

Главный редактор

**В. В. Николина** — д. п. н., профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

Редакционная коллегия

**Н. Ю. Бармин** — д. социол. н., к. экон. н., доцент, советник ректора ННГУ им. Н. И. Лобачевского

**О. С. Гладышева** — д. биол. н., профессор кафедры физической культуры, ОБЖ и здоровьесбережения ГБОУ ДПО НИРО

**И. В. Гребенев** — д. п. н., профессор кафедры кристаллографии и экспериментальной физики ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

**Е. Ю. Илалдинова** — д. п. н., доцент, ректор НИРО

**И. Х. Каримова** — д. п. н., академик, вице-президент ГУ «Академия образования Таджикистана», профессор кафедры педагогики, психологии и методики преподавания Российско-таджикского (славянского) университета

**Г. А. Кручинина** — д. п. н., профессор кафедры педагогики и управления образовательными системами ННГУ им. Н. И. Лобачевского

**В. В. Левченко** — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой иностранных языков и профессиональной коммуникации СамГУ им. академика С. П. Королева, г. Самара

**И. А. Лыкова** — д. п. н., доцент, заместитель директора по инновационной деятельности ФГБНУ ИХОиК РАО, академик МАНПО, г. Москва

**С. А. Максимова** — д. филос. н., профессор кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

**А. В. Микляева** — д. психол. н., доцент, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург

**А. Ю. Петров** — д. п. н., профессор, заведующий кафедрой профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

**Ю. Н. Петров** — д. п. н., профессор кафедры профессионального образования ГБОУ ДПО НИРО

**Л. Э. Семенова** — д. психол. н., доцент, профессор кафедры общей и специальной психологии ГБОУ ДПО НИРО, профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

## Содержание

16+

### Образовательная политика

#### Современные тенденции развития образования

- А. В. Долматов, Д. А. Долматов.** Противодействие деструктивному сетевому влиянию в процессе воспитания молодежи \_\_\_\_\_ 4
- А. М. Коротков, И. А. Макарова.** Воспитательная работа в современном педагогическом вузе: приоритетные направления \_\_\_\_\_ 12
- Н. И. Турянская.** Разработка требований пользователей к программному обеспечению командной проектной деятельности обучающихся в вузе \_\_\_\_\_ 20

#### Психологическая наука на службе у педагога

- А. А. Никитина, К. Э. Рытова.** Специфика ценностных ориентаций и профессионального выгорания у женщин, работающих в сфере образования \_\_\_\_\_ 30
- Н. В. ШUTOва, Ю. Ф. Курзюкова.** Особенности агрессивных проявлений студентов на разных этапах обучения в вузе \_\_\_\_\_ 39

### Образовательный процесс: методы и технологии

#### Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

- Т. Н. Добрынина, Н. В. Кошман.** Методическое сопровождение деятельности педагога дополнительного образования с использованием интерактивных педагогических технологий \_\_\_\_\_ 48
- Ю. Н. Фатуева.** Принципы создания учебного пособия по иностранному языку для студентов языковых специальностей \_\_\_\_\_ 54
- М. В. Фоминых.** Машинный перевод в практике преподавания иностранного языка в условиях конвергентного подхода \_\_\_\_\_ 61
- М. П. Прохорова.** Моделирование системы развития цифровых компетенций педагогов высшей школы \_\_\_\_\_ 67
- Л. П. Шустова, С. А. Данилов, В. В. Зарубина.** Программа развития факультета и мониторинг удовлетворенности слушателей как инструменты управления развитием дополнительного профессионального образования в педагогическом университете \_\_\_\_\_ 75
- Н. Ф. Ильина, Т. Ф. Ушева.** Становление рефлексивной компетентности педагога как психолого-педагогическая задача на этапе профессиональной подготовки \_\_\_\_\_ 84

**Т. К. Смыковская** — д. п. н., профессор, заведующая кафедрой методики преподавания математики и физики ФГБОУ ВО «ВГСПУ», г. Волгоград

**С. А. Фадеева** — д. п. н., доцент, главный научный сотрудник ФКУ НИИ ФСИН России, г. Москва, профессор кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования ГБОУ ДПО НИРО

**А. Ю. Федосов** — д. п. н., доцент, профессор факультета информационных технологий Российского государственного социального университета, г. Москва

**А. М. Фирсова** — д. п. н., профессор кафедры философии Нижегородской академии МВД РФ

**Н. В. Шутова** — д. психол. н., профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО ННГУ им. Н. И. Лобачевского

#### Редакционный совет

**Т. Б. Волобуева** — к. п. н., доцент, проректор по научно-педагогической работе ГОУ ДПО «Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования»

**С. Н. Кашианова** — к. психол. н., доцент, заведующая кафедрой специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО НГПУ им. К. Минина

**М. А. Краснова** — к. п. н., доцент, старший научный сотрудник Центра истории и архивного дела Института истории НАН Беларуси

**С. Л. Михеева** — к. филол. наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, директор НИИ этнопедагогики им. академика РАО Г. Н. Волкова, г. Чебоксары

**С. А. Носова** — начальник управления по контролю и надзору в сфере образования Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

**А. М. Перецкая** — директор МБОУ СОШ № 14, г. Балахна

**С. К. Тивикова** — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой начального образования ГБОУ ДПО НИРО

**А. А. Чеменева** — к. п. н., доцент, заведующая кафедрой дошкольного образования ГБОУ ДПО НИРО

**Ю. А. Шишина** — к. филол. наук, главный специалист отдела по вопросам дополнительного образования и воспитания Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области

## Образовательная система: теория и практика

### Слово докторанту и аспиранту

**А. М. Петровский.** Цифровизация профессиональной подготовки будущих химиков-технологов в вузе \_\_\_\_\_ 94

**М. В. Филимонов, Е. М. Баранова.** Мотивационная готовность студентов первого курса к обучению в электронной информационно-образовательной среде аграрного вуза \_\_\_\_\_ 102

**Д. В. Седых, М. П. Прохорова.** Развитие цифровых компетенций будущих менеджеров в рамках изучения дисциплины «Управление проектами» \_\_\_\_\_ 110

**Е. Д. Кораблева, Е. П. Глумова.** Компоненты полилингвальной компетенции учителя иностранных языков \_\_\_\_\_ 117

**Информация об авторах** \_\_\_\_\_ 125

#### Уважаемые авторы и читатели журнала «Нижегородское образование»!

Приглашаем вас посетить сайт журнала: [www.nizhobr.nironn.ru](http://www.nizhobr.nironn.ru). Здесь вы можете узнать темы ближайших номеров, правила подготовки научной статьи к публикации, состав членов редакционной коллегии и редакционного совета, информацию об учредителе издания, а также прочитать выпуски журнала в режиме онлайн.

Каждый номер журнала является тематическим; выпуски включают материалы определенной тематики в рамках научного направления издания — «Народное образование. Педагогика».

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-36568 от 8 июня 2009 г.

Журнал входит в Перечень ведущих российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Журнал выходит при поддержке Министерства образования, науки и молодежной политики Нижегородской области.

Учредитель и издатель — Государственное бюджетное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Нижегородский институт развития образования»

**Ответственный секретарь** С. Ю. Малая

**Редактор** А. Л. Чипинская

**Переводчик** О. А. Никишина

**Компьютерная верстка** О. В. Кондрашина

**Художник** Д. Ю. Брыксин

**Макет** А. М. Васин, О. В. Кондрашина

#### Адрес редакции:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203, каб. 517.

Тел./факс +7 831 468-08-03. Сайт [www.nizhobr.nironn.ru](http://www.nizhobr.nironn.ru)

E-mail: [niobr2008@niro.nnov.ru](mailto:niobr2008@niro.nnov.ru)

#### Адрес издателя, типографии:

603122, Нижегородская область, Нижний Новгород, ул. Ванеева, д. 203.

Распространяется по подписке. Периодичность — 4 раза в год.

Оформить подписку можно по объединенному каталогу «Пресса России» или на сайте [pressa-rf.ru](http://pressa-rf.ru); подписной индекс — Е45258.

# Образовательная политика

- Современные тенденции развития образования
- Психологическая наука на службе у педагога



# Современные тенденции развития образования

## ПРОТИВОДЕЙСТВИЕ ДЕСТРУКТИВНОМУ СЕТЕВОМУ ВЛИЯНИЮ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ



А. В. ДОЛМАТОВ,  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры управления  
и профессионального образования  
Ленинградского областного института  
развития образования (Санкт-Петербург)  
[adolmatov@inbox.ru](mailto:adolmatov@inbox.ru)



Д. А. ДОЛМАТОВ,  
специалист по тестированию  
компьютерных систем  
филиала концерна радиостроения  
«Вега» (Санкт-Петербург)  
[hippodel@inbox.ru](mailto:hippodel@inbox.ru)

В статье представлен анализ ключевых факторов деструктивных воздействий сети Интернет на молодое поколение россиян. Рассмотрены возможные социально-культурные, технологические подходы в ходе работы общественных и образовательных институтов в логике формирования у молодежи и подростков навыков противодействия деструктивному сетевому влиянию.

The article provides the analysis of the key factors of the destructive influence of the Internet on the younger generation of Russians. It also reveals possible socio-cultural and technological approaches in the work of public and educational institutions for the formation of skills among young people and adolescents to withstand a destructive impact of the network.

**Ключевые слова:** *молодежь, факторы информационно-деструктивного сетевого влияния, социально-культурные механизмы противодействия*

**Key words:** *youth, factors of destructive informational influence of the network, socio-cultural mechanisms of counteraction*

В настоящее время в Российской Федерации на государственном уровне реализуются комплексные национальные концепции решения проблемы информационной безопасности [8]. В них учтены тенденции увеличивающейся цифровой зависимости и необходимости выявления наиболее уязвимых мест общенациональных виртуальных сетей, инфраструктур и сервисов. Однако в отношении молодых пользователей данный вопрос по-прежнему остается актуальным и приобретает особую значимость.

Начало специальной военной операции России вызвало беспрецедентное информационное «давление» на общественное сознание российских граждан и прежде всего молодежи. Сегодня мы видим, как точно реализовался весь комплекс деструктивных действий, представленный в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: «рядом государств предпринимаются попытки целенаправленного размывания традиционных ценностей, искажения мировой истории, пересмотра взглядов на роль и место России в ней, реабилитации фашизма, разжигания межнациональных и межконфессиональных конфликтов. Проводятся информационные кампании, направленные на формирование враждебного образа России. Ограничивается использование русского языка, запрещается деятельность российских средств массовой информации и использование российских информационных ресурсов, вводятся санкции в отношении российских спортсменов. Российская Федерация необоснованно обвиняется в нарушении международных обязательств, проведении компьютерных атак, вмешательстве во внутренние дела иностранных государств. Российские граждане и соотечественники, проживающие за рубежом, подвергаются дискриминации и открытому преследованию» [8].

Тенденции на увеличение числа вовлеченных в интернет оказывают значи-

мое влияние на трансформацию ценностно-смысловых установок.

Согласно данным измерения объема и структуры интернет-аудитории, размещенным на сайте РБК группой MediaScore, в период с февраля по ноябрь 2020 года доля активных российских пользователей интернета в возрастной категории от 12 до 24 лет составила 97,1% [3].

Согласно результатам исследования группой GWI новых привычек и причин использования интернета онлайн-аудиторией, среднестатистический интернет-пользователь находится в Сети около семи часов в день [11].

Основываясь на результатах опроса россиян о популярности интернет-ресурсов и их использовании, проведенного 23 сентября 2021 года, ВЦИОМ заявил, что наибольший интерес аудитории соцсетей и мессенджеров вызывают:

- ✓ новости о событиях в стране и мире (49 %);
- ✓ политика (42 %);
- ✓ образование и саморазвитие (39 %);
- ✓ юмор (37 %);
- ✓ еда и рецепты (36 %) [6; 11].

Таким образом, интернет стал не только основным источником информации для молодежи, но и значимой частью их личной и общественной жизни.

Социальные сети и интернет-пространство достаточно активно используются для пропаганды экстремизма, терроризма, агрессии и контркультурных стремлений, а также в качестве каналов распространения заведомо ложной, негативной информации, провоцирования к неадекватному поведению, прежде всего, молодежной аудитории. В ряде случаев истинные цели и намерения подобных информационных акций тщательно скрываются.

Все это актуализирует проблемы, касающиеся анализа, адекватной оценки деструктивных воздействий на молодое

Социальные сети и интернет-пространство достаточно активно используются для пропаганды экстремизма, терроризма, агрессии и контркультурных стремлений.

поколение россиян и, соответственно, разработки и реализации эффективных способов, механизмов, средств и инструментов противодействия этому процессу.

Исследователи сайта Рамблер утверждают, что в интернет-среде:

- ✓ с пропагандой экстремистско-террористической идеологии сталкивались около 70 % молодых людей (15—25 лет);

- ✓ информацию о способах самоубийства получали около 60 % молодежи (14—24 лет);

- ✓ изображения жестокости и порнографии, а также описания способов чрезмерного похудения были доступны для 50 % подростков (12—17 лет);

- ✓ с контентом о способах употребления наркотиков и причинения себе вреда знакомы около 20 % молодых пользователей Сети [2; 4; 5; 10].

О масштабах проблемы еще три года назад говорила президент группы компаний Infowatch Наталья Касперская. Она приводила данные статистики системы мониторинга и анализа социальных медиа «Крибрум», свидетельствующие о том, что деструктивному воздействию в интернете подвергаются семь миллионов подростков, а рост интереса, например, к теме наркотиков, убийств, травли и суицида составляет два миллиона пользователей в год [7].

В практике реализации мер противодействия деструктивному влиянию на молодежь в цифровой сфере необходимо использовать современный понятийный аппарат, накопленный и инновационный опыт, конструктивные методы и средства, позволяющие проводить корректный анализ конкретных ситуаций.

Данный процесс охарактеризован как «воронка вовлечения». В общем виде он соответствует модели информационного воздействия, разработанной Э. Левисом для маркетинга в 1896 году, — «Обобщенная модель AIDA». Алгоритм ее реализации описан в логике последовательности от *привлечения внимания* (Attention) к вызову *интереса* (Interest) и *желания* (Desire), которые служат стимулом активизации *деятельности* (Activity), позднее в процесс были включены интегральные

элементы от *привлечения внимания* (Attention) к вызову *интереса* (Interest) и *желания* (Desire), которые служат стимулом активизации *деятельности* (Activity), позднее в процесс были включены интегральные

средства мотивации (Motive). Сегодня модель AIMDA вполне обоснованно подвергается критике, так как причинно-следственная связь между привлечением внимания внешней информацией и действиями человека значительно сложнее [1], однако это не мешает широко использовать ее в практике управления поведением.

Поведение человека — отражение многоуровневых процессов, таких как влияние среды, обучение и воспитание, формирование характера, интеллектуально-мыслительных, эмоционально-волевых, коммуникативных способностей, определяющих социальную активность и результативность индивида. При оценках социальных ситуаций прослеживается прямая зависимость от типа личности, индивидуальных способностей и черт социальной организации общества, психологической проницательности, взаимопроникновения аффективных и когнитивных процессов, роли эмоциональных проявлений и ряда других факторов. Поэтому в практике реализации мер противодействия деструктивному влиянию на молодежь в цифровой сфере необходимо использовать современный понятийный аппарат, накопленный и инновационный опыт, конструктивные методы и средства, позволяющие проводить корректный анализ конкретных ситуаций, а также эффективно организовать данный процесс. Речь идет об интеграции знаний и достижений психолого-педагогических, социальных, информационно-технических наук.

Рассмотрим наиболее значимые факторы деструктивного информационного влияния в сети и пути противодействия им.

1. Ошибочность представлений о совершенстве и достоверности интернет-знаний, их всеобщего хранилища и свободы доступа к ним.

Необходимо отметить, что большинство пользователей не умеют правильно формулировать запрос, в котором важно выделить наиболее существенные компоненты — факты, временной период, вид документов (первичные, вторичные,

печатные, электронные и пр.), форму представления, территориальные и языковые приоритеты. Поэтому доступность и достоверность найденной таким образом информации довольно сомнительны. Обычно молодой пользователь открывает 2-3 первые ссылки, игнорируя наиболее существенное, не понимая, что не всякое знание настоящее, а не специально созданное под его интересы и не любая информация полезна. В частности, проведенный в 2022 году социологический опрос молодежной аудитории показал, что *в качестве основного источника новостей и информации о событиях* 11—19 % опрошенных выделяют телевидение; 35—45 % — социальные сети и блоги в интернете; 20 % — новостные, аналитические и официальные сайты; 5 % — общение с людьми и 4 % — мессенджеры [6]. Эти данные еще раз подтверждают значимость для молодежи именно сетевой среды.

Все это актуализирует задачу формирования умений адекватно оценивать источники информации с точки зрения ее достоверности и надежности самих источников по таким критериям, как авторитетность, репутация, объективность/предвзятость, репрезентативность, актуальность, релевантность, воспроизводимость заявленных результатов. Важно усвоить простейшее правило: информации можно доверять, если она получена как минимум из трех *независимых* источников.

2. Интернет — пространство самоутверждения.

Поскольку потребность самоутверждения естественна и является побудительным мотивом для достижения успеха как в социальной, профессиональной, так и в личной сфере, важно формировать у подрастающего поколения осознанные и ценностные ориентиры в этом пространстве. На основании опубликованных данных опроса молодых пользователей социальных сетей можно сделать вывод о распределении их интересов [6; 9]. Так, сеть «ВКонтакте» используют:

- ✓ для личной переписки — 59 % респондентов;
- ✓ просмотра фотографий, видео и прослушивания музыки — 42 %;
- ✓ чтения развлекательного контента — 30 %.

