студентов технического вуза // Вестник Красноярского государственного аграрного университета. Красноярск, 2012. № 11. С. 256-259.

2. Миславский И. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте. М., 1991. 152с.

3. Психология и этика делового общения: учебник для вузов / В.Ю. Дорошенко, Л.И. Зотова, В.Н. Лавриненко [и др.]; под ред. проф. В.Н. Лавриненко. М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1997. С.180.

*Ngo Duc Tai, аспирант, [Kafedra\\_timpo@mail.ru](mailto:Kafedra_timpo@mail.ru), Тула Россия, Тула, Тульский государственный университет*

#### *THE LANGUAGE BARRIER IN THE SYSTEM OF FACTORS OF FORMATION FOREIGN STUDENTS HAVE THE SKILLS OF PROFESSIONAL SELF-REGULATION*

*Ngo Duc Tai*

*The problem of overcoming language barriers by foreign students of Russian universities in the process of acquiring skills of professional self-regulation is considered. It is emphasized that the elimination of language barriers is the main condition for the development of effective business communication. The main causes of language barriers are analyzed.*

*Key words: language barrier, foreign students, professional self-regulation, self-education, social maladjustment, psycho-social adaptation.*

*Ngo Duc tai, graduate student, [Kafedra\\_timpo@mail.ru](mailto:Kafedra_timpo@mail.ru), Tula Russia, Tula, Tula State University*

## **ФОРМИРОВАНИЕ У ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ**

Шейхи Джоландан Нахид, Зангане Мина

*Рассматриваются - проектный метод в качестве практического метода в обучении иностранному языку, который сегодня находится в центре внимания преподавателей и студентов иностранных языков; воздействие метода на повышение мотивации в обучении иностранному языку на уроках и вне уроков; степень применения этого метода в нынешних условиях его реализации в обучении русскому языку; через анкетирование выявление готовности студентов к проектной деятельности в обучении русскому языку как иностранному в Иране.*

*Ключевые слова: проектный метод, обучение русскому языку, иранские студенты, проектная деятельность, мотивация.*

В настоящее время имеет большое значение поиск новых педагогических технологий, методов и средств обучения, которые бы соответствовали обновлению содержания и стандартам образования для того, чтобы воспитать человека в соответствии с общественным заказом и развивать у него умение употребления получаемых знаний в будущей профессии.

Сегодня проектный метод находится в центре внимания и педагогов, и психологов по обучению иностранному языку не только на филологических факультетах, но и на нефилологических, в том числе на юридических и технических факультетах.

Особую значимость приобретает проектный метод при подготовке специалистов, формировании у них социально и профессионально значимых компетентностей [1].

Проектный метод может быть использован для повышения мотивации и личного интереса студентов, раскрытия их творческого и исследовательского потенциала, реализации коммуникативного подхода в обучении русскому языку как иностранному и усилению практической направленности обучения. Был проведен анализ эффективности метода проектов как технологии личностного развития учащихся в обучении русскому языку как иностранному (РКИ) в Иране. Основным методом в организации исследования стало анкетирование студентов разных курсов, изучающих русский язык, факультета иностранных языков и литературы Тегеранского университета. В анкетировании участвовал 61 студент-бакалавров из 1-х-5-х курсов, а именно 1-ый курс - 12 студентов, 2-ой курс - 10 студентов, 3-ий курс - 13 студентов, 4-ый курс 10 - студентов, 5-ый курс - 16 студентов.

### **1. Знакомы ли Вы с методом проектов (МП)?**

3.2 % из студентов были знакомы с МП, 50.2 % не слышал об этом, 44.9 % частично были знакомы с этим методом. Таким образом, половина

студентов не знали об МП и мы получили оидаемые результаты. Так как инновационные методы не известны иракским студентам то в анкете дается нужная информация об МП, его типологии, его видах и этапах работы над проектами (табл. 1).

**Таблица 1**

Знакомство с МП	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Да;	—	10%	—	—	6.2%	3.2%
▪ Нет;	50%	40%	53.8%	70%	37.5%	50.2%
▪ Частично;	50%	50%	38.4%	30%	56.2%	44.9%

## **2. Где Вы будете осуществлять поиск информации в процессе подготовки к проекту?**

90.5 % студентов объявили, что они используют Интернет для получения и собрания необходимой информации о методе проекта, 7.4% используют научные источники и никто не обращается в библиотеку факультета. Интернет является главным источником информации и знаний для студентов, т.е. он играет огромную роль в жизни студентов (табл. 2).