В связи с этим считаем, что в процессе воспитательной деятельности (на основе практики оценок и анализа) у обучающихся необходимо сформировать способность понимать закономерности и социальные аспекты сетевых явлений, например, таких как блоггерство. Это позволяет рассмотреть позитивные и раскрыть негативные последствия ежeminутной, преувеличенной и мнимой популярности; усвоить, что у самоутверждения помимо внешней составляющей важна внутренняя позиция — возможность самопознания путем размышления, рефлексии собственных желаний, устремлений, а также вероятность их достижения. Как правило, живой интерес вызывают изучение способов объективной оценки своих сильных и слабых сторон, принципов формулирования и ранжирования целей, разработка пути повышения личностного и социального статуса.

3. Интернет — не безопасен. Анонимность социальных сетей, форумов, цифровых платформ и бесконтрольность их использования — иллюзия.

Сеть — неотъемлемая часть жизни общества, а для многих — возможность социального и статусного продвижения, обучения и развития. В то же время это пространство, в котором реализуется негативное онлайн-поведение, осуществляются манипулирование и подстрекательство, наносящие намеренный социальный и психологический ущерб людям, обществу и государству.

Проведенный Фондом «Общественное мнение» опрос о том, как молодежь проводит свободное время, позволил выяснить, что:

Живой интерес вызывают изучение способов объективной оценки своих сильных и слабых сторон, принципов формулирования и ранжирования целей, разработка пути повышения личностного и социального статуса.



- ✓ обращались к интернету 83 % опрошенных;
- ✓ общались в социальных сетях 72 %;
- ✓ общались в чатах и на форумах — 23 %.

При этом 65 % ответили, что за последний месяц ни разу не высказывали свое мнение о каких-либо событиях; 21 % — высказывались на своих страницах в соц-сетях; 4 % — на страницах других пользователей [9].

В этом контексте важно, чтобы у каждого пользователя сформировалось представление о персонификации результатов его поиска по запросам («цифровым следам»), которые позволяют с учетом доступных параметров (местоположения, возраста, увлечений и пр.) создавать *ленту индивидуального интереса* и целенаправленно навязывать информацию, товары, услуги, а также деструктивные взгляды и действия, при этом подход к каждому пользователю тщательно проектируется. В связи с этим молодежь и подростков необходимо научить исследовать свои желания, эмоции, интересы, способствуя тем самым формированию социальной зрелости и социальной компетентности участника информационной коммуникации. Кроме этого, они должны знать об алгоритмах вовлечения в деструктивные сообщества

и провоцирования кибер-агрессивного поведения. Молодым людям следует прививать навыки информационной культуры и безопасной деятельности в интернете, опирающиеся на осознанное использование доступных возможностей сети,

стимулировать усвоение знаний и правил безопасного интернет-общения.

Исправить положение позволяет применение на всех образовательных уровнях системного подхода, включающего:

- ✓ выявление потенциальных «жертв» такого влияния для организации индиви-

дуализированной воспитательной работы с ними, направленной на повышение психологической устойчивости, развитие критического мышления;

- ✓ серьезное обучение молодежи психолого-педагогическим и техническим приемам минимизации рисков (например, отказ от неконтролируемого обмена персональными данными);

- ✓ «замещение» интернет-зависимости привлечением к реальным делам по интересам и потребностям (спорт, музыка, танцы, волонтерство).

Можно предложить обучающимся составлять в течение недели собственную ленту интересов по итогам своих запросов, а затем провести сравнительный анализ с реальными баннерными «предложениями», которые к ним поступают. Рациональный подход к потребностям, эмоциям на основе воспринимаемых стимулов позволит принимать решения, опираясь на имеющиеся знания, опыт, навыки, оценивать ситуацию с учетом собственных потребностей.

4. Недостаточное понимание серьезности последствий обесценивания важнейших духовно-нравственных и социально-культурных ориентиров посредством применения в интернете различных когнитивных технологий манипулирования, направленных на абсолютизацию свободы, пропаганду националистических взглядов, гендерных извращений, участие в деструктивных флешмобах и многое другое.

Следует также отметить, что простота и доступность мобильного интернета формируют устойчивую привычку «быть постоянно на связи» в ущерб реальной жизни. На просмотр затрачивается минимум времени, а значит, информация не подвергается вдумчивому анализу, но за счет метких, кратких «слоганов» остается в памяти и влияет на выбор моделей поведения. Низкий уровень образованности подростков и молодежи, возрастные и психологические особенности, узость взглядов

Простота и доступность мобильного интернета формируют устойчивую привычку «быть постоянно на связи» в ущерб реальной жизни. На просмотр затрачивается минимум времени, а значит, информация не подвергается вдумчивому анализу.



и интересов, субкультурные предпочтения, сложные жизненные ситуации, недостаток внимания взрослых, а также множество иных проблем, сложно переживаемых молодыми, — благодатная почва для использования искажающих ценностные и социокультурные ориентиры приемов, таких как «подмена понятий», «немного правды на фоне моря лжи». К ним в первую очередь относятся настойчиво навязываемые, фейковые новости, баннерные ссылки на сайты, содержащие недостоверную информацию (с фото, картинками, видео). К сожалению, характерные для молодости любопытство и любознательность на фоне потребности разнообразия чувств «подталкивают» к изучению такого рода контента. Как утверждают психологи, в ситуациях преобладания эмоционального отклика рациональное мышление «уходит» на второй план.

Реальную помощь может оказать только прочно усвоенная воспитательная практика распознавания интернет-угроз, приобретенные навыки участия в диалоге, умение формулировать убедительный отказ, а также опыт эмоционально-волевого саморегулирования.

5. Видимость всестороннего взаимодействия с миром стимулирует подмену реальной действительности общением в интернет-пространстве и социальных сетях. Значимость подобного общения снижает порог недоверия к целенаправленным ложным, сфабрикованным, пропагандистским «информационным загрязнениям», в том числе к недобросовестной социальной рекламе.

Так, *технология дипфейк* на основе искусственного интеллекта позволяет создать ролик с вполне реалистичным и популярным в молодежной среде «кумиром», к которому добавляется текст любого содержания (от рекламы фастфуда до контркультурного действия). Подобные видео, как правило, достаточно агрессивны, назойливы, заставляют обращать на себя внимание. Зачастую они насаждают

вредные стереотипы поведения и манер, отношений и взглядов, продвигают вредные привычки и товары. Их деструктивное влияние проявляется в изменении аксиологических, социально-культурных и правовых представлений детей и молодежи как основных пользователей социальных сетей, которые подобный контент воспринимают буквально, в качестве руководства к действию.

В связи с внедрением с 2019 года федерального проекта «Современная школа» (<https://edu.gov.ru/national-project/projects/school/>), который ориентирован на обновление содержания и технологий преподавания общеобразовательных программ, считаем необходимым вводить элементы психолого-педагогического просвещения пользователей сети Интернет в логике социально-нравственной и психологической закалки. Обучающиеся должны понимать алгоритмы «вовлекающей воронки», уметь распознавать назойливых «друзей» и осознанно относиться к их предложениям участия в неких тайных, закрытых сообществах, чатах. В СМИ, семье, в образовательных программах и проектах, в досуговых мероприятиях нелишне вводить обязательные профилактические меры, напоминающие о рисках в интернете. Усвоенная практика распознавания замены реальных причинно-следственных связей на фиктивные позволит выработать навык преодоления чужого влияния (в случаях отсылки к значимым и хорошо знакомым символам, эксклюзивности в корыстных целях, использования «популярного» авторитета, навязывания стереотипов и эксплуатации чувств любви, жалости, умиления и пр.).

Также для профилактики влияния деструктивного контента в интернет-среде должны создаваться системные, специальные *всплывающие баннеры* с однозначным напоминанием об угрозах, возможно, со

Обучающиеся должны понимать алгоритмы «вовлекающей воронки», уметь распознавать назойливых «друзей» и осознанно относиться к их предложениям участия в неких тайных, закрытых сообществах, чатах.

ссылками на контент с короткими юмористическими и мультипликационными фильмами, музыкальными видео предупреждающего, разъясняющего содержания, краткими и яркими афоризмами. Баннеры должны привлекать внимание и вызывать интерес, легко транслироваться и распространяться в молодежной среде, чтобы стать частью молодежной коммуникативной культуры. Длинные нравоучительные беседы не интересны молодым людям, поскольку почти всегда носят формальный характер, не соответствуют их темпу, «вибрациям» жизни, «клиповым» формам восприятия информации. Все это необходимо учитывать при работе с подростками и молодежью. Известно, что даже у детей, выросших в благополучных и любящих семьях, базовые ценности, заложенные в детстве, трансформируются под влиянием обстоятельств и окружения. В этом случае важно, чтобы не произошел их кардинальный слом (на который потребуются определенное время). Поэтому для того, чтобы не срабатывала ставка вербовщиков на психологические особенности подрастающего поколения, у него необходимо формировать «внутренний стержень», в качестве которого могут выступать традиционные религии, просвещение, воспитание, общечеловеческие ценности, семейные узы и т. д. [9; 10].

Для того, чтобы ставка вербовщиков на психологические особенности подрастающего поколения не срабатывала, у него необходимо формировать «внутренний стержень», в качестве которого могут выступать традиционные религии, просвещение, воспитание, общечеловеческие ценности.

Предложенные меры могут послужить преградой манипуляторам, использующим «хрупкость» морально-нравственных ориентиров и ценностных установок молодых, их зависимость от мнения окружающих

(особенно тех, кому они подражают, с кем хотят ассоциироваться).

7. Аутодеструктивное поведение в сети (от киберагрессии до киберсуицида) дает дополнительный повод вовлечения молодежи в асоциально-деструктивные организации

(в том числе при помощи «зомбирующего» воздействия — в ряды террористов и экстремистов). Непрерывное совершенствование интернет-технологий, навязываемые «культурные» тренды западного мира позволяют создавать новый, все более жестокий, более шокирующий, но визуально впечатляющий контент, вызывающий у молодых людей длительную болезненную реакцию. В результате у них снижается способность к социализации, самоопределению, самореализации, принятию жизненно важных решений, возрастает психическая напряженность, проявляются акцентуации характера, деформация мотивационной направленности, они все чаще бывают втянутыми в рискованные (порой девиантные) социально-психологических ситуации.

Большинство опросов и исследований взаимодействия интернета и молодежи посвящены изучению направлений, рассмотренных в данной статье. Актуальность поднятой проблемы нацеливает на дальнейшие исследования, связанные с выявлением и оценкой значимости факторов деструктивного сетевого информационного влияния, а также анализом уровня компетентности молодежи в плане методов и средств противодействия им.

На основе результатов этих исследований необходимо определить наиболее эффективные воспитательные инструменты и механизмы для формирования адекватной реакции молодых людей на возрастающее информационное давление негативного характера. Особенно важно воспитание осознанного, рационального отношения к себе как пользователю интернета в логике усвоенных знаний и психолого-педагогических приемов саморегулирования.

Воспитательные воздействия должны базироваться на принципах убеждающей коммуникации, позитивных жизненных смыслах и общечеловеческих традиционных ценностях, ориентировать жизненные интересы подростков и молодежи на преодоление проблем реальной жизни.

Наиболее значимым педагогическим средством противодействия экстремистским, агрессивным и контркультурным сетевым влияниям является освоение практики применения аналитического, критического мышления.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Анисимова, А. С.* Правовое регулирование Интернета: основные пробелы и направления деятельности государства / А. С. Анисимова. — DOI: 10.21779/2224-0241-2020-33-1-149-153 // Юридический вестник Дагестанского государственного университета. — 2020. — № 1. — С. 149—154.
2. Деструктивное информационно-психологическое воздействие в социальных сетях / В. П. Охупкин, Е. П. Охупкина, А. О. Исхакова, А. Ю. Исхакова. — DOI: 10.26102/2310-6018/2020.28.1.043 // Моделирование, оптимизация и информационные технологии. — 2020. — Том 8. — № 1. — URL: <https://moitvivi.ru/ru/journal/pdf?id=733> (дата обращения: 24.08.2022).
3. Доля пользователей интернета в России среди молодежи приблизилась к 100 % // РБК : [сайт]. — URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426](https://www.rbc.ru/technology_and_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb5230426) (дата обращения: 24.08.2022).
4. Как защитить себя в сети от деструктивного контента // Рамблер : [сайт]. — URL: <https://news.rambler.ru/internet/47386652-kak-zaschitit-sebya-v-seti-ot-destruktivnogo-kontenta/> (дата обращения: 24.08.2022).
5. *Лазарева, И. Ю.* Профилактика деструктивного информационно-психологического воздействия на молодежь в сети Интернет / И. Ю. Лазарева. — DOI: 10.24412/1999-6241-2021-4-87-416-422 // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2021. — Том 26. — № 4 (87). — С. 416—422.
6. Медиапотребление и активность в интернете : аналитический обзор // ВЦИОМ : [сайт]. — URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/mediapotrebienie-i-aktivnost-v-internete> (дата обращения: 24.08.2022).
7. Наталья Касперская: «Более семи миллионов подростков вовлечены в деструктивные группы в соцсетях» : новости компании // InfoWatch : [сайт компании]. — URL: <https://www.infowatch.ru/company/presscenter/news/15462> (дата обращения: 24.08.2022).
8. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400. — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/47046> (дата обращения: 24.08.2022).
9. Опрос молодежи: досуговые и интернет-практики. Как молодежь проводит свободное время? // ФОМ. Социологические исследования и коммуникационные решения : [сайт]. — URL: <https://fom.ru/Obraz-zhizni/13103> (дата обращения: 24.08.2022).
10. *Фомин, И. С.* Некоторые вопросы противодействия деструктивному влиянию СМИ на деятельность УИС / И. С. Фомин // Вестник Пермского института ФСИН России. — 2021. — № 1 (40). — С. 94—102.
11. *Чуранов, Е.* Интернет в России в 2022 году: самые важные цифры и статистика / Е. Чуранов // WebCanape : [сайт]. — URL: <https://www.web-canape.ru/business/internet-v-rossii-v-2022-godu-samye-vazhnye-cifry-i-statistika/> (дата обращения: 24.08.2022).

## ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ: ПРИОРИТЕТНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ



А. М. КОРОТКОВ,  
доктор педагогических наук, профессор,  
ректор Волгоградского государственного  
социально-педагогического  
университета, член-корреспондент РАО  
[korotkov@vspsu.ru](mailto:korotkov@vspsu.ru)



И. А. МАКАРОВА,  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры педагогики Волгоградского  
государственного социально-  
педагогического университета  
[makira8@yandex.ru](mailto:makira8@yandex.ru)

В статье рассматриваются особенности воспитательной работы в педагогическом вузе. Определены приоритетные направления, которые позволят улучшить воспитательную работу с учетом изменений в современном педагогическом образовании.

The article presents features of educational work in a pedagogical university. Priority paths to improve educational work have been identified considering changes in modern pedagogical education.

**Ключевые слова:** *воспитательная работа, профессиональное воспитание, будущий учитель, рабочая программа воспитания, целостный подход, воспитывающая среда, проектная деятельность, созидательная активность*

**Key words:** *educational work, professional education, future teacher, educational work program, holistic approach, educational environment, project activity, creative activity*

Сегодня воспитание становится социально востребованной и актуальной проблемой развития личности как гражданина России, так и всего гражданского общества. В связи с этим следует

выстроить четкие ориентиры в целевом назначении и содержании воспитательной работы с молодым поколением будущих учителей. От решения этих вопросов зависит, какой учитель будет воспитывать и

обучать подрастающее поколение в ситуации социальной нестабильности, какие ценности и смыслы заложит в фундамент формирующейся личности учащегося. Все это влечет за собой соответствующие изменения в подходах к профессиональной подготовке, ориентированных на формирование готовности будущего учителя к осуществлению воспитательной деятельности, использованию возможностей воспитывающей среды в образовательных организациях с целью передачи обучающимся своих знаний, духовного опыта, нравственных установок.

Важность проблемы воспитания подрастающего поколения отражена и в нормативных документах, в частности в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [13], где одним из основных направлений является развитие воспитания в сфере образования. Внесение изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся позволило актуализировать понятие «воспитание», определяя его через ориентацию на ценностные установки [14].

В своей статье мы обозначим приоритетные направления включения воспитательной составляющей в профессиональную подготовку будущего учителя.

Педагогические вузы всегда придавали особое значение воспитательной работе со студентами, понимая, что готовят не просто учителей-предметников, но учителей-воспитателей. Сегодня в педагогических вузах происходит аксиологическая трансформация воспитательной работы, суть которой заключается в переходе от абстрактных идеалов и целей воспитания в сторону реально осуществимых целей, ориентированных на ценности.

По мнению Р. У. Богдановой, воспитательная работа в вузе — это «педагогическая деятельность, направленная на организацию воспитательной среды (пространства) и управление разными видами деятельности воспитанников с целью

создания условий для их приобщения к социокультурным и духовно-нравственным ценностям народов Российской Федерации, полноценного развития, саморазвития и самореализации личности при активном участии самих обучающихся» [3, с. 66].

Считаем, что для определения содержания воспитательной работы в педагогическом вузе необходимо рассмотреть понятие «профессиональное воспитание будущего учителя», являющееся частью общей системы воспитания.

Так, Н. М. Борытко трактует профессиональное воспитание будущего учителя как «деятельность по управлению процессом профессионально-личностного становления человека, включающую: освоение норм общества и профессии (социально-нормативный аспект); творческое саморазвитие (индивидуально-смысловой аспект); профессионально-личностное самоутверждение (ценностно-деятельностный аспект)» [4, с. 25].

По утверждению В. И. Белова, профессиональное воспитание является составляющей общего воспитания личности и должно приводить к развитию нравственности, духовности человека, к осмыслению им своей миссии в жизни и профессии [1]. Профессиональное воспитание будущих педагогов в педагогическом вузе В. И. Белов рассматривает как «целостное психолого-педагогическое явление, обусловленное совокупностью социально-политических, социокультурных, экономических, организационно-педагогических условий и факторов, в которых осуществляется подготовка будущего педагога к реализации им ответственных социальных функций по образованию личности ребенка» [1, с. 18].

Эта точка зрения согласуется с мнением А. В. Репринцева, который под профессиональным воспитанием понимает «взаимодействие, объективную связь личности будущего педагога с развитием

Педагогические вузы всегда придавали особое значение воспитательной работе со студентами, понимая, что готовят не просто учителей-предметников, но учителей-воспитателей.

профессионально-педагогической сферы, изменениями педагогической деятельности в современных условиях» [11, с. 12].

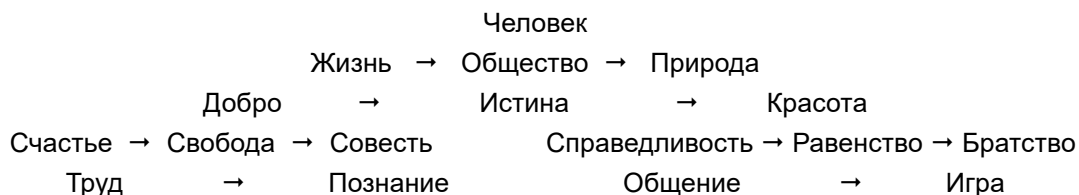
Для нашего исследования интересен взгляд Н. М. Рассадина, считающего, что «профессиональное воспитание сегодня должно быть нацелено на развитие лидерских качеств будущих педагогов, понимающих свою жизненную и профессиональную миссию, воспитание человека, способного творить, выдумывать, вести за собой и т. п.» [10, с. 13].

Следовательно, формулируя цель воспитательной работы в педагогическом вузе, необходимо говорить о качественной характеристике результата, заключающегося в воспитании личности будущего учителя — специалиста, обладающего не только достаточной профессиональной компетентностью, но и ориентированного на воспитание подрастающего поколения в контексте национальных ценностей

народов России, имеющего активную жизненную, гражданскую и нравственную позицию, чей личный пример будет способствовать укреплению внутреннего мира ребенка и стимулировать его стремление к постижению общечеловеческих ценностей: патриотизма, справедливости, счастья, познания, общения, семьи, здоровья и жизни в целом [6].

Аксиологическая составляющая профессионального воспитания будущего учителя основывается на базовых ценностях, что позволяет акцентировать внимание на ценностной пирамиде Н. Е. Щурковой, которая воспитывающую деятельность педагога определяет как «деятельность, насыщенную проживанием отношений к ценностям жизни, либо проживанием ценностных отношений. Система ценностных отношений составляет содержание воспитания, потому что жить — значит “ценностно устанавливаться” (М. М. Бахтин)» [15, с. 143].

### Ценностная пирамида (Н. Е. Щуркова)



Таким образом, профессиональное воспитание в современном контексте может рассматриваться как деятельность, направленная на развитие личности будущего педагога, создание условий для его профессионального самоопределения и социализации на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей, адекватных предстоящей педагогической деятельности. Содержанием воспитания в данном случае будет являться формирование фундаментальной личностной установки, проявляющейся в отношении личности к отечественным историко-культурным ценностям, социокультурной действительности, личности как ценности. Понимаемое

в данном контексте профессиональное воспитание актуализирует у будущего педагога не только ценности профессиональной деятельности, но и национальную идентичность, что отражает современное понимание профессиональной подготовки специалиста.

Сегодня всем очевидно, что организация воспитательной работы в педагогических вузах требует серьезных изменений, результаты которых должны обеспечить будущему учителю его личностно-профессиональный рост с учетом той социально-экономической и политической ситуации, в которой происходит его профессиональная подготовка.

Рассмотрим ключевые изменения, произошедшие в современном педагогическом образовании за последние годы:

✓ в 2020 году педагогические вузы были переданы в ведение Министерства просвещения РФ, что позволяет говорить о возможности сетевого взаимодействия педагогических вузов, а также создания условий не только для единой системы профессиональной подготовки, но и воспитания будущих учителей;

✓ педагогическими вузами разработаны и внедряются рабочие программы воспитания (как органическая часть основной профессиональной образовательной программы), которые являются не только инструментом воспитательной работы, но, прежде всего, элементом ядра профессиональной подготовки будущего учителя;

✓ предприняты системные усилия по повышению эффективности воспитательной работы в педагогических вузах, что нашло свое отражение в обязательном введении должности проректора по воспитательной работе и молодежной политике, определении соответствующего структурного подразделения, совершенствовании института заместителей деканов и института кураторства, повышении роли студенческого самоуправления;

✓ разработаны методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата («Ядро высшего педагогического образования»), направленные на формирование единого образовательного и воспитательного педагогического пространства в стране.

С учетом указанных изменений, а также имеющегося научного знания в области воспитания (Н. М. Борытко, В. И. Белов, Н. Л. Селиванова и др.) и накопленного в вузовской практике позитивного опыта воспитательной деятельности мы выделяем несколько *приоритетных направлений организации воспитательной работы* со студентами в педагогическом вузе.

*Первое направление* — построение учебно-воспитательного процесса на ос-

нове целостного подхода (акцент на воспитательной компоненте).

Обеспечить целостность учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе следует через единство целей, содержания и технологий обучения и воспитания.

Безусловно, целостность образовательного процесса не является чем-то новым, но говоря об условиях результативности воспитательного процесса, стоит отметить, что *ценностно-целевое и содержательно-методическое* единство учебной и внеучебной деятельности достигается при использовании различных вариантов проектной, исследовательской, творческой, волонтерской, практико-ориентированной деятельности будущего учителя, групповых форм и интерактивных методов обучения.

Интересна в этом контексте точка зрения Е. В. Бондаревской, которая утверждает, что «обучение наполняет сознание обучающихся знаниями и ценностями, а воспитание учит жить, “вычерпывать” из приобретенных знаний и познанных ценностей личностные смыслы и использовать их в качестве внутренних регуляторов своих поступков, поведения и жизни в целом» [9, с. 54]. Здесь можно говорить о некоей «неизбежности» воспитывающей составляющей обучения, так как оно ориентировано на человека как целостную личность — разумного, деятельного, духовного.

Особое значение воспитательному компоненту придается в «Ядре высшего педагогического образования», которое вводится в образовательный процесс с 1 сентября 2022 года. В частности, реализация модуля воспитательной деятельности, целью которого является:

✓ формирование у будущего учителя компетенций в сфере воспитательной деятельности в образовании;

✓ развитие способности творчески

Достижение ценностно-целевого и содержательно-методического единства учебной и внеучебной деятельности осуществляется с использованием различных вариантов проектной, исследовательской, творческой, волонтерской, практико-ориентированной деятельности будущего учителя.



действовать и применять знания и умения в разнообразных изменяющихся воспитательных ситуациях и контекстах на основе интеграции опыта практической подготовки, моделей социального поведения, личной инициативы и готовности работать с детьми, поддерживать личностное становление обучающихся с учетом возрастных особенностей, создавать благоприятные условия для его развития, основываясь на традиционных для российского общества ценностях.

Говоря о модульном построении, следует отметить, что название модуля «Воспитательная деятельность» отражает профессиональную проблему, которая стоит перед будущим учителем, а его содержание включает в себя те теоретические основания, на которые направлено ее решение.

Изменение ориентира профессиональной подготовки будущего учителя в сторону воспитания реализуется благодаря включению студентов и педагогов в совместное воспитательное пространство, где в приоритете нравственные идеалы и ценности общества.

*Второе направление* — создание воспитывающей среды с учетом национально-региональных особенностей и традиций вуза.

Воспитывающая среда педагогического вуза рассматривается нами как совокупность региональных,

Одно из направлений подготовки будущего учителя к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях — разработка и внедрение рабочей программы воспитания.

региональных, социально-культурных и социально-ценностных факторов, влияющих на профессионально-личностное развитие будущего педагога, принятие

им ценностей предстоящей педагогической деятельности, обуславливающих наиболее успешное вхождение в профессию [6].

Без сомнения, педагогическими вузами сделано немало для создания воспитывающей среды, однако можно выделить ряд проблем, которые необходимо решить в свете новых изменений. Здесь стоит указать на то, что в вузах зачастую

преобладает мероприятная, а не событийная характеристика среды; студенты недостаточно включены в проектирование календарного плана мероприятий/событий воспитательной направленности — в этом случае, не являясь социально активными субъектами, они теряют интерес к происходящему; коммуникационно-информационная, предметно-пространственная составляющие воспитывающей среды не всегда отвечают современным требованиям; не в полной мере развиты студенческие объединения (научные, общественные и пр.), выступающие инструментом формирования воспитывающей среды университета.

Обобщая вопрос о том, какой должна быть воспитывающая среда педагогического университета, мы придерживаемся точки зрения Р. У. Богдановой, что это, «прежде всего, среда, создающая условия для студента, помогающая ему овладеть необходимыми компетенциями, активно включиться в социальную практику, развивать и проявлять талант, демонстрировать свои достижения, стать успешным в жизни» [3].

*Третье направление* — реализация рабочей программы воспитания педагогического вуза как часть основной профессиональной образовательной программы.

Одно из направлений подготовки будущего учителя к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях — разработка и внедрение рабочей программы воспитания. В связи с тем, что, с одной стороны, мы воспитываем студентов, а с другой — готовим их к осуществлению профессиональной воспитательной деятельности, важно не столько дать будущим педагогам знания и методики воспитания, сколько направить усилия на «выращивание» их личностно-профессиональной позиции как воспитателей [12].

Рабочая программа воспитания стала обобщением воспитательной работы, традиционно осуществляемой педагогическими вузами. При ее подготовке основывались на школьной рабочей программе

воспитания, в которой четко выражена модульная архитектура, что позволяет создать целостную воспитательную систему, а не выстраивать воспитательную работу по одному направлению (изолируя его или концентрируя на нем).

Понять, насколько освоена студентом рабочая программа воспитания, возможно через оценку сформированных у него компетенций, а точнее — индикаторов компетенций — как универсальных, так и общепрофессиональных, профессиональных. Мы полагаем, что включение будущего учителя в систему воспитывающих ситуаций в рамках каждой единицы модуля «Ядра высшего педагогического образования» даст ему возможность осознать свои ценностные профессиональные ориентиры. Следовательно, система воспитывающих ситуаций станет основой универсального фонда оценочных средств и позволит оценить степень сформированности компетенций, необходимых для дальнейшей успешной и эффективной педагогической деятельности, поскольку сформированность профессиональной компетентности можно отследить только через деятельность, в нашем случае — через решение профессиональных задач воспитывающей направленности.

В основе предлагаемых воспитывающих ситуаций должна находиться *социально-педагогическая идея*, которая синтезирует внутри себя ценностные аспекты педагогической профессии, позиции гражданина России и регионально-культурный потенциал. Социально-педагогическая идея рассматривается нами как часть педагогического мышления, выступающего регулятором педагогической деятельности. Отметим, что определение социально-педагогических идей воспитывающих ситуаций и разделение их на типы носит условный характер, так как такие ситуации в «чистом» виде не встречаются в реальной педагогической практике [7].

Мы предлагаем следующие типы воспитывающих ситуаций:

✓ «ситуации духовно-нравственного выбора» — обращены к ценностно-смысловой сфере, эмоциям и нравственным ценностям будущих учителей, которые значимы для воспитательной работы в педагогической сфере;

✓ «ситуации гражданской позиции» — направлены на проявление у будущего учителя эмоционального принятия им моральных норм и ограничений, регулирующих его социальное поведение, а также становления субъектной позиции человека как патриота и гражданина;

✓ «ситуации патриотической позиции» — подразумевают способность будущего учителя к принятию традиционных духовно-нравственных ценностей, семьи, проявления уважения к традиционным религиям России, прошлому родной страны;

✓ «ситуации жизненного самоопределения» — нацелены на проявление самостоятельности и ответственности в постановке и достижении жизненных целей, уважении и признании ценности каждой личности, сочувствии и деятельном сострадании к другим людям;

✓ «ситуации профессионального развития» — подразумевают способность будущего учителя эффективно выстраивать свою профессиональную деятельность и проявлять самостоятельность в построении моделей воспитывающих ситуаций для учеников.

Предполагается, что представленные типы воспитывающих ситуаций будущий учитель должен создавать самостоятельно, а также решать уже предложенные. Таким образом, каждая из этих ситуаций станет для него событием, поскольку наполнена ценностным содержанием, основана на диалогическом взаимодействии, объединяет ее участников на основе ценностно-смысловых, эмоциональных и деятельностных отношений. Воспитывающая ситуация

В основе предлагаемых воспитывающих ситуаций должна находиться социально-педагогическая идея, которая синтезирует внутри себя ценностные аспекты педагогической профессии, позиции гражданина России и регионально-культурный потенциал.

содержит в себе социальные факторы, инициирующие проявление разнообразных духовных потребностей, формирование рефлексии, способности к осмыслению и оценке, мотивов социально и личностно значимой созидательной деятельности и условий для осуществления такой деятельности. Особую роль в решении воспитательных задач играют ситуации духовного и нравственного выбора, обеспечивающие становление смысловой сферы личности и личностно-профессиональной позиции будущего педагога [8].

По мнению В. В. Серикова, чтобы «студент освоил деятельность до уровня ее компетентного исполнения, нужно организовать деятельность по усвоению этой деятельности. Здесь задача — создать продукт, отвечающий социальным критериям и выражающий индивидуальность автора. Отсюда, ведущий метод обучения в деятельности-ориентированном образовании — проектный метод, в ходе которого непременно создается какой-то продукт» [9, с. 51].

Мы полагаем, что воспитывающая среда педагогического университета может стать полем для проектировочной деятельности, а воспитывающие ситуации в проекте — средством, позволяющим будущему учителю изучить содержание

предстоящей профессиональной деятельности. Продуктом будут проектные решения по разрешению воспитывающих ситуаций. Включение будущего учителя в такую систему воспитывающих ситуаций в процессе профессиональной подго-

товки позволит ему ощутить причастность к историко-культурному наследию страны, встроить базовые национальные ценностные ориентиры в предстоящую

профессиональную деятельность. В этом случае мы можем говорить о созидательной активности будущего учителя, которая рассматривается нами как:

✓ внутренняя готовность к выполнению предстоящей педагогической деятельности;

✓ социально значимая профессиональная деятельность;

✓ способность будущего учителя находить оригинальные варианты решения профессиональных задач.

Развитие созидательной активности будущего учителя через расширение практики проектной деятельности воспитательной направленности в тесной связи со всеми элементами подготовки является *четвертым направлением* организации воспитательной работы со студентами в педагогическом вузе.

Считаем, что реализация представленных *направлений* позволит улучшить профессиональную подготовку будущего учителя, а воспитательную работу сделать более эффективной. Конечно, рабочая программа воспитания сама по себе не становится гарантом качества воспитательной работы в педагогическом университете, но ее отсутствие или формальное написание может поставить под сомнение те воспитательные результаты, которые достигаются вузом. В свою очередь представленная типология воспитывающих ситуаций может быть использована при оценке результатов реализации рабочей программы воспитания в педагогических вузах.

В заключение необходимо отметить, что в педагогических вузах существует положительный опыт организации воспитательной работы. Вместе с тем для обновления методического и технологического арсенала современного воспитателя необходимо расширить поле прикладных научных исследований по приоритетным направлениям развития системы воспитания.

Воспитывающая среда педагогического университета может стать полем для проектировочной деятельности, а воспитывающие ситуации в проекте — средством, позволяющим будущему учителю изучить содержание предстоящей профессиональной деятельности.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Белов, В. И. Профессиональное воспитание в системе современных воспитательных концепций / В. И. Белов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. — 2006. — № 14 (6). — С. 163—177.
2. Богданова, Р. У. Возможные подходы к оценке воспитательной деятельности в высшей школе / Р. У. Богданова // Воспитание как стратегический национальный приоритет : международный научно-образовательный форум (Екатеринбург, 15—16 апреля 2021 года). — Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. — С. 18—23.
3. Богданова, Р. У. Примерная рабочая программа воспитания в основных образовательных программах образовательных организаций высшего образования: возможные подходы к разработке / Р. У. Богданова // Primo Aspectu. — 2021. — № 1 (45). — С. 64—72.
4. Борытко, Н. М. Система профессионального воспитания в вузе : учебно-методическое пособие / Н. М. Борытко. — Москва : Федеральное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2005. — 120 с. — ISBN 5-7087-0043-2.
5. Киселев, Н. Н. Воспитывающая среда образовательной организации: существенные характеристики, компоненты, ресурсы / Н. Н. Киселев, Е. В. Киселева // Модели создания воспитывающей среды в образовательных организациях, организациях отдыха детей и их оздоровления: наука, технологии, практики : сборник статей. — Москва : МПГУ, 2018. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36889647> (дата обращения: 22.04.2022).
6. Макарова, И. А. Особенности воспитывающей среды вуза в структуре профессиональной подготовки будущего педагога (на примере Волгоградского государственного социально-педагогического университета) / И. А. Макарова, Н. В. Петрученя, Е. С. Дорожкина. — DOI: 10.17513/spno.31218 // Современные проблемы науки и образования. — 2021. — № 6. — С. 11.
7. Макарова, И. А. Педагогический дизайн воспитывающей среды вуза в условиях реализации возможностей технопарка / И. А. Макарова, Н. В. Петрученя, Е. С. Дорожкина // Alma mater (Вестник высшей школы). — 2022. — № 3. — С. 71—75.
8. Методические рекомендации по разработке программы воспитания образовательной организации высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений 44.00.00 «Образование и педагогические науки» / И. А. Макарова, Е. М. Сафронова, И. А. Соловцова [и др.] ; под общей редакцией Н. К. Сергеева — Москва : Ай Пи Ар Медиа, 2021. — 85 с. — ISBN 978-5-4497-1177-9.
9. Непрерывное образование учителя: теория и практика : коллективная монография / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков, Е. П. Белозерцев [и др.] ; Волгоградский государственный социально-педагогический университет. — Волгоград : ООО Принт, 2016. — 360 с. — ISBN: 978-5-94424-286-0.
10. Профессиональное воспитание = воспитание профессионалов? : обзорная статья // Аккредитация в образовании. — 2009. — № 8 (35). — С. 12—15.
11. Репринцев, А. В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А. В. Репринцев. — Курск, 2001. — 519 с.
12. Селиванова, Н. Л. Школьное воспитание: новые возможности и потенциальные риски / Н. Л. Селиванова // Воспитательная работа в школе. — 2020. — № 2. — С. 5—13.
13. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года. — URL: <http://www.council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf> (дата обращения: 02.04.2022).
14. Федеральный закон «Об образовании» в Российской Федерации (с изменениями на 30 декабря 2021 года) (редакция, действующая с 1 марта 2022 года). — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 02.04.2022).
15. Щуркова, Н. Е. Педагогика. Воспитательная деятельность педагога : учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Е. Щуркова. — Москва : Юрайт, 2019. — 319 с. — ISBN 978-5-534-06546-6.