**Таблица 2**

Источники информации о МП	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Интернет;	91.6%	90%	100%	90%	81.2%	90.5%
▪ Библиотека факультета;	—	—	—	—	—	—
▪ Научная библиотека;	8.3%	10%	—	10%	18.7%	7.4%

## **3. Какие интернет-ресурсы Вы будете использовать для подготовки к проекту?**

80.1 % предпочитали тематические сайты, посвященные определенной теме с большим количеством информации, 10.4 % выбрали электронные библиотеки и 9.1 % - образовательные фильмы (табл. 3).

**Таблица 3**

Выбор Интернет ресурсов	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Тематические сайты;	83.3%	70%	76%	90%	81.2%	80.1%
▪ Электронные библиотеки;	8.3%	10%	15.3%	—	18.7%	10.4%
▪ Видео-фильмы;	8.3%	20%	7.6%	10%	—	9.1%

## **4. Как Вы будете работать с источниками для получения нужной информации?**

52.08 % респондентов ответили, что хотят работать над проектом самостоятельно, 25.6 % выбрали вариант - в группе с одноклассниками, 18.6 % ответили под руководством преподавателя. Между тем, студентов первого курса больше всех интересует самостоятельная работа и, напротив, студенты четвертого курса фиксируют максимальный процент сотрудничества т.е. 40 %. Результаты указывают, что на первом курсе студенты предпочитают работать самостоятельно. Дело в том, что студенты первого курса по причине того, что

недавно поступили в университет и не знакомились с характеристиками своих одноклассников не могут быстро дружить друг с другом и сотрудничать в одной группе, но в течение учебы, перейдя на следующие курсы постепенно могут работать в команде и сотрудничать.

Нам интересно, что с первого до последнего курса постепенно повышается потребность студентов в методическом руководстве преподавателя. Интерес к работе под руководством преподавателей у студентов первого курса 16.6 %, а у пятого курса 31.2 %. Мы видим причину этого в повышении объема уроков и думаем, что с одной стороны студенты последних курсов по причине близости завершения образования и с другой стороны с повышением нужды в вступлении в профессиональное общество хотят использовать опыты преподавателей и таким образом повышать уровень своих знаний для вступления в желаемую профессию (табл. 4).

**Таблица 4**

<b>Формы работы над проектом</b>	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>	<b>5</b>	<b>Среднее число</b>
▪ Самостоятельно;	66.6%	70%	53.8%	20%	50%	52.08%
▪ В команде с одноклассниками;	16.6%	30%	23.07%	40%	18.7%	25.6%
▪ Под руководством преподавателем;	16.6%	–	15.3%	30%	31.2%	18.6%

### **5. Что такое цель?**

38.9 % респондентов выбрали вариант, что это конечный результат, на который направлен процесс исследования, 18.9 % определили цель как доведение определённой деятельности до полного завершения; 41.9 % считали, что это образ желаемого результата. Эти результаты показывают, что меньше половины респондентов (38.9 %) имели хорошее представление о понятии "цель", а другие респонденты в постановке цели столкнутся с проблемой и тогда роль преподаватель им будет необходима (табл. 5).

**Таблица 5**

<b>Целеполагание исследования</b>	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>	<b>5 курс</b>	<b>Среднее число</b>
▪ конечный результат, на который направлен процесс;	33%	40%	30.7%	60%	31.2%	38.9%
▪ доведение определённой деятельности до полного завершения;	16.6%	10%	23.07%	20%	25%	18.9%
▪ образ желаемого результата;	50%	50%	46.1%	20%	43.7%	41.9%

### **6. Что значит поставить цель?**

30.5 % считали, что поставить цель - это сформировать определённый образ конечного результата и добиться его; 52 % думают, что это сформулировка определенного образа конечного результата исследования;

17.3 % считали, что постановка цели – это осуществление поиска способов достижения конечного результата (табл. 6).