## РАЗРАБОТКА ТРЕБОВАНИЙ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ К ПРОГРАММНОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ КОМАНДНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ВУЗЕ

Н. И. ТУРЯНСКАЯ,  
кандидат технических наук, доцент кафедры менеджмента  
и информатики Новочеркасского инженерно-мелиоративного  
института имени А. К. Кортунова — филиала Донского  
государственного аграрного университета (Новочеркасск)  
[nit8811@mail.ru](mailto:nit8811@mail.ru)

В статье обобщается опыт организации командной проектной деятельности обучающихся с использованием платформы Microsoft Office 365. Анализируются преимущества и недостатки данного программного продукта. С учетом выявленных недостатков сформулирован перечень функций и требований, которые могут быть приняты во внимание при разработке отечественного программного обеспечения для командной проектной деятельности обучающихся. Рассматриваются возможности использования существующих российских программных продуктов для управления групповыми проектами обучающихся в вузе.

The article summarizes the experience of organizing team project activities of students using the Microsoft Office 365 platform. The advantages and disadvantages of this software are analyzed. Based on the identified shortcomings, a list of functions and requirements that can be considered when developing domestic software for students' team project activities is formulated. The possibilities of using existing Russian software for managing students' group projects at the university are discussed.

**Ключевые слова:** *проектная деятельность, команда, проект, программный продукт, программное обеспечение, требования пользователей, информационно-коммуникационные технологии, система управления обучением (LMS), платформа, Microsoft 365*

**Key words:** *project activity, team, project, software product, software, user requirements, information and communication technologies, Learning Management System (LMS), platform, Microsoft 365*

Сегодня ярко выраженной тенденцией для российского образования выступает расширение практики применения педагогами и обучающимися информационно-коммуникационных технологий. Не является исключением и работа обучаю-

щихся над групповыми проектами. Важность организации проектной деятельности на высоком техническом уровне обусловлена наличием в федеральных государственных образовательных стандартах бакалавриата и магистратуры ряда универ-

сальных компетенций, направленных на развитие лидерских качеств, умения работать в команде и участвовать в реализации

проектов на разных этапах их жизненного цикла. Содержание данных компетенций отражено в таблице 1.

Таблица 1

**Универсальные компетенции федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), требующие организации командной проектной деятельности обучающихся**

Категории универсальных компетенций	Коды и наименования универсальных компетенций из ФГОС ВО	
	Бакалавриат по направлению 38.03.02 — Менеджмент [9]	Магистратура по направлению 38.04.02 — Менеджмент [10]
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений	УК-2. Способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	УК-3. Способен организовывать и руководить работой команды, вырабатывая командную стратегию для достижения поставленной цели

Особенности организации проектной деятельности обучающихся с использованием информационно-коммуникационных технологий рассматриваются многими авторами [2; 5; 6; 7; 17; 19; 20]. Для осуществления долговременной (несколько месяцев и более) командной проектной деятельности обучающихся многие вузы успешно использовали платформу Microsoft 365 (Office 365). Опыт применения данного программного продукта обобщен в работах О. А. Шкляровой, Н. Л. Галеевой, О. П. Осиповой, Г. А. Полубедовой, С. Н. Полубедова, Н. И. Турянской и др. [6; 13; 21]. С помощью приложения Teams Microsoft 365 обучающиеся могут самостоятельно создавать свои команды для долговременной работы над проектом, использовать такие функции, как проведение видеосовещаний проектных команд, работа в групповых чатах, совместная работа над файлами. Кроме этого, стоит особо отметить возможность *записи* видеосовещаний, конференций с презентациями в популярном формате MP4. Созданные в таком формате видеофайлы можно скачать, обработать с помощью разных

видеоредакторов и представить результат проектной деятельности обучающихся в формате видеофильма.

В. Б. Клепиков и Е. И. Пономарева в своей статье отмечают «позитивное влияние видео- и аудиоинформации на процесс усвоения учащимися образовательных программ: при их участии в проектной деятельности, где результатом (продуктом) проекта становится созданный видеофильм, у обучающихся формируется ряд умений и навыков, связанных с профессиями сценариста, оператора, монтажера, диктора, корреспондента и т. д.; появляется мотивация к обучению нестандартными способами» [5, с. 15].

Приложение Planner Microsoft 365 позволяет обучающемуся проявить себя в роли руководителя проекта, в том числе приобрести навыки составления перечня задач, их структуризации и распределения между исполнителями, навыки календарного планирования и отслеживания хода работ над проектом в режиме реального времени. С помощью приложения Forms Microsoft 365 обучающиеся могут создавать формы и тесты, проводить опросы и

обрабатывать их результаты. Следует отметить, что при использовании LMS Moodle большинство из перечисленных функций и инструментов командной работы обучающимся недоступно, а основными средствами групповой работы над проектами являются страницы вики (wiki), глоссарий, форум.

В отечественной практике есть положительный опыт использования других зарубежных программных продуктов. Так, Н. В. Сюзева в своей статье обобщает опыт успешного применения программного продукта Trello для организации проектной деятельности студентов среднего профессионального образования [17].

Вследствие политической нестабильности обострились проблемы, обусловленные высокой зависимостью отечественного образования от зарубежных разработчиков образовательных платформ. Microsoft, Atlassian (разработчик Jira и Trello) и ряд других иностранных компаний могут запретить создавать новые учетные записи, подписываться на платные лицензии, а также применить к российским пользователям другие санкции. Кроме этого, могут возникнуть проблемы с сохранением информации при использовании зарубежных облачных хранилищ (OneDrive для Microsoft 365). Эти обстоятельства заставляют российские образовательные организа-

ции задуматься о целесообразности перехода на отечественное программное обеспечение, а также об использовании программного обеспечения с открытыми исходными кодами. Такие программ-

ные продукты должны быть совместимы с различными операционными системами и, прежде всего, с операционными системами семейства Astra Linux и другими, разработанными на базе открытого и свободного программного обеспечения. Значительный опыт использования таких операционных систем накоплен в военных вузах Рос-

сийской Федерации и обобщен в статье А. М. Шевченко [23].

В проектной деятельности обучающихся в качестве эффективных инструментов для работы с файлами могут применяться кроссплатформенные программные продукты, совместимые как с Windows, так и с другими операционными системами. Прежде всего к такому программному обеспечению относится офисный пакет LibreOffice, в состав которого входят текстовый редактор Writer, табличный процессор Calc, программа для работы с презентациями Impress, векторный графический редактор Draw, система управления базами данных Base, редактор формул Equation Editor. Кроме того, для создания презентаций и публикаций, необходимых как при инициализации проектов, так и при отчетности об их завершении, может использоваться свободно распространяемая система компьютерной верстки LaTeX [23, с. 67].

Рост интереса представителей отечественного высшего образования к свободному программному обеспечению обусловлен не только стремлением защитить ход учебного процесса от угроз со стороны зарубежных поставщиков лицензионных программных продуктов, но и желанием сэкономить денежные средства. В настоящее время в педагогическом сообществе широко обсуждаются возможности использования свободного программного обеспечения в учебном процессе [1; 3; 8; 14; 16; 23]. Данные программные продукты продвигаются на российский рынок не так активно, как коммерческие разработки, поэтому неосведомленность о них преподавателей и других участников образовательного процесса является одной из основных причин их ограниченного применения в проектной деятельности обучающихся. Исключением является платформа LMS Moodle [24], которая широко используется для организации и управления обучением в российских вузах. В работах В. Б. Клепикова, Е. И. Пономаревой, Т. О. Сундуковой

В проектной деятельности обучающихся в качестве эффективных инструментов для работы с файлами могут применяться кроссплатформенные программные продукты, совместимые как с Windows, так и с другими операционными системами.



дан анализ преимуществ и недостатков LMS Moodle и других популярных систем управления обучением (LMS) с открытым исходным кодом [5; 16]. Авторы указывают на наличие инструментов для командной проектной деятельности обучающихся (совместное рабочее место, чат, видеосвязь и др.) в таких LMS, как Canvas [5; 16], Moodle, Sakai [5]. Прямых угроз запрета на использование зарубежных программ с открытым исходным кодом в отечественном образовании пока не существует, однако, как отмечается в статье С. В. Горбатова, А. А. Комолова и Ю. В. Шаврина, актуальной проблемой является уязвимость LMS Moodle и создаваемых на ее основе систем дистанционного обучения для кибератак [4, с. 12]. Кроме того, Т. О. Сундукова в качестве общего недостатка для LMS с открытым исходным кодом указывает на высокую зависимость пользователей от онлайн-сообществ, управляющих развитием этих систем [16].

Для организации проектной деятельности обучающихся могут применяться не только LMS, но и специализированные программные продукты с открытым кодом, например открытое серверное приложение для управления проектами Redmine [3]. Данный программный продукт позволяет одновременно работать над несколькими проектами, осуществлять их календарное планирование, распределять задачи между исполнителями и отслеживать их выполнение. Для коллективной работы предусмотрен такой инструмент, как форум. Однако при выборе Redmine следует учитывать, что создаваемые в нем учетные записи хранятся за рубежом (в Ирландии).

Необходимо отметить, что сегодня происходит коммерциализация программных продуктов, которые ранее рассматривались как свободно распространяемое программное обеспечение. Например, стоимость платных плагинов для Redmine варьируется от 99 до 499 долларов, а полный пакет плагинов можно приобрести за 1799 долларов [22].

Для проведения видеособраний участники проектной деятельности отечественные вузы используют такие бесплатно распространяемые программные продукты, как BigBlueButton, Google Meet, Яндекс Телемост. Популярной становится бесплатная свободно распространяемая программа Jitsi Meet. В ее возможности входят проведение и запись видеособраний с количеством участников до 75 человек, организация публичных и частных чатов. При этом возможна совместная работа с документами с помощью настраиваемого онлайн-редактора с открытым исходным кодом Etherpad. Однако использование перечисленных программных продуктов не позволяет осуществлять полный контроль деятельности обучающихся при выполнении проектного задания.

Достоинства и недостатки свободно распространяемого программного обеспечения перечислены в статье И. В. Баландиной и А. А. Баландина [1], где среди его преимуществ авторы упоминают бесплатность, высокую устойчивость к внешним атакам вредоносного программного обеспечения, простоту установки и возможность доработки в соответствии с запросами пользователей.

Наиболее существенными недостатками свободного программного обеспечения являются отсутствие ряда функций, имеющихся у платных аналогов, часто неудобный пользовательский интерфейс, необходимость перевода на русский язык, сложности, возникающие при устранении ошибок и сбоев в работе.

Некоторые образовательные организации для осуществления командной работы обучающихся стали применять Telegram. В настоящее время на российском рынке представлен ряд программных продуктов российских компаний, которые рекламируются как заменители зарубежных аналогов. Например, компания ГиперМетод

Сегодня происходит коммерциализация программных продуктов, которые ранее рассматривались как свободно распространяемое программное обеспечение.

позиционирует свою платформу eClass как аналог Teams, рассматривая в первую очередь ее возможности для проведения занятий в режимах дистанционного и гибридного обучения, а также для организации педагогического контроля [12]. Есть положительные отзывы об использовании платформы «Гиперметод» [18]. Однако пока существенным недостатком продукта eClass является отсутствие возможности организации самостоятельной проектной деятельности команд обучающихся в долгосрочном периоде.

В связи с этим считаем необходимым рассмотреть преимущества и недостатки различных программных продуктов для организации командной проектной деятельности обучающихся. Важной задачей является *разработка требований пользователей к программному обеспечению*

*командной работы*, которые могут быть полезны как вузам при выборе подходящего продукта среди представленных на российском рынке отечественных разработок, так и разработчикам программного обеспечения при создании новых программных продуктов для образовательных организаций. При этом в качестве пользователей следует рассматривать и преподавателей, и обучающихся.

При подготовке перечня требований были проанализированы достоинства и недостатки наиболее адаптированного к командной проектной деятельности обучающихся зарубежного программного продукта Microsoft 365 с учетом результатов проведенного опроса среди 155 студентов НИМИ Дон ГАУ, осуществлявших проектную деятельность с его помощью. Результаты этой работы отражены в таблице 2.

Таблица 2

**Преимущества и недостатки Microsoft 365 при организации командной проектной деятельности обучающихся**

Преимущества	Недостатки
Предоставление обучающимся самостоятельности в организации и управлении деятельностью команд проектов	Отсутствие возможности полного контроля за деятельностью участников команды проекта (особенно при проведении ими видеозвонков и видеособраний без сохранения видеозаписи)
Интуитивно-понятный интерфейс	Примитивный дизайн интерфейса, ориентированный на целевую аудиторию обучающихся школьного возраста
Возможность работать с файлами большого размера, в том числе с видеофайлами непосредственно, без обращения к внешним ресурсам	Длительная загрузка файлов большого размера
Возможность получения оперативной консультации у преподавателя, мгновенной связи с любым участником команды, быстрого обмена идеями и работы над проектом в удобное время в любом месте	Частое обновление интерфейса без согласования с пользователями, требующее неоднократного обновления учебно-методических материалов в течение года
Мультимедийность командной работы	Возникновение проблем с использованием веб-камеры и микрофона при низкой и нестабильной скорости интернета (особенно актуально для обучающихся из Узбекистана и Таджикистана при дистанционном обучении)

Окончание табл. 2

Преимущества	Недостатки
Возможность работы на мобильных устройствах	Проблематичность использования видеосвязи при нахождении обучающихся в одной аудитории из-за резонанса
Интерактивность при создании планов-проектов в Planner	Отсутствие в Planner возможности отражения взаимосвязей между задачами при календарном планировании, отсутствие инструментария для автоматизации процедур оптимизации календарных планов
Использование различных форм вопросов и мультимедийных средств при составлении опросов и тестов в Forms	Отсутствие единой базы вопросов для формирования тестов, «привязка» вопросов к конкретной форме или тесту

Таким образом, явными преимуществами Microsoft 365 при организации командной проектной деятельности является развитие самостоятельности, инициативности, организаторских и коммуникативных навыков обучающихся в цифровой среде. В целом студенты высоко оценили возможности Microsoft 365. Средняя оценка удобства данного программного продукта для командной проектной деятельности, по мнению обучающихся, составила 9 баллов по десятибалльной шкале. Возможно, такая высокая оценка обусловлена отсутствием у большинства опрошенных опыта организации командной работы с использованием других программных продуктов. Многие положительные отзывы были связаны с работой над проектами в приложении Planner. Студентам понравилась возможность ранжировать свои задачи и использовать для них цветные метки. Позитивно оценивалась интерактивность процесса работы над проектом: исполнители видели на своем рабочем столе данные им задачи, могли отчитываться об их выполнении, прикрепляя файлы к задаче в представлении «Доска», получать консультации и комментарии от преподавателя и всех членов команды.

При освоении компетенций, связанных

с проектной деятельностью, наибольшие затруднения (у 90 % опрошенных) вызвало проведение видеосовещаний проектных команд и презентаций результатов проектной деятельности в режиме видеоконференции с сохранением видеозаписи. Для решения этой проблемы обучающимся предоставлялись подробные методические указания и давалась возможность осуществления самоподготовки в виде репетиции выступлений. У 10 % из числа опрошенных возникали проблемы, связанные с восстановлением пароля и доступом в программу с других устройств.

На основе пожеланий, высказанных пользователями в процессе опроса, и опыта организации долговременной командной проектной деятельности обучающихся с использованием платформы Microsoft 365 при преподавании дисциплин «Управление проектами» и «Стратегический менеджмент» в Новочеркасском инженерно-мелиоративном институте был разработан перечень требований к программному обеспечению, а также проведен анализ степени удовлетворенности студентов наиболее популярными и рекламируемыми отечественными и зарубежными программными продуктами. Результаты данных исследований представлены в таблице 3.

**Требования к программному обеспечению проектной деятельности обучающихся и степень их удовлетворения отечественными и зарубежными программными продуктами \***

Характеристики программных продуктов и требования пользователей	Зарубежные программные продукты		Российские программные продукты		
	Microsoft 365	LMS Moodle	ОС «Альт Образование»	eClass	3KL Русский Moodle
Разработчик	Microsoft	Мартин Дугиамас, Сообщество Moodle	ООО «Базальт СПО»	ООО «Ленвэа» — Компания ГиперМетод	ООО «Открытые технологии»
Инструменты для совместной проектной деятельности обучающихся	Команды, планы, чат, видеособрания, совместная работа с документами	Вики, Глоссарий, Форум	Совместная работа с документами, видеоконференции, чат	Чат, переговорные комнаты в режиме видеоконференций	Вики, Глоссарий, Форум
Возможность у обучающихся создавать команды	есть	нет	есть	есть**	есть***
Использование отечественных облачных хранилищ	нет	нет	да	да	да
Педагогический контроль деятельности в команде	нет	да	да	частично	да
Гарантия сохранности информации	нет	нет	да	да	да
Использование на мобильных устройствах	да	да	да	да	да

Примечания:

\*\* — только на период видеоконференции в формате переговорных комнат.

\*\*\* — команда в формате учебного курса при условии предоставления расширенных полномочий обучающемуся — лидеру.

Материалы, представленные в таблице 3, выносятся на обсуждение педагогического сообщества для решения актуальной проблемы выбора альтернатив

зарубежному программному обеспечению долговременной командной деятельности обучающихся. На наш взгляд, идеального отечественного программного продукта,

\* При заполнении таблицы использована информация официальных сайтов компаний-разработчиков программных продуктов [11; 12; 15; 22; 23].

полностью удовлетворяющего всем требованиям организации проектной деятельности обучающихся, пока не создано.

Разработчикам программного обеспечения командной проектной деятельности обучающихся следует учесть пожелания, заключающиеся в возможностях:

- ✓ установки на компьютерах с разными операционными системами, обеспечение стабильной работы при отсутствии высокоскоростного интернета;

- ✓ использования цифрового контента в разных форматах;

- ✓ осуществления педагогом контроля командной работы обучающихся даже в том случае, если при создании команды педагог не был включен с нее.

Кроме этого, в перечень требований к создаваемым программным продуктам следует добавить возможность использования обучающимися виртуальных фонов при проведении видеоконференций, так как 80 % опрошенных студентов выразили желание работать в проектной команде с использованием аватара при отключении исходящего видео.

Таким образом, программное обеспечение для организации проектной деятельности обучающихся должно выполнять следующие функции:

- ✓ интерактивное планирование проектной деятельности с функциями структуризации работ (задач), календарного и ресурсного планирования с возможностью оптимизации планов в автоматическом режиме;

- ✓ управление деятельностью команды проекта в режиме реального времени с возможностью осуществления полного контроля со стороны преподавателя, при этом должны использоваться такие инструменты, как совместный доступ для работы к файлам, чат, корпоративная почта, видеозвонки и видеосовещания, формы и тесты для опросов;

- ✓ презентация результатов проектной деятельности в режиме видеоконференции с возможностью записи в формате MP4.

Перечисленные функции могут быть совмещены в одном программном продукте либо реализованы в виде приложений одной платформы по аналогии с Microsoft 365.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Баландина, И. В. Проблема выбора современного программного обеспечения в образовательном процессе вуза / И. В. Баландина, А. А. Баландин // Наука и перспективы. — 2017. — № 1. — С. 62—65. — URL: <http://nip.esrae.ru/pdf/2017/1/82.pdf> (дата обращения: 16.08.2022).

2. Бирюкова, Н. В. Метод проектов как способ повышения мотивации к изучению непрофильных предметов у студентов вуза / Н. В. Бирюкова. — DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-140-143 // Мир науки, культуры, образования. — 2020. — № 6 (85). — С. 140—143.

3. Бунова, Е. В. Применение свободно распространяемого программного обеспечения для управления ИТ-проектами в госсекторе / Е. В. Бунова, А. Н. Шурыгин // Программные продукты и системы. — 2015. — № 1. — С. 63—67.

4. Горбатов, С. В. Электронная информационно-образовательная среда университета в условиях неопределенности / С. В. Горбатов, А. А. Комолов, Ю. В. Шаврин // Цифровые технологии в образовании : материалы I Международной научно-практической конференции (Самара, 15—16 декабря 2021 г.). — Самара : Самарский государственный университет путей сообщения, 2021. — С. 11—14.

5. Клепиков, В. Б. Формирование информационной культуры современного педагога средствами применения видеосервисов в его профессиональной деятельности / В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева // Нижегородское образование. — 2018. — № 2. — С. 10—16.

6. Командный менеджмент как ресурс управления в образовательных системах. 150-летию МПГУ посвящается : учебное пособие / О. А. Шклярова, Н. Л. Галеева, О. П. Осипова [и др.]. —

Москва : Московский педагогический государственный университет, 2021. — 384 с. — ISBN 5-4263-0975-3.

7. Куликова, Л. В. Сетевой проект как инновационный механизм социального воспитания школьников / Л. В. Куликова, В. А. Полякова // Нижегородское образование. — 2021. — № 3. — С. 35—43.

8. Лучшие LMS с открытым исходным кодом для создания онлайн-курсов и сайтов электронного обучения // ВебСетНет : [сайт]. — URL: <https://websetnet.net/ru/лучшие-lms-с-открытым-исходным-кодом-для-создания-онлайн-курсов-и-веб-сайтов-электронного-обучения/> (дата обращения: 17.08.2022).

9. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент : приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 979 (с изменениями и дополнениями) // Портал федеральных государственных образовательных стандартов. — URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302\\_V\\_3\\_31082020.pdfLZ](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302_V_3_31082020.pdfLZ) (дата обращения: 29.04.2022).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования — магистратура по направлению подготовки 38.04.02 Менеджмент : приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 952 // Портал федеральных государственных образовательных стандартов. — URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/380402\\_M\\_3\\_22082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/380402_M_3_22082020.pdf) (дата обращения: 29.04.2022).

11. Описание ОС «Альт Образование» // Российские операционные системы «Альт» : [сайт]. — URL: <https://www.basealt.ru/alt-education/description> (дата обращения: 27.04.2022).

12. Платформа eClass — больше чем вебинар // Компания ГиперМетод : [сайт]. — URL: <https://hypermethod.ru/ru/info/platforma-dlya-vebinarov> (дата обращения: 27.04.2022).

13. Полубедова, Г. А. Анализ использования дистанционного обучения в период пандемии в НИМИ Донской ГАУ / Г. А. Полубедова, С. Н. Полубедов // Совершенствование учебно-методической работы высшей школы в современных условиях : материалы всероссийской (национальной) научной и учебно-методической конференции с международным участием (пос. Персиановский, 26—29 июня 2021 г.). — Персиановский : ФГБОУ ВПО «Донской государственный аграрный университет», 2021. — С. 402—404.

14. Проблемы и перспективы использования российского и зарубежного свободного программного обеспечения в учебном процессе вуза / М. Ф. Ванина, Е. В. Давыдова, А. Г. Ерохин, Е. А. Фролова // Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе. — 2018. — Том 7. — № 1. — С. 7—11.

15. Среда электронного обучения 3KL (Русский Moodle) — широкие возможности для электронного обучения // Открытые Технологии : сайт. — 2022. — URL: <https://opentechology.ru/products/russianmoodle> (дата обращения: 27.04.2022).

16. Сундукова, Т. О. Особенности LMS с открытым исходным кодом для высшей школы / Т. О. Сундукова // Свободное программное обеспечение в высшей школе : сборник трудов XIII конференции (Переславль, 26—28 января 2018 г.). — Москва : МАКС Пресс, 2018. — С. 83—86. — URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=32528472> (дата обращения 16.08.2022).

17. Сюзева, Н. В. Формирование гибких компетенций с использованием дистанционных образовательных технологий / Н. В. Сюзева // Образовательное пространство в информационную эпоху : сборник научных трудов Международной науч-

но-практической конференции (Москва, 8 июня 2021 г.). — Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. — С. 478—487.

18. Теслюк, Л. М. Опыт реализации электронного обучения на платформе «Гиперметод» / Л. М. Теслюк, Ю. В. Пластинина, В. И. Паситов // Новые информационные технологии в образовании и науке. — 2018. — № 1. — С. 32—37.

19. Тихонов, Ю. А. Использование метода проектов на практических занятиях по дисциплине «Информатика» в вузе / Ю. А. Тихонов, Е. А. Крайнова, С. В. Снадченко // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74-1. — С. 266—269.

20. Тлеумбетова, Д. Б. Метод проектов как эффективный метод обучения и воспитания студентов технических вузов / Д. Б. Тлеумбетова, С. А. Иванова // Преимущество в образовании. — 2019. — № 22 (06). — С. 827—833.

21. Турянская, Н. И. Пути повышения степени интерактивности учебного процесса с использованием цифровых образовательных технологий на примере преподавания дисциплины «управление проектами» / Н. И. Турянская // Совершенствование учебно-методической работы высшей школы в современных условиях : материалы всероссийской (национальной) научной и учебно-методической конференции с международным участием (пос. Персиановский, 26—29 июня 2021 г.). — Персиановский : ФГБОУ ВПО «Донской государственный аграрный университет», 2021. — С. 439—443.

22. Ценообразование // RedmineUP : [сайт]. — URL: <https://www.redmineup.com/pages/pricing> (дата обращения: 16.08.2022).

23. Шевченко, А. М. Активнее внедрять СПО о перспективах и проблемах использования свободного программного обеспечения для повышения эффективности учебного процесса / А. М. Шевченко // Вестник военного образования. — 2018. — № 1 (10). — С. 64—69.

24. Microsoft 365 // Microsoft : [сайт]. — URL: <https://www.microsoft.com/ru-ru/microsoft-365> (дата обращения: 15.09.2022).

25. Moodle: [сайт]. — URL: <https://moodle.org/> (дата обращения: 22.04.2022).

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышли в свет издания:

**¡Bienvenidos al español! (Добро пожаловать в испанский язык!): первый год обучения:** Учебное пособие / сост.: К. Ю. Борисенко, О. А. Миронова, С. И. Пангурова. 149 с.

Содержание пособия реализует принцип экономии времени в организации процесса обучения испанскому языку, а также интенсификации данного процесса. Минимизирована теория на уровне лексики, грамматики, фонетики, в то время как формирование коммуникативных умений в речевой деятельности направлено на решение лично значимых для обучающихся задач. Выполнение заданий и упражнений предполагает использование индивидуальных, парных и групповых форм работы на уроке и во внеурочной деятельности.

**¡Bienvenidos al español! (Добро пожаловать в испанский язык!): первый год обучения:** Рабочая программа / сост.: К. Ю. Борисенко, О. А. Миронова, С. И. Пангурова. 24 с.

Рабочая программа основана на обновленных требованиях ФГОС ООО от 31.05.2021 года и составлена в соответствии с методическими рекомендациями Министерства просвещения РФ по разработке рабочих программ с учетом требований к обучающимся, целей и задач образовательного процесса, особенностей учебного плана школы. Программа может применяться в разных типах учебных заведений, где учебный предмет «Испанский язык» изучается как второй иностранный.





# Психологическая наука на службе у педагога

## СПЕЦИФИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ЖЕНЩИН, РАБОТАЮЩИХ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ



А. А. НИКИТИНА,  
кандидат психологических наук, доцент  
кафедры практической психологии НГПУ  
им. К. Минина  
[aleksa-nik08@mail.ru](mailto:aleksa-nik08@mail.ru)



К. Э. РЫТОВА,  
магистр психологии  
[ksenyaschastlivaya@icloud.com](mailto:ksenyaschastlivaya@icloud.com)

В статье рассматриваются особенности и взаимосвязь ценностных ориентаций и профессионального выгорания у молодых женщин в возрасте от 27 до 37 лет, работающих в сфере образования. В ходе предпринятого авторами исследования были выявлены обратная корреляционная зависимость между ценностными ориентациями и профессиональным выгоранием, а также статистически значимые различия в выраженности изучаемых феноменов у учителей общеобразовательных школ и преподавателей высших учебных заведений. Представленное эмпирическое исследование позволяет дополнить социально-психологический портрет российского педагога.

The article deals with the peculiarities of value orientations and professional burnout in young women aged 27 to 37 years working in the education sphere and interrelation between them. In the course of the study inverse correlation dependence between value orientations and professional burnout, as well as statistically significant differences in expression of the studied phenomena in secondary school teachers and teachers of higher educational institutions have been revealed. The presented empirical research allows to complete a Russian teacher's socio-psychological portrait.

**Ключевые слова:** *ценностные ориентации, синдром профессионального выгорания, женщины, школа, высшие учебные заведения*

**Key words:** *value orientations, professional burnout syndrome, women, school, higher educational institutions*

**В**опрос сохранения психологического здоровья всех участников образовательного процесса становится сегодня одним из актуальных. Безусловно, когда педагог будет физически и психологически здоров, он сможет более эффективно выполнять свои прямые обязанности, стремиться к самосовершенствованию и достижению положительных результатов в профессиональной деятельности. Для этого педагогу необходимо быть психологически устойчивым к негативным влияниям со стороны, способным осознавать и развивать ценностно-смысловую сферу своей профессиональной деятельности, а также заниматься профилактикой собственного эмоционального выгорания.

При возникновении *синдрома профессионального (эмоционального) выгорания* исследователи прежде всего отмечают деформацию эмоциональной сферы личности (Г. Фрейдберг, К. Маслач, С. Джексон, Г. Селье и др.). Многие ученые высказывают мнение о *многоуровневости* синдрома эмоционального выгорания (Т. В. Большакова, М. В. Борисова, М. Буриш, Е. К. Веселова, Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел, Е. Г. Ожогова, А. А. Рукавишников и др.). Сбой работы организма начинается с небольшой усталости, а заканчивается депрессией, ощущением бессмысленности жизни и психосоматическими заболеваниями. Также наблюдаются изменения в ценностно-смысловой сфере: наступает кризис ценностных ориентаций, появляются внутриличностные конфликты и сильная зависимость от работы, а затем — разочарование в своих профессиональных идеалах.

*Ценностные ориентации* представляют собой важнейший компонент, регулирующий деятельность и поведение преподавателя, определяющий его

стрессоустойчивость, педагогическую позицию и обеспечивающий должный уровень профессиональной и личностной культуры. При анализе ценностей женщины-преподавателя существующие стереотипы, связанные с профессиональным самоопределением и культурой педагога, дополняются гендерными стереотипами. В некоторых исследованиях отмечается тенденция к преобразованию и реструктуризации ценностных ориентаций женщин, работающих в образовательных организациях различного уровня [8].

О. М. Краснорядцева обосновывает значение личностных ценностей в детерминации поведения личности, тем самым определяя суть и характер ее профессиональной деятельности [7]. Благоприятным развитием личности считается совпадение смысла жизни и профессии.

По мнению Ю. В. Новожиловой, профессиональное развитие сопровождается расширением смысловых границ, достижением равновесия социальных и личностных ценностей и обретением смысла в профессиональной сфере [9].

Известный советский и российский психолог Л. И. Анцыферова указывает на то, что большое значение имеет максимальное развитие в профессиональной сфере, следовательно, для высококвалифицированного специалиста эта значимость становится смыслом жизни. Вовлеченность профессионала в трудовую деятельность говорит о том, что работа стала для него главной ценностью и способом самоактуализации [1].

По мнению К. В. Карпинского, в случае когда личность полностью погружается в профессиональную деятельность и считает ее смыслом жизни, возможны негативные последствия для гармоничного развития. Продуктивное личностное развитие наблю-

дается при сохранении мотивов и ценностей не только в профессиональной сфере, но и в повседневной жизни [6]. При этом К. В. Карпинский выделяет и другую сторону взаимодействия профессиональной сферы и жизненного смысла в развитии личности: если профессиональная деятельность не занимает центрального места в жизни, то в этом случае жизненные ценности формируются и реализуются в другой сфере, не затрагивая профессиональную. Таким образом, можно говорить об отчуждении личности от профессионального труда в экзистенциальном смысле [6].

Экзистенциальный аспект отчуждения означает, что личность воспринимает профессиональную деятельность в рамках жизненного пути как бесполезный труд, выполняемый не по личным желаниям, а для соответствия социальным нормам, и единственный плюс от работы человек видит в зарабатывании денег.

Следует отметить, что под влиянием возрастных и жизненных кризисов, бытовых сложностей, условий трудовой деятельности и личностных особенностей ценностная система личности может *основательно меняться* в течение жизни.

Ценности и смыслы, выступая регулятором профессиональной сферы и фактором, обуславливающим профессиональное развитие

ценности и смыслы, выступая регулятором профессиональной сферы и фактором, обуславливающим профессиональное развитие (или остановку), обеспечивают самореализацию личности как в профессиональной, так и в повседневной жизни

(или остановку), обеспечивают самореализацию личности как в профессиональной, так и в повседневной жизни, либо становятся причиной неудовлетворенности и разочарования в выбранной профессии.

Последнее грозит потерей жизненных смыслов и моральным истощением, что ведет к профессиональному эмоциональному выгоранию. При этом взаимосвязь профессионального выгорания и ценностно-смысловой сферы имеет две стороны:

✓ невыраженная роль профессиональных ценностей может привести к

формированию синдрома эмоционального выгорания;

✓ невозможность эмоционально-нравственной идентификации собственной личности и изменение ценностей и смыслов индивида является проявлением выгорания.

Заметим, что кроме преподавателей взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и ценностных ориентаций личности выявлена у представителей так называемых «помогающих» профессий (например, в исследовании С. А. Гапоновой, И. А. Майоровой и С. Г. Ловкова прослеживается связь между ценностями, принимаемыми человеком, и развитием синдрома эмоционального выгорания у врачей [3]).