**Таблица 6**

<b>Постановка цели исследования</b>	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>	<b>5 курс</b>	<b>Среднее число</b>
▪ сформировать определённый образ желаемого результата работы;	33%	20%	38.4%	30%	31.2%	30.5%
▪ осуществить поиск способов достижения конечного результата;	25%	–	23.07%	20%	18.7%	17.3%
▪ сформировать определённый образ конечного результата и добиться его;	41.6%	80%	38.4%	50%	50%	52%

### **7. Что значит определить задачи проектирования?**

22.08 % считали, что - это решение вопросов, требующих для исследование; 44.8 % согласились с вторым вариантом - найти путь и средства для достижения цели; 33.7 % высказали мнение, что надо искать пути достижения цели. Можем сделать вывод, что небольшая часть опрошенных смогут определить задачи для осуществления проекта (33.7%). Студенты третьего (46.1%) и четвертого курсов (50%) в сравнении с другими группами лучше всех ответили на этот вопрос (табл. 7).

**Таблица 7**

<b>Задачи проектирования</b>	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>	<b>5 курс</b>	<b>Среднее число</b>
▪ решить вопросы, требующие исследования;	41.6%	25%	7.6%	30%	6.2%	22.08%
▪ найти путь и средства для достижения цели;	41.6%	50%	41.6%	20%	62%	44.8%
▪ поиск путей достижения цели;	33.7%	16.6%	25%	41.6%	50%	31.2%

### **8. В чём будет заключаться планирование в процессе работы над проектом?**

36.4 % ответили, что это распределение обязанностей; 12.8 % за индивидуальную работу, 49.08 % считают, что это проявление организаторских способностей. Таким образом, меньше половины респондентов понимают, что планирование заключается в распределении обязанностей (табл. 8).

**Таблица 8**

<b>Планирование проекта</b>	<b>1 курс</b>	<b>2 курс</b>	<b>3 курс</b>	<b>4 курс</b>	<b>5 курс</b>	<b>Среднее число</b>
▪ распределение обязанностей в группе;	25%	30%	46.1%	50%	31.2%	36.4%
▪ индивидуальная работа;	16.6%	20%	7.6%	20%	–	12.8%



▪ проявление организаторских способностей;	58.3%	50%	38.4%	30%	68.7%	49.08%
--------------------------------------------	-------	-----	-------	-----	-------	--------

### 9. В чём заключается представление проекта перед аудиторией?

36.2 % за составление плана выступления; 14.9 % выбрали форму сжатого изложения своих мыслей; 45.6 % думают, что это умение логически выражать свои мысли. Результаты показывают, что только 36.2 % из участников опроса понимают необходимость представления проекта перед аудиторией (табл. 9).

*Таблица 9*

Представление проекта	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Составление плана выступления;	33%	30%	30.7%	50%	37.5%	36.2%
▪ сжато излагать свои мысли;	16.6%	10%	23.07%	–	25%	14.9%
▪ умение логически мыслить и выражать свои мысли	50%	60%	30.7%	50%	37.5%	45.6%

### 10. Что значит провести анализ деятельности в процессе работы над проектом?

29.5 % опрошенных думают, что надо провести самоанализ деятельности; 31.3 % из них думают, что надо оценить полученные результаты с замыслом проекта, 37.3 % считают, что надо оценить результативность решения проблемы проекта. Таким образом, большинство участников считают, что для этого необходимо оценить результативность решения проблемы проекта (табл. 10).

*Таблица 10*

Анализ деятельности	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ провести самоанализ деятельности;	41.6%	10%	38.4%	20%	37.5%	29.5%
▪ оценить полученный результат с замыслом проекта;	16.6%	60%	30.7%	20%	31.2%	31.7%
▪ оценить результативность решения проблемы проекта;	41.6%	30%	23.07%	60%	31.2%	37.3%

### 11. Какой этап проекта вам кажется трудным?

50.1 % респондентов считают, что – это выбор темы, 21.06 % видят трудности в поиске необходимых источников для выполнения проекта; 15.6 % респондентов затрудняются в распределении обязанностей; 11.5 % считают, что подытоживать и анализировать информация является трудной частью проекта. Результаты свидетельствуют о том, что половина студентов не могут выбрать тему, чтобы начать проект.

По нашему, причина этой проблемы является низкий уровень знаний студентов о понятии "проблема". Чтобы решить эту проблему, предлагаем преподавателю лучше объяснять студентам о понятии образовательной проблемы и цели изучаемого предмета. Таким образом, у студентов возникнет правильное первичное представление о проблемной ситуации (табл. 11).

**Таблица 11**

Трудности проекта	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Выбор темы;	58.3%	40%	46.1%	50%	56.2%	50.1%
▪ Найти источники;	25%	20%	15.3%	20%	25%	21.6%
▪ Разделить обязательства;	8.3%	30%	7.6%	20%	12.5%	15.6%
▪ Подытоживать;	8.3%	10%	23.07%	10%	6.2%	11.5%

## 12. Какой вид деятельности Вам больше всего нравится во время работы над проектом?

34.4 % респондентов любят работать в команде, что означает, что они готовы к групповым проектам; 12.3 % выбрали этапы самого исследования и защиту проекта; 21.5 % предпочитают деятельность по формированию своего мнения; 28.4 % сильно интересуются сбором информации. Меньшая часть участников выразилась за представление исследования перед аудиторией (табл. 12).

**Таблица 12**

Приоритеты деятельности	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Работа в группе;	41.6%	10%	23.07%	60%	37.5%	34.4%
▪ Представление исследования в аудитории другим студентам;	–	20%	15.3%	20%	6.2%	12.3%
▪ Выражение своего мнения;	33%	10%	23.07%	10%	31.2%	21.5%
▪ Собрать и готовить информации;	16.6%	60%	30.7%	10%	25%	28.4%

## 13. Кому бы Вы доверили определить тему проекта?

7.1 % утверждают, что преподаватель должен выбрать тему; 8.9 % предпочитают сами выбрать тему; 80.1 % участников опроса ответили, что преподаватель со студентами вместе должны определить тему. Это значит, что студенты хотят выражать свои мнения и идеи, не хотят полностью брать на себя ответственность (табл. 13).

**Таблица 13**

Ответственность за тему проекта	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Преподаватель;	8.3%	10%	7.6%	10%	–	7.1%
▪ Самы студенты;	8.3%	10%	7.6%	–	18.7%	8.9%
▪ Преподаватель и студенты вместе;	75%	70%	84.6%	90%	81.2%	8-1%

#### 14. Какая из типологий проекта по Вашему будет полезно в обучении русскому языку?

Ответы были таким образом: 7.1 % исследовательские; 20.6 % творческие; 17.02 % игровые; 49.6 % все проекты (табл. 14).

*Таблица 14*

Выбор типологии проекта	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс	5 курс	Среднее число
▪ Исследовательские;	8.3%	20%	7.6%	—	—	7.1%
▪ Творческие;	16.6%	20%	15.3%	20%	31.2%	20.6%
▪ Ролевые-игровые;	25%	20%	7.6%	20%	12.5%	17.02%
▪ Все типологии;	33%	40%	69.2%	50%	56.2%	49.6%

Проведённое анкетирование о выявлении готовности студентов разных курсов русского языка тегеранского университета к проектной деятельности показало, что меньше половины участников опроса были знакомы с МП. Участники ищут информацию для подготовки проекта в сети Интернет. Они выбирают тематические сайты, посвящённые определённой теме с большим количеством информации. Обучающиеся при выявлении проблемы и задач исследования нуждаются в помощи преподавателей. Немногие студенты имеют представление о понятии «цель».

Половина участников опроса сможет поставить цель исследования, так как у них есть понимание, что для этого необходимо сформировать определённый образ конечного результата и добиться его. Небольшая часть опрошенных способны определить задачи для проведения проекта. Немногие из анкетированных отвечали, что планирование деятельности в работе над проектом означает распределение обязанностей в группе. Результаты анкетирования показали, что в процессе проектной деятельности, студенты первого курса предпочитают работать самостоятельно над проектом, но многие из студентов других курсов смогут помочь друг другу при работе над проектом, т.е. у них большой интерес к групповой работе. Немногие студенты знают, что для успешного представления своего проекта перед аудиторией необходимо составить план выступления с распределением собранного материала в необходимой логической последовательности.

Большинство участников опроса считают, что провести анализ деятельности в процессе работы над проектом - это значит оценить результативность решения проблемы проекта. Студенты сочли, что творческие и игровые типы проектов больше всех типов могут быть успешными в процессе обучения русскому языку. Большинство анкетированных считают, что игровые технологии оказывают большое влияние на их мотивацию к обучению русскому языку.