В диссертационной работе Е. Г. Ожоговой установлено, что гармоничное соотношение в системе смысло-жизненных ориентаций удовлетворенность жизнью коррелирует с низким уровнем выраженности синдрома психического выгорания у педагогов общеобразовательных школ [10].

В исследовании А. В. Поначугина у преподавателей вузов было выявлено наличие определенных личностных качеств, способствующих формированию и развитию эмоционального выгорания. Кроме того, автор отмечает, что к профессиональным и личностным деформациям, в том числе и к эмоциональному выгоранию, приводит утрата жизненного смысла [11].

В последнее десятилетие в отечественной психологии и педагогике школьный учитель и преподаватель вуза все чаще вызывают интерес исследователей. Так, выявляется трансформация ролей учителя в связи с цифровизацией образования (Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова Е. Г. Калинин, И. Н. Лескина) [4; 5]; изучаются ожидания родителей по отношению к роли современного учителя (Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова) [12]; анализируются особенности формирования имиджевой компетентности преподавателя вуза (Е. Ю. Сысоева) [14] и др. Кроме того, поднимаются важные вопросы, касающиеся психологи-

ческого благополучия и здоровья учителей и преподавателей вузов.

По общему мнению исследователей, психологическое здоровье педагога — основа эффективной работы современной образовательной организации, поэтому, как точно подмечено Л. В. Сорокиной и О. А. Поповой, «проблему психологического здоровья педагога по степени значимости следует рассматривать в контексте общей концепции охраны здоровья нации, так как именно от него в большей степени зависит здоровье подрастающего поколения» [13, с. 797]. В эмпирическом исследовании цитируемых авторов было выявлено, что педагоги, обладающие оптимальным уровнем психологического здоровья, демонстрируют гармоничные супружеские отношения, высокую социальную и профессиональную активность. Учителя с низким уровнем психологического здоровья, как правило, имеют низкий уровень физического здоровья, неудовлетворенность качеством жизни, дисгармоничные супружеские отношения, низкую социальную активность, много времени проводят на работе и мало — с семьей, при этом из-за высоких нагрузок и перенапряжения у педагогов данной группы пропадает желание работать [13].

Р. М. Хусаинова в своем диссертационном исследовании обнаружила, что выраженность показателей уровней психологического здоровья меняется «в зависимости от возраста и стажа педагогической деятельности: значения показателей психологического уровня доминируют во всех выделенных группах, социального — падают со стажем и возрастом, а физического — высоки в начале профессиональной деятельности, падают в среднем возрасте и вновь возрастают к возрасту поздней зрелости» [15, с. 19].

В связи с тем, что исследований, направленных на изучение специфики проявлений синдрома эмоционального выгорания, детерминирующих факторов и роли смысложизненных ориентаций и ценностей в его развитии у женщин, работаю-

щих в системе образования, на наш взгляд, недостаточно, мы решили внести свой вклад в изучение обозначенной проблемы, поставив перед собой следующие задачи:

- ✓ выявить особенности структуры синдрома эмоционального выгорания у учителей школ и преподавателей высших учебных заведений;

- ✓ эмпирически исследовать ценностно-смысловую сферу личности педагогов;

- ✓ провести сравнительный анализ выраженности эмоционального выгорания и ценностных ориентаций женщин — преподавателей школ и вузов;

- ✓ проследить взаимосвязь ценностных ориентаций и эмоционального выгорания у педагогов.

Участниками исследования стали 60 молодых женщин-педагогов в возрасте от 27 до 37 лет, работающих в образовательной сфере не менее 5 лет (не имеющих опыта работы в образовательных организациях другого уровня), из них:

- ✓ 30 респондентов являются учителями средних и старших классов общеобразовательных школ и имеют стаж работы от 5 до 10 лет (11 человек), от 11 до 15 лет (19 человек);

- ✓ 30 — преподают в различных высших учебных заведениях Нижнего Новгорода и имеют стаж работы в вузах от 5 до 10 лет (13 человек), от 11 до 15 лет (17 человек).

В исследовании были использованы:

- ✓ опросник терминальных ценностей И. Сенина (для изучения ценностных ориентаций);

- ✓ методика «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева;

- ✓ методика диагностики уровня «Эмоционального выгорания» В. В. Бойко;

- ✓ методы математической обработки ( $t$ -критерий Стьюдента и метод ранговой корреляции Спирмена).

В таблице 1 представлен сравнитель-

По общему мнению исследователей, психологическое здоровье педагога — основа эффективной работы современной образовательной организации

ный анализ ценностных ориентаций школьных учителей и преподавателей вузов (средние значения стенов по группам и

результаты математической обработки «сырых» средних баллов с помощью *t*-критерия Стьюдента).

Таблица 1

**Сравнительный анализ ценностных ориентаций учителей общеобразовательных школ и преподавателей высших учебных заведений**

Терминальные ценности	Преподаватели вузов	Преподаватели СОШ	Значения <i>t</i> -критерия Стьюдента
Собственный престиж	4,73	2,47	1,32
Высокое материальное положение	6,1	5,37	0,78
Креативность	6,03	2,8	2,14*
Активные социальные контакты	4,73	5,13	0,27
Саморазвитие	5,73	3,4	1,69
Достижения	8,13	4,1	2,21*
Духовное удовлетворение	5,2	2,3	1,82
Сохранение собственной индивидуальности	9,43	2,13	4,72*
Профессиональная жизнь	6,57	1,97	2,7*
Обучение и образование	9	1,63	5,92*
Семейная жизнь	4,17	4,97	0,45
Общественная жизнь	7,33	4,17	2,8*
Увлечения	5,93	4	1,29

Примечание: \* — достоверно значимые различия на уровне  $p \leq 0,05$ .

В списке терминальных ценностей школьных педагогов лидируют «высокое материальное положение» (5,37) и «активные социальные контакты» (5,13). Приоритетными жизненными сферами являются «семейная жизнь» (4,97), «общественная жизнь» (4,17), «увлечения» (4).

Парадоксально, что профессиональная и образовательная сферы занимают в рейтинге ценностных ориентаций преподавателей школ последние места (1,97 и 1,63 соответственно). Это может свидетельствовать о низкой профессиональной мотивации, отсутствии заинтересованности в работе и профессиональном росте. Одной из причин подобной ситуации, возможно, является недостаточная государственная поддержка школьных учителей, отсутствие перспектив карьерного роста, невысокие

заработные платы с низким коэффициентом премирования.

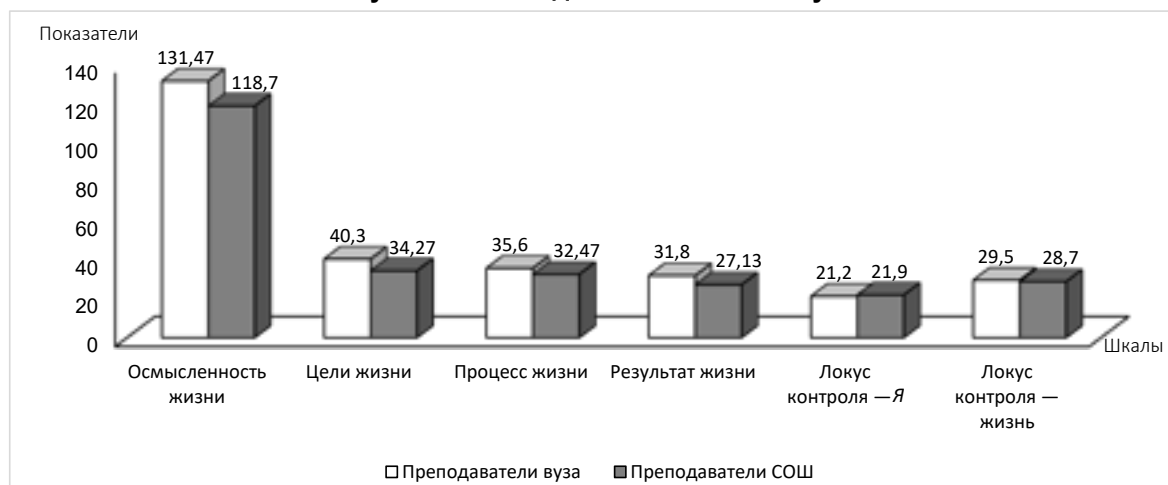
Проведенный анализ показывает, что для преподавателей высших учебных заведений первостепенное значение имеют такие терминальные ценности, как «достижения» (8,13) и «собственная индивидуальность» (9,43). Таким образом, для большинства респондентов данной группы принципиально сохранить собственную индивидуальность, свои взгляды, убеждения, стиль жизни, как можно меньше поддаваться влиянию массовых тенденций. Немаловажную роль для преподавателей вузов играют «креативность» (6,03) и «высокое материальное положение» (6,1).

Согласно таблице 1, различия между группами женщин, работающих на разных ступенях образования, являются статисти-

чески достоверными по показателям шкал «креативность», «достижения», «сохранение собственной индивидуальности», «профессиональная жизнь», «обучение

и образование», «общественная жизнь». Ниже на диаграмме представлены результаты теста «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева.

### Сравнительный анализ смысложизненных ориентаций преподавателей высших учебных заведений и школьных учителей



Если сравнить результаты, полученные при опросе учителей общеобразовательных школ и преподавателей высших учебных заведений, то можно увидеть, что по большинству показателей разница незначительная, при этом все значения находятся в пределах средней возрастной нормы. Следовательно, все респонденты имеют адекватное представление о своей личности, контролируют свою жизнь, свободно принимают решения и воплощают их.

Статистически значимые различия были выявлены только по шкале «цели в жизни» ( $t$ -критерий = 2,21, при  $p < 0,05$ ). Небольшие различия между группами проявляются по шкалам «осмысленность жизни» и «цели жизни», свидетельствующие о том, что у преподавателей вузов осмысленность жизни выражена чуть больше.

Диагностику уровня эмоционального выгорания женщин-педагогов мы проводили с помощью методики В. Бойко. По мнению ее автора, стресс имеет три фазы развития:

✓ нервное (тревожное) напряжение —

его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность и т. д.;

✓ резистенция, то есть сопротивление, — человек пытается оградить себя от неприятных впечатлений;

✓ истощение — оскудение психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным [2].

По итогам анализа выраженности эмоционального выгорания можем констатировать, что признаки синдрома выявлены в обеих группах.

У школьных учителей определена *средняя степень* эмоционального выгорания, выражающаяся в отчаянии, негодовании, состоянии эмоционально-интеллектуального ступора. Только 23 % участников нашего исследования из числа школьных педагогов не испытывают признаков эмоционального выгорания, остальные находятся на том или ином этапе эмоционального выгорания: 17 % — на начальном,

50 % — на этапе сопротивления, 10 % — в стадии истощения, при этом особенно ярко выражен эмоциональный дефицит, когда педагог перестает сочувствовать, сопереживать и, как следствие, — не способен прийти на помощь. Данные факты достаточно тревожны, особенно если учитывать, что выборку нашего исследования составили молодые женщины, проработавшие в школе от 5 до 15 лет. Признаки истощения наблюдаются у педагогов со стажем работы 11—15 лет, что говорит о тенденции к «омоложению» синдрома профессионального выгорания у работников образовательной сферы.

Среди преподавателей вузов 53 % опрошенных не испытывают признаков эмоционально выгорания, 33 % находятся на первой стадии, 23 % — в стадии резистенции. Примечательно, что в данной подгруппе нет педагогов, находящихся на стадии истощения. Это свидетельствует о том, что женщины-преподаватели подвержены в своей профессиональной деятель-

ности воздействию трудноустраняемых психотравмирующих факторов, однако они осознают свои переживания и справляются с ними. В целом выраженность показателя общего эмоционального выгорания у преподавателей вузов невысокая.

Одной из задач нашего исследования было проследить взаимосвязь ценностных ориентаций и уровня выраженности эмоционального выгорания у женщин, работающих в образовательной сфере. Для этого мы использовали коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Основой для вычисления послужили приведенные выше результаты нашего исследования по методикам Д. А. Леонтьева и В. Бойко. Анализ проводился путем сравнения параметров смысложизненных ориентаций и общего уровня эмоционального выгорания у всей выборки нашего исследования (группы школьных педагогов и преподавателей вузов вместе). Сводные данные по корреляционному анализу представлены в таблице 2.

Таблица 2

**Сводные данные по изучению взаимосвязи смысложизненных ориентаций и эмоционального выгорания ( $n = 60$ )**

Шкалы методик «Смысложизненные ориентации» Д. А. Леонтьева	Показатель общего уровня эмоционального выгорания педагогов
«Осмысленность жизни»	- 0,482**
«Цели в жизни»	- 0,695**
«Процесс жизни»	- 0,358**
«Результат жизни»	- 0,679**
«Локус контроля — Я»	- 0,182
«Локус контроля — жизнь»	- 0,196
Примечание: ** — достоверно значимые различия на уровне $p \leq 0,01$	

Полученные результаты позволяют говорить об обратной корреляционной связи между общим уровнем эмоционального выгорания и шкалами «осмысленность жизни», «цели в жизни», «процесс жизни» и «результат жизни».

Наиболее тесная корреляционная связь выявлена при сопоставлении данных по общему показателю эмоционального выго-

рания и шкалам «цели в жизни» (- 0,695\*\*) и «результат жизни» (- 0,679\*\*), что означает большое влияние на эмоциональное выгорание смысложизненных ценностей. Следовательно, чем больше педагог удовлетворен собственным жизненным путем и реализацией своих целей, тем меньше вероятность наступления эмоционального выгорания. Показатели взаимосвязи



эмоционального выгорания со шкалами «осмысленность жизни» ( $-0,482$ ) и «процесс жизни» ( $-0,358$ ) чуть меньше, хотя и находятся в зоне статистически значимого уровня ( $p \leq 0,01$ ). Можно предположить, что педагоги испытывают разочарование в жизни, ведущее к началу формирования эмоционального выгорания. Чем больше специалисты образовательной сферы будут удовлетворены своей жизнью, тем лучше они будут справляться с профессиональными стрессовыми ситуациями и работа для них будет менее травматична в эмоциональном плане.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ценностные ориентации тесно взаимосвязаны с уровнем эмоционального выгорания: при снижении осмысленности жизни, размытости целей показатель эмоционального выгорания респондентов растет, и наоборот, у преподавателей с высокой осмысленностью жизнью и четкими целями наблюдаются низкие значения общего уровня эмоционального выгорания.

В заключение стоит отметить, что результаты представителей обеих групп свидетельствуют о полностью сформированной *системе смысложизненных ориентаций* (с небольшими различиями между учителями школ и преподавателями высших учебных заведений), что позволяет говорить о личностной зрелости, серьезном отношении к профессиональной деятельности и позитивном настрое на результат всех участников исследования.

При сравнении *ценностных ориентаций* школьных учителей и преподавателей высших учебных заведений были выявлены существенные различия. Так, женщины, преподающие в вузах, четко ориентирова-

ны на личные перспективы и достижение запланированных целей, они выстраивают свои жизненные и профессиональные планы независимо от внешних факторов, в то время как у школьных учителей мы наблюдаем более низкий удельный вес профессиональной деятельности в системе ценностей.

Признаки эмоционального выгорания как профессиональной деформации присутствуют в обеих группах, при этом в большей степени они выражены у школьных учителей.

На основании полученных результатов нашего исследования можно констатировать, что профессиональный рост школьных учителей зависит от *развития* ценностных ориентаций, эффективность которого определяется комплексом организационно-педагогических условий и степенью их реализации на практике. Главными направлениями работы являются развитие системы материальной и нематериальной мотивации, изменение восприятия образа учителя в массовой культуре, формирование установки каждого педагога на профессионально-творческое саморазвитие и самореализацию.

Кроме того, результаты нашего исследования подтверждают необходимость активного внедрения в образовательные организации среднего и высшего звена комплекса психолого-педагогического сопровождения педагогических работников, направленного на профилактику синдрома эмоционального выгорания, и индивидуальных программ восстановления для женщин, имеющих высокий уровень профессионального истощения.

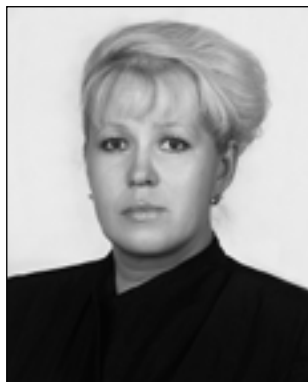
Чем больше специалисты образовательной сферы будут удовлетворены своей жизнью, тем лучше они будут справляться с профессиональными стрессовыми ситуациями.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова, Л. И. Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала : сборник научных трудов / под редакцией В. А. Бодрова, Н. В. Крыловой, Н. А. Графининой, Е. Н. Кирьяновой. — Москва : Институт психологии АН СССР, 1991. — С. 30—39.

2. *Бойко, В. В.* Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении / В. В. Бойко. — Санкт-Петербург : Питер, 2009. — 278 с. — ISBN 5-87499-048-8.
3. *Гапонова, С. А.* Эмоциональное выгорание и ценностные ориентации специалистов социэкономических профессий / С. А. Гапонова, И. А. Майорова, С. Г. Ловков // Проблемы современной науки и образования. — 2016. — № 32 (74). — С. 108—110.
4. *Илалтдинова, Е. Ю.* Роль педагога в цифровом мире образования / Е. Ю. Илалтдинова, С. В. Фролова // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 34—38.
5. *Калинкина, Е. Г.* Цифровая школа как пространство позиционного самоопределения педагога / Е. Г. Калинкина, И. Н. Лескина // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 27—34.
6. *Карпинский, К. В.* Смысл жизни и жизненный смысл профессии / К. В. Карпинский // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. — 2010. — № 6 (86). — С. 147—155.
7. *Красноярцева, О. М.* Оценка прецедентов взаимодействия вузов и школ для развития инновационного потенциала личности / О. М. Красноярцева // Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства: потенциал, проблемы, задачи управления : сборник статей. — Томск : Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2013. — С. 65—92.
8. *Никитина, А. А.* Специфика ценностных ориентаций женщин, работающих в сфере образования / А. А. Никитина, К. Э. Рытова // Нижегородский психологический альманах. — 2019. — № 2. — С. 55—63.
9. *Новожилова, Ю. В.* Личностный смысл профессии и профессиональной деятельности / Ю. В. Новожилова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. — 2009. — Том 2. — № 7. — С. 214—217.
10. *Ожогова, Е. Г.* Взаимосвязь синдрома «психического выгорания» и особенностей ценностно-смысловой сферы у педагогов общеобразовательных школ : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Е. Г. Ожогова. — Саратов, 2008. — 25 с.
11. *Поначугин, А. В.* Синдром эмоционального выгорания профессорско-преподавательского состава высшего учебного заведения / А. В. Поначугин // Вестник Мининского университета. — 2017. — № 2. — URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/354> (дата обращения: 20.06.2022).
12. *Семенова, Л. Э.* Ожидания в отношении учителя и представления о готовности ребенка к школе: версия матерей будущих первоклассников / Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова // Нижегородское образование. — 2022. — № 2. — С. 100—111.
13. *Сорокина, Л. В.* Психологическое здоровье педагогов, факторы его определяющие / Л. В. Сорокина, О. А. Попова // Вестник Тамбовского университета. Серия: Естественные и технические науки. — 2012. — Том 17. — № 2. — С. 797—801.
14. *Сысоева, Е. Ю.* Имиджевая компетентность преподавателя вуза: сущность и структура / Е. Ю. Сысоева // Вестник Самарского государственного университета. — 2014. — № 1 (112). — С. 175—201.
15. *Хусаинова, Р. М.* Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Р. М. Хусаинова. — Казань, 2006. — 24 с.

## ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ



Н. В. ШУТОВА,  
доктор психологических наук, профессор  
кафедры общей и социальной  
психологии ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[shutovanataliavadimovna@mail.ru](mailto:shutovanataliavadimovna@mail.ru)



Ю. Ф. КУРЗЮКОВА,  
студентка 5-го курса направления  
подготовки «Психология служебной  
деятельности» ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[15арцык@gmail.com](mailto:15арцык@gmail.com)

В статье анализируется такое распространенное явление, как агрессия, и специфика ее проявления среди обучающихся в вузе. Представлен обзор подходов зарубежных и отечественных авторов к определению агрессии и причин ее возникновения у студенческой молодежи. В ходе эмпирического исследования выявлены особенности агрессивных проявлений студентов на разных этапах обучения.

The article analyzes such a widespread phenomenon as aggression and specifics of its manifestation among university students. The review of the approaches of foreign and domestic authors to the definition of aggression and the reasons of its appearance in students is presented. In the course of empirical research, the peculiarities of students' aggressive manifestations at different stages of study are revealed.

**Ключевые слова:** *агрессия, агрессивное поведение, аутоагрессия, вербальная агрессия, эмоциональная агрессия, студенты*

**Key words:** *aggression, aggressive behavior, auto-aggression, verbal aggression, emotional aggression, students*

Современное состояние общества позволяет констатировать, что за последние несколько лет значительно выросло количество угроз, способных нанести серьезный ущерб нашему физическому и психическому здоровью. В связи

с нестабильной экономической, политической и социальной ситуацией меняется привычный жизненный уклад, что в свою очередь не только провоцирует увеличение числа тревожных, острых стрессовых и депрессивных расстройств, но и способствует

повышению общего уровня агрессии [9], в том числе и в образовательной среде.

Анализ статистических материалов (ведомственных отчетов, научных докладов, психолого-педагогических исследований) позволяет утверждать, что значительная часть современных детей, подростков, студенческой молодежи имеет высокий уровень агрессии. Проблема агрессии является предметом длительных дискуссий как зарубежных (А. Адлер, А. Бандура, А. Басс, Л. Берковиц, Дж. Доллард, Д. Зильманн, К. Лоренц, Н. Миллер, С. Фишбах, В. Франкл, З. Фрейд, Э. Фромм) так и отечественных (Б. Г. Ананьев, Ю. М. Антонян, С. Н. Дубинко, М. И. Еникеева, Н. Д. Левитанов, В. С. Мухина, А. Р. Ратинова, А. А. Реан, М. Ю. Федосюк, Ю. В. Щербина и др.) авторов.

Т. Н. Банщикова отмечает, что история исследования агрессии и причин возникновения агрессивного поведения в рамках психологии довольно обширна и позволяет обозначить основные взгляды представителей разных подходов (психоаналитического, бихевиористского, социально-психологического, этологического) к трактовке понятия «агрессия», но несмотря на «наличие многоаспектных подходов к пониманию агрессии, все еще не найдена та инвариативная точка отсчета, относительно которой

В контексте нашего исследования большой интерес представляют работы, отражающие причины агрессивного поведения, а также формы, в которых она проявляется в студенческой среде.

можно оценить разные интерпретации данного термина» [2, с. 3].

Э. Изард в рамках теории дифференциальных эмоций понимает агрессию как физический

разрушительный акт, запущенный негативными эмоциями и направленный на нанесение ущерба другому человеку [7].

Р. Бэрн и Д. Ричардсон понимают под агрессией «внешне выраженное действие, направленное на причинение вреда или ущерба другому живому существу, стремящемуся избежать подобного обращения с собой» [4, с. 27].

Достаточно широким и многосторонним, на наш взгляд, является определение агрессии, данное Л. М. Семенюк. Под агрессией автор понимает деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам и направленное не только на причинение физического ущерба окружающим людям и предметам, но и на рост отрицательных переживаний, что влечет за собой возникновение психологического дискомфорта у всех, кто оказался под влиянием деструкции [16].

Агрессия — это способ отреагирования гнева, в основе которого лежат обида, страх, унижение. Неудовлетворенность фундаментальной потребности человека в любви и внимании в первую очередь связана с условиями семейного воспитания и внутрисемейными взаимоотношениями. Отчужденность, холодность, неуважение к развивающейся личности, эмоциональное неприятие, постоянные ссоры, непоследовательность требований, чрезмерно строгие наказания — все это, по мнению ряда авторов (Р. Бэрн, Д. Ричардсон, М. Раттер, А. И. Захаров, Е. О. Смирнова, Е. А. Чепракова и др.), положительно коррелирует с возникновением разрушительных эмоций и действий личности не только в период детства, но и в юношеские и даже в зрелые годы.

В контексте нашего исследования большой интерес представляют работы, отражающие причины агрессивного поведения, а также формы, в которых она проявляется в студенческой среде.

Исследователи, изучающие агрессивное поведение (Д. Саймон, А. Басс, А. Дарки, Д. Майерс, Г. Я. Пилягина, Л. Г. Почебут, В. В. Бойко), чаще всего выделяют пять основных видов агрессивного поведения:

✓ физическая агрессия (нападение) — использование физической силы против другого лица или объекта;

✓ вербальная агрессия — выражение негативных чувств как через форму (ссора, крик, визг), так и через содержание вербальных реакций (угроза, проклятья, ругань);

✓ эмоциональная агрессия — неумение сдерживать себя, контролировать свое поведение — проявляется через агрессивные всплески и вспышки гнева, враждебность и отчужденность от окружающих;

✓ предметная агрессия — направлена на окружающие предметы;

✓ аутоагрессия — причинение вреда самому себе — выражается в самообвинении, самоунижении, нанесении себе телесных повреждений вплоть до самоубийства [11].

По мнению ряда авторов (А. А. Болденкова, А. А. Гайворонская, О. Г. Касперович, О. А. Лебеденко, М. И. Марьин, И. М. Осипенко, М. В. Пастухова, М. В. Смирнова), становление современных студентов происходит в условиях, когда друг на друга накладываются различные сложные жизненные ситуации, под которыми мы подразумеваем и возрастные кризисы, и продолжающиеся биологические изменения в организме, и экзистенциальные профессиональные кризисы, а также кризисы, связанные с неопределенностью настоящего и будущего [3; 5; 8; 10].

А. Н. Алехин и Е. Е. Малкова отмечают, что на протяжении своего обучения в вузе студенты проходят три кризиса:

✓ на первом году обучения — когда происходит адаптация и появляются сомнения в правильности выбора профессии;

✓ на третьем году обучения — когда осознается собственная некомпетентность, растет уровень тревоги и неуверенности в своих силах, что выражается в изменении ценностных ориентиров, личностных и профессиональных качеств;

✓ на последнем году обучения (4-й либо 5-й курс) — связан с приближающейся итоговой аттестацией, написанием выпускной квалификационной работы, необходимостью самостоятельно принимать решения в будущей профессиональной деятельности, что негативно влияет на эмоциональный фон студентов, вызывая рост тревоги и снижение личностной и профессиональной самооценки [1].

По мнению Е. А. Раевской, причинами возникновения агрессии в студенческой среде являются адаптационные трудности. Автор отмечает, что к новым условиям адаптируются лишь 29 % первокурсников, а остальные чувствуют апатию, тревогу, внутреннюю опустошенность. В экзаменационный период негативный эмоциональный фон трансформируется в отчаяние и неудовлетворенность учебным процессом, что в свою очередь может стать одним из пусковых механизмов к проявлению агрессии [15].

Т. А. Матвеева указывает на то, что у значимой части студентов наблюдается недостаточный уровень нервно-психической устойчивости, проявляющийся в низкой поведенческой саморегуляции, склонности к нервно-психическим срывам, а также в неадекватной самооценке. Вместе с этим слабо развитые коммуникативные способности обучающихся вызывают трудности в построении межличностных взаимоотношений, что влечет за собой повышенную раздражительность, конфликтность, зависть и агрессивное поведение [12].

Обширный эмпирический материал свидетельствует о том, что студенты нередко проявляют агрессию в форме саморазрушающего поведения, физической силы, вербальной агрессии (в виде сплетен и слухов). Повышенная эмоциональная возбудимость делает студентов уязвимыми для неконтролируемых вспышек гнева и раздражительности [13; 14; 17; 18; 20].

Краткий обзор научной литературы по представленной проблеме подтвердил необходимость ее всестороннего изучения для поиска эффективных средств коррекции агрессивного поведения студентов.

С этой целью нами проведено эмпирическое исследование, в ходе которого решались следующие задачи:

Студенты нередко проявляют агрессию в форме саморазрушающего поведения, физической силы, вербальной агрессии (в виде сплетен и слухов). Повышенная эмоциональная возбудимость делает студентов уязвимыми для неконтролируемых вспышек гнева.

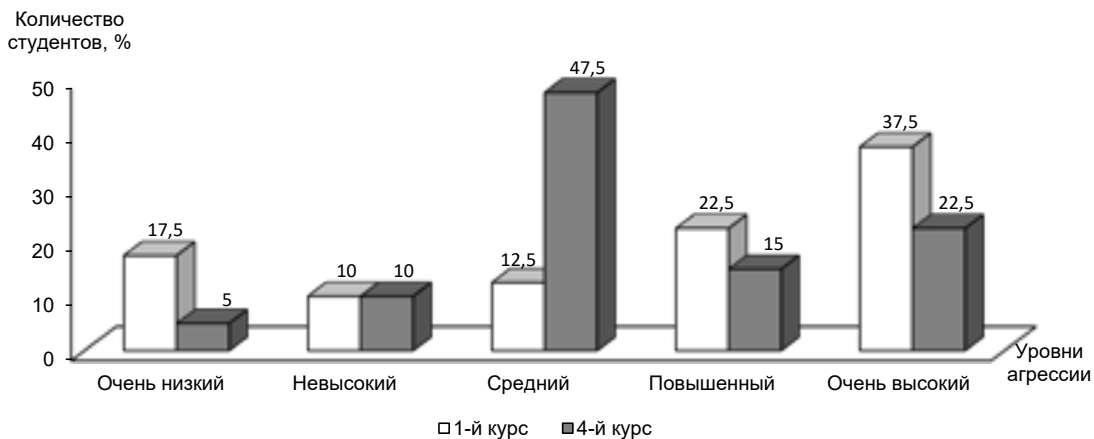
- ✓ выявить уровни агрессии студентов на разных этапах обучения;
- ✓ осуществить сравнительный анализ особенностей агрессивных проявлений студентов в начале и конце обучения;
- ✓ проанализировать полученные результаты с помощью математических методов.

Исследование проводилось на базе факультета социальных наук ННГУ им. Н. И. Лобачевского. В исследовании приняли участие студенты 1-го и 4-го курсов, обучающихся по специальности «Психоло-

гия служебной деятельности», в возрасте 17—22 лет. Общая выборка респондентов составила 80 человек. В качестве диагностического материала были использованы «Тест агрессивности» Л. Г. Почебут и опросник «Определение интегральных форм коммуникативной агрессивности» В. В. Бойко. Статистическая обработка данных осуществлялась в программе «SPSS Statistics 23» с помощью непараметрического *U*-критерия Манна—Уитни.

Полученные результаты представлены на диаграмме.

### Распределение испытуемых 1-го и 4-го курсов по уровням агрессии (в %)



Полученные по методике В. В. Бойко данные свидетельствуют о том, что лишь небольшая часть первокурсников (27,5 %) имеет «очень низкий» и «невысокий» уровни агрессии, а это почти в два раза больше, чем у студентов 4-го курса (15 %). У таких студентов отмечается отсутствие деструктивных интенций в поведении, однако крайне низкие показатели могут также свидетельствовать о чрезмерной подозрительности, недоверчивости, ожидании неприятностей от других людей и причинения ими вреда. Помимо этого, низкий общий уровень агрессии может служить индикатором того, что испытуемые отвечали на вопросы неискренне, желая продемонстрировать социально одобряемые результаты.

Средние (адаптивные) показатели выявлены у 12,5 % первокурсников и почти у половины (47,5 %) студентов 4-го курса.

Следует обратить внимание на то, что большая часть первокурсников (60 %) имеет «повышенный» и «высокий» уровни агрессии. У испытуемых 4-го курса этот показатель почти в два раза меньше (37,5 %). Для данных студентов характерны повышенная раздражительность, агрессивные реакции и готовность начать конфликт в ответ на грубость и провокации со стороны окружающих. Они отличаются склонностью к спонтанному проявлению агрессии, которая может возникнуть без видимой причины либо по малозначительным поводам, а также стремлением к использованию

анонимной агрессии в интернет-среде, что выражается в вымещении накопившегося гнева на пользователей Сети.

Обратимся к результатам, полученным

на основе методики Л. Г. Почебут. В таблице представлены сравнительные показатели уровней и форм агрессии студентов на разных этапах обучения.

### Особенности проявления уровней и форм агрессии у студентов 1-го и 4-го курсов (в %)

Формы агрессии	Уровни агрессии						Достоверность различий ( $p$ )
	низкий		средний		высокий		
	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс	1-й курс	4-й курс	
Физическая	<b>60</b>	80	20	10	20	10	0,383
<b>Вербальная</b>	<b>20</b>	<b>40</b>	<b>35</b>	<b>30</b>	<b>45</b>	<b>30</b>	<b>0,038</b>
Предметная	40	15	35	60	25	25	0,718
<b>Эмоциональная</b>	<b>20</b>	<b>50</b>	<b>45</b>	<b>35</b>	<b>35</b>	<b>15</b>	<b>0,02</b>
<b>Аутоагрессия</b>	<b>5</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>55</b>	<b>75</b>	<b>20</b>	<b>0,001</b>

Подавляющее большинство студентов имеет низкие и средние показатели по шкале «физическая агрессия», при этом 20 % студентов 1-го курса и 10 % студентов 4-го курса готовы использовать физическую силу для выражения агрессии.

Почти половина первокурсников (45 %) демонстрируют высокий уровень по показателю «вербальная агрессия», что в 1,5 раза выше количества студентов 4-го курса с достоверными статистическими различиями ( $p \leq 0,05$ ). Поведение таких студентов носит деструктивный для окружающих характер. Они пренебрежительно относятся к собеседнику, используют упреки, бранные слова и оскорбления в его адрес, нередко разговаривают на повышенных тонах, переходящих в крик. Кроме того, агрессия у этих студентов может выражаться скрыто — в виде распускания слухов и сплетен.

Высокий уровень *эмоциональной агрессии* имеют 35 % первокурсников и 15 % студентов 4-го курса. Для представителей этой категории обучающихся характерны эмоциональная холодность и отчуждение, сопровождаемые подозрительностью, а также неприязнь и враждебность, импульсивность и резкое, интенсив-

ное возбуждение, которое может привести к причинению вреда другому.

Следует акцентировать внимание на результатах, полученных по шкале «аутоагрессия»: 75 % первокурсников и 25 % студентов 4-го курса имеют высокий уровень аутоагрессии, что указывает на наличие внутренних противоречий и нерешенных конфликтов, которые приводят к презрению и гневу в отношении себя, недовольству своими достижениями, внешним обликом, к слабой включенности в реальную жизнь.

Обобщая полученные результаты, мы можем констатировать следующее:

✓ у 60 % студентов 1-го курса выявлены повышенный и высокий уровни агрессии; данные студенты входят в группу риска, так как сталкиваются с большим количеством трудностей социального, эмоционального и личностного плана, с которыми не могут справиться конструктивными способами;

✓ для студентов 4-го курса наиболее распространенным (47,5 %) является средний (адаптивный) уровень агрессии, однако в процессе обучения в вузе они знакомятся с рядом дисциплин, на которых обучаются навыкам саморегуляции и управления своим поведением, что помогает таким сту-

дентам регулировать негативные эмоции и справляться со стрессом;

✓ среди первокурсников наиболее ярко агрессия выражается в *вербальной* (грубость, резкие высказывания), *эмоциональной* (эмоциональное отчуждение, подозрительность) формах, а также в *аутоагрессии* (саморазрушающее поведение);

✓ для студентов 4-го курса наиболее характерными являются такие формы агрессии, как *вербальная* (брань, ругань, распускание слухов и сплетен) и *предметная* (срывание гнева на предметах).

Анализ результатов проведенного нами эмпирического исследования позволяет констатировать, что высокий уровень агрессии фиксируется у значительной час-

ти студентов на разных этапах обучения, но именно первокурсники в большей мере подвержены возникновению неконтролируемой агрессии.

Результаты исследования легли в основу проектирования и реализации психолого-педагогической коррекционной программы для студентов-первокурсников с использованием интерактивной техники «Форум-театр» [19; 20]. Основные направления программы были нацелены на то, чтобы научить студентов находить рациональные и эффективные пути разрешения сложных жизненных проблем, повысить их психологическую грамотность в регуляции эмоциональных состояний и конфликтных ситуациях.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Алехин, А. Н.* Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема / А. Н. Алехин, Е. Е. Малкова // *Universum: Вестник Герценовского университета.* — 2012. — № 2. — С. 191—198.
2. *Банщикова, Т. Н.* Агрессия как понятийный конструкт: объяснительные характеристики и виды / Т. Н. Банщикова // *Концепт.* — 2013. — № 8 (24). — С. 71—75.
3. *Болденкова, А. А.* Взаимосвязь агрессивного поведения и уровня самооценки у студенческой молодежи / А. А. Болденкова, И. М. Осипенко. — DOI: 10.37963/SMA.2021.4.249 // *Смоленский медицинский альманах.* — 2021. — № 4. — С. 159—161.
4. *Бэрн, Р.* Агрессия / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 352 с. — (Серия «Мастера психологии»). — ISBN 5-887-82294-5.
5. *Гайворонская, А. А.* Переживания студентами вуза несправедливых ситуаций в учебном процессе / А. А. Гайворонская. — DOI: 10.18500/2304-9790-2020-9-1-69-76 // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия «Акмеология образования. Психология развития».* — 2020. — № 1 (33). — С. 69—76.
6. *Дунаева, Н. И.* Профилактика аутоагрессивного поведения студентов / Н. И. Дунаева, Ю. М. Баранова, Н. С. Бабинова // *Проблемы современного педагогического образования.* — 2021. — № 71-1. — С. 294—297.
7. *Изард, К. Е.* Эмоции человека / К. Е. Изард ; под редакцией Л. Я. Гозмана, М. С. Егоровой. — Москва : МГУ, 1980. — 439 с.
8. Исследование личностных предикторов самоповреждающего поведения в форме телесных модификаций / М. В. Смирнова, М. И. Марьин, Ю. Г. Касперович, М. В. Пастухова. — DOI: 10.24411/1999-6241-2020-12010 // *Психопедагогика в правоохранительных органах.* — 2020. — № 2 (81). — С. 188—196.
9. *Кузина, Н. В.* Информационная безопасность в условиях пандемии: методы стабилизации состояния социума в электронных СМИ и Интернете / Н. В. Кузина. — DOI: 10.33619/2414-2948/58/38 // *Бюллетень науки и практики.* — 2020. — № 9. — С. 357—395.



10. Лебеде́нко, О. А. Особенности агрессивного поведения будущих педагогов с разным уровнем эмпатии / О. А. Лебеде́нко, О. С. Махно // Профессиональное образование в России и за рубежом. — 2017. — № 4 (28). — С. 67—72.
11. Лоренц, К. Агрессия (так называемое «зло») / К. Лоренц. — Москва : Республика, 1994. — 384 с.
12. Матвеева, Т. А. Аутоагрессивное поведение учащихся / Т. А. Матвеева // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. — 2013. — № 4-3 (80). — С. 129—133.
13. Ооржак, Л. Н. Психологические особенности проявления агрессии в юношеском возрасте (на примере студентов ТувГУ) / Л. Н. Ооржак, Ч. Н. Монгуш // Вестник Туvinского государственного университета. Педагогические науки. — 2017. — № 4 (35). — С. 85—93.
14. Петрова, Е. Г. Исследование тревожности студентов в условиях экзаменационного стресса / Е. Г. Петрова // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. Гуманитарные науки. — 2010. — № 2. — С. 152—157.
15. Раевская, Е. А. Особенности эмоциональных состояний студентов-первокурсников в контексте непрерывности образования / Е. А. Раевская. — DOI: 10.15393/j5.art.2019.5148 // Непрерывное образование: XXI век. — 2019. — № 4 (28). — С. 46—61.
16. Семенюк, Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции : учебно-методическое пособие / Л. М. Семенюк. — Москва : Московский социально-психологический институт, 2003. — 93 с. — (Библиотека школьного психолога). — ISBN 5-89502-041-0.
17. Шильцова, Ю. В. Адаптация студентов к первому курсу в условиях вуза / Ю. В. Шильцова // E-Scio. — 2020. — № 5 (44). — С. 526—535.
18. Шмер, В. В. Психологические особенности первокурсников различных специальностей транспортного вуза / В. В. Шмер // Динамика систем, механизмов и машин. — 2014. — № 6. — С. 173—176.
19. Шутова, Н. В. Агрессивные проявления студентов как показатель их ментального здоровья / Н. В. Шутова, Ю. Ф. Курзюкова // Психологическое сопровождение образования: теория и практика : сборник научных статей по материалам XI Международной научно-практической конференции (Йошкар-Ола, 23—24 декабря 2021 года). В 2 частях. Часть 2 / под редакцией И. А. Загайнова, О. Г. Купцовой. — Йошкар-Ола : Стринг, 2021. — С. 280—285.
20. Шутова, Н. В. Возможности «форум-театра» в регулировании кризисных состояний личности / Н. В. Шутова, Ю. М. Баранова // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: кризисные состояния личности : сборник научных статей по материалам IV Всероссийской межведомственной научно-практической конференции. — Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2020. — С. 51—54.

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышло в свет издание:

**Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области: Рабочая тетрадь для младших школьников / Авт.-сост. М. К. Приятелева. 68 с.**

Социокультурный дневник юного гражданина Нижегородской области способствует развитию социокультурной компетентности младших школьников, формированию уважения к культуре, традициям и истории Нижегородского края, чувства гордости за исторические и современные достижения его граждан, активизации интереса к изучению краеведения, углублению знаний о нижегородской истории, культуре, основан на совместной деятельности обучающихся, педагогов и родителей по гражданско-патриотическому воспитанию учащихся.

### Уважаемые авторы!

Предлагаем вашему вниманию информацию,  
которую вы сможете использовать для подготовки научных статей  
с целью публикации в 2023 году в следующих рубриках журнала «Нижегородское образование»:

- ✓ Философская мысль: традиции и современность
- ✓ Педагогика: вчера и сегодня
- ✓ Ученые земли Нижегородской
- ✓ Юбилейные даты

240 лет со дня рождения *Василия Андреевича Жуковского* (1783—1852);

200 лет со дня рождения *Константина Дмитриевича Ушинского* (1823—1870);

195 лет со дня рождения *Льва Николаевича Толстого* (1828—1910); *Николая Гавриловича Чернышевского* (1828—1889);

190 лет со дня рождения *Сергея Александровича Рачинского* (1833—1902) — российского ученого, педагога, просветителя, профессора Московского университета;

170 лет со дня рождения *Владимира Сергеевича Соловьева* (1853—1900); *Василия Порфирьевича Вахтерова* (1853—1924);

160 лет со дня рождения *Владимира Ивановича Вернадского* (1863—1945);

145 лет со дня рождения *Януша Корчака* (1878—1942);

135 лет со дня рождения *Антон Семеновича Макаренко* (1888—1939);

130 лет со дня рождения *Ивана Андреевича Каирова* (1893—1978) — советского ученого-педагога, деятеля народного образования; *Игнатия Вячеславовича Ионина* (1893—1939) — педагога, основателя школы-колонии «Красные зори»;

105 лет со дня рождения *Василия Александровича Сухомлинского* (1918—1970);

100 лет со дня рождения *Игоря Петровича Иванова* (1923—1992) — основоположника «Педагогики сотрудничества», автора методики КТД (коллективных творческих дел); *Виталия Кузьмича Дьяченко* (1923—2008) — российского педагога, дидакта, основоположника теории коллективного способа обучения (КСО); *Василия Ивановича Журавлева* (1923—1996) — доктора педагогических наук, исследователя проблемы методологии педагогической науки;

95 лет со дня рождения *Валентина Васильевича Кумарина* (1928—2002) — одного из продолжателей дела А. С. Макаренко.

Ждем от вас новых статей по электронному адресу редакции: [nibr2008@nro.nnov.ru](mailto:nibr2008@nro.nnov.ru)

### Статьи, опубликованные в рубрике «Юбилейные даты» журнала «Нижегородское образование»:

*Воищева Э. Л., Ларина И. Б.* Сочетание традиций и новаций при обучении русскому языку в условиях цифрового образования [к 100-летию со дня рождения Н. Н. Алгазиной]. 2022. № 3. С. 110—116.

*Терентьев А. А.* Петр Великий: эпоха преобразований и российская школа [к 350-летию со дня рождения]. 2022. № 1. С. 154—162.

*Жулина Е. В., Дунаева Н. И.* «Моцарт психологии», или Научное наследие Л. С. Выготского [к 125-летию со дня рождения]. 2021. № 1. С. 142—147.

# Образовательный процесс: методы и технологии

- Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

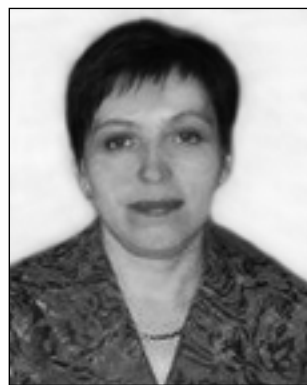


# Научно-методическое обеспечение образовательного процесса

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ



Т. Н. ДОБРЫНИНА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
Института физико-математического,  
информационного и технологического  
образования НГПУ (Новосибирск)  
*tn\_dobrynina@rambler.ru*



Н. В. КОШМАН,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры теории и методики  
воспитательных систем НГПУ  
(Новосибирск)  
*n.koshman@mail.ru*

В статье представлены результаты исследования, посвященного проблеме организации методического сопровождения педагога дополнительного образования с использованием современных интерактивных технологий, рассмотрены особенности их применения в процессе организации методического сопровождения деятельности педагога. Приведены примеры наиболее эффективных, на наш взгляд, технологий и результаты их реализации.

The article presents the results of research dedicated to the problem of organization of methodological support for an additional education teacher with the use of modern

interactive technologies, examines their features in the process of such a support. Examples of the most effective technologies and the results of their implementation are supplied.

**Ключевые слова:** педагог дополнительного образования, методическое сопровождение, интерактивные технологии

**Key words:** additional education teacher, methodological support, interactive technologies

**В** современных образовательных условиях перед педагогом стоит актуальная задача — обучая развивать, то есть не только давать знания по своему предмету, но и формировать у ребенка ключевые компетентности: умения логически мыслить, ставить проблему и находить пути ее решения, ориентироваться в информационном пространстве, а также быть способным к взаимодействию (то есть коммуникабельность) [9].

Вместе с тем педагог дополнительного образования разрабатывает и реализует «индивидуальные образовательные маршруты для детей с разными образовательными потребностями, способностями и интересами», создает программно-методическое обеспечение образовательного процесса [4, с. 21—22].

Реализация вышеобозначенного функционала педагога дополнительного образования требует не только анализа готовности педагогических кадров к такой деятельности, но и ее методического сопровождения, на что сегодня указывается многими исследователями (Д. Ф. Ильясовым, П. М. Исаловой, А. В. Щербаковым, Н. Р. Юсуфбековой) [5; 6; 7; 10; 11].

Как отмечает А. В. Золотарева, проблема профессионального роста педагога тесно связана с «проблемой обеспечения непрерывного образования, постоянного творческого развития и совершенствования человека на протяжении всей его жизни. В этом плане основополагающим аспектом перестройки системы педагогического образования является переход от парадигмы «образования на всю жизнь» к парадигме «образования через всю жизнь»,

превращение его из конечного результата в средство обеспечения развивающейся деятельности» [4, с. 74—75]. Это позволит осуществить подготовку специалистов с высоким уровнем общей педагогической культуры и профессиональной компетентности в сфере дополнительного образования детей в соответствии с социальным заказом и профессиональными стандартами (А. В. Золотарева, Л. К. Трунова, А. М. Ходырев и др.) [4; 5; 7; 8; 9].

Мы полагаем, что в современной системе методического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования должен быть сделан акцент на непрерывном повышении квалификации, в том числе с использованием интерактивных педагогических технологий.

Для подтверждения необходимости изменений в процессе методического сопровождения деятельности педагогов в январе 2021 года нами было проведено анкетирование на базе МБУДО ЦДО Новосибирска «Алые паруса», в котором приняли участие 56 педагогов дополнительного образования. Оказалось, что большинство респондентов (90 %) нуждаются в методическом сопровождении своей работы.

В качестве возможного содержания методического сопровождения их деятельности педагоги отметили потребность:

- ✓ в командной помощи педагогического коллектива (67 % респондентов);
- ✓ поддержке заместителя по методической и профильной работе (85 % респондентов) [8];
- ✓ реформировании существующей системы методического сопровождения центра (55 % респондентов).

Кроме этого, педагоги центра (как начинающие, так и имеющие стаж работы в центре более пяти лет) указали на необходимость погружения в творческую среду, позволяющую моделировать и проигрывать образовательные ситуации.

Обновление, пересмотр, преобразование, модификация, трансформация системы методического сопровождения потребовали изменения сложившихся традиций центра. Если ранее система методического сопровождения в основном была направлена на обобщение и презентацию положительного педагогического опыта, то теперь принято решение сделать акцент на моделировании ситуаций личностного и профессионального успеха педагогов, развитии культуры самообразования и поддержке творческой активности педагогических работников центра дополнительного образования «Алые паруса».

В качестве основных технологий методического сопровождения педагогов был выбран формат *интерактивных педагогических технологий*:

- ✓ технологии с элементами тренинговой и игровой деятельности;
- ✓ арт-терапевтические технологии;
- ✓ практико-ориентированная творческая работа по созданию готовых решений и продуктов, творческой презентации опыта и др.

Пересмотр методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования позволил выделить ряд интерактивных технологий, которые, на наш взгляд, были наиболее эффективны.

Особый интерес педагогов дополнительного образования вызвали арт-терапевтические мастер-классы, проводимые педагогами-психологами центра. Мастер-классы позволили изменить процесс профессионального взаимодействия,

проиллюстрировали необходимость единства личного и коллективного творчества. В целом это способствовало сплочению педагогического коллектива в ходе совместного творческого процесса. На педагогических мастер-классах участники учились перенимать опыт своих коллег, критически

относиться к собственному опыту, находить дополнительные точки соприкосновения внутри коллектива для создания партнерских педагогических проектов.

Пересмотр методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования позволил выделить ряд интерактивных технологий, которые, на наш взгляд, были наиболее эффективны [3]. Примером тому может послужить «Технология реализации индивидуального маршрута профессионального развития педагога» (ИМПР). Поскольку в рамках внедрения профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» стала актуальной работа с *индивидуальным маршрутом развития ребенка*, мы посчитали, что педагогам следует приобрести опыт использования указанной технологии применительно к себе, чтобы потом воспользоваться им для более эффективной ее реализации с воспитанниками. Именно поэтому, взяв за основу методику разработки индивидуального маршрута развития ребенка, мы создали индивидуальный маршрут профессионального развития педагога. Считаем, что именно реализация ИМПР позволила изменить отношение большинства педагогов к интерактивным технологиям, мотивировать к более активному их использованию в своей практике.

Для поддержки творческой активности в методическом сопровождении профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования была выбрана авторская интерактивная технология «Кратковременная ротация в реальную обстановку», суть которой заключается в том, что любая тема методического занятия с педагогами дополнительного образования отрабатывается в конкретной ситуации [2], при этом участники получают практический опыт, а методист имеет возможность проявить максимум творческой выдумки. Например, для поддержки творческой активности педагогических работников методист может отправить педагогов выполнять

творческие задания за пределы организации дополнительного образования: задания могут быть направлены на развитие коммуникативных навыков, креативности, на взаимодействие с коллегами, при этом время на выполнение задания четко фиксировано и оговаривается заранее.

Отличным примером организации продуктивной методической работы с педагогами в системе дополнительного образования служит интерактивная *технология позиционного обучения* — технология работы с текстами (разработчик Н. Е. Веракса). В ее основе лежит групповой анализ текста, в процессе которого знания «проживаются» педагогами и перерабатываются с точки зрения содержательных позиций. Предлагаемый для работы с педагогами учебный текст (специфика текста зависит от профиля педагогической деятельности) читается и обсуждается с различных ролевых и содержательных позиций, для этого аудитория делится на несколько подгрупп:

- ✓ позиция «понятия» — позволяет выделить основные понятия в тексте;
- ✓ позиция «тезис» — найти и сформулировать основные тезисы текста, дать определение тезиса;
- ✓ позиция «схема» — составить схему понятий и их связей;
- ✓ позиция «апологет» (защитник