В процессе исследования мы выявили, что почти половина студентов готова к проектной деятельности и выполнение проектов особенно творческих и игровых будут успешными в процессе обучения. Но результаты исследования показали, что больше половины студентов не могут определить проблему

исследования, поставить цель проекта, определить задачи для проведения проекта, выполнить работу по планированию проекта.

### Список литературы

1. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. вуза. М.: Издательский центр «Академия», 2010. С.201.

2. Черемисина М. В. Готовность студентов среднего профессионального образования к проектной деятельности // Известия ВГПУ, 2017. №4(277).

*Шейхи Джоландан Нахид, канд. филол. наук, преподаватель кафедры русского языка и литературы, факультет иностранных языков и литературы, [sheikhinahid@ut.ac.ir](mailto:sheikhinahid@ut.ac.ir), Тегеран, Тегеранский университет,*

*Зангане Мина, магистр, кафедра русского языка и литературы, факультет иностранных языков, [zangene671@gmail.com](mailto:zangene671@gmail.com), Тегеран, Тегеранского университета*

#### *THE FORMATION OF IRANIAN STUDENTS READINESS PROJECT ACTIVITIES IN THE TRAINING RCTS: FROM EXPERIENCE*

*Sheikhi Jolandan Nahid, Zangane Mina*

*Today, the project method as a practical method in teaching a foreign language is the focus of teachers and students of foreign languages. The use of this method affects the increase of motivation in teaching a foreign language in the classroom and outside the classroom. Our goal in this study is to determine the degree of application of this method, to analyze the current conditions for its implementation in the teaching of the Russian language and through a survey to identify the readiness of our students to project activities in teaching Russian as a foreign language in Iran.*

*Key words: project method, teaching Russian language, Iranian students, project activity, motivation.*

*Sheikhi Jolandan Nahid, candidate of philology, assistant professor, department of the Russian Language and literature, [sheikhinahid@ut.ac.ir](mailto:sheikhinahid@ut.ac.ir), Tehran, University of Tehran,*

*Zangane Mina, magister, [zangene671@gmail.com](mailto:zangene671@gmail.com), department of the Russian Language and literature, University of Tehran.*

## *СОДЕРЖАНИЕ*

<b>Арсеньев Ю.Н., Давыдова Т.Ю.</b> ТЕОРЕТИКО-ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ВУЗЕ.....	3
<b>Бермус А.Г.</b> КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФИЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ .....	16
<b>Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л.</b> ЭЛЕМЕНТЫ ДИДАКТИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ МНОГОУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ.....	27
<b>Декина Е.В., Брешковская К.Ю.</b> ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ И ТИПОВ ПРАКТИК КАК ОСНОВА СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ .....	36
<b>Заславская О.В., Малафий А.С.</b> ЭКСКУРСОВОД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФЕССИЯ.....	44
<b>Заславский И.М.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГЕЙМИФИКАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЧТО НУЖНО ЗНАТЬ СОВРЕМЕННОМУ УЧИТЕЛЮ О ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЕ .....	50
<b>Котькова Г.Е., Котьков Н.Н.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	57
<b>Сараев А.С., Новожилова Ю.С., Седов И.А., Самедов Р.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	64
<b>Семенова Г.В.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ .....	70

<b>Степанов П.В., Степанова И.В.</b> ПЕДАГОГ ВОСПИТЫВАЮЩИЙ: ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОДДЕРЖКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	74
<b>Тай Нго Дык</b> ЯЗЫКОВОЙ БАРЬЕР В СИСТЕМЕ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ.....	80
<b>Шейхи Джоландан Нахид, Зангане Мина</b> ФОРМИРОВАНИЕ У ИРАНСКИХ СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ.....	85

**Научное издание**

**ИЗВЕСТИЯ ТУЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА**

**ПЕДАГОГИКА**

**Выпуск 2**

*Редактор И.А. Есаян*

Учредитель: ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»  
300012, г. Тула, просп. Ленина, 92

Изд. лиц. ЛР № 020300 от 12.02.97.  
Подписано в печать 21.06.19. Дата выхода в свет 24.06.19.  
Формат бумаги 70x100 1/16. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 15,6.  
Тираж 500 экз. Заказ 080  
Цена свободная

Адрес редакции и издателя:  
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95

Отпечатано в Издательстве ТулГУ.  
300012, г. Тула, просп. Ленина, 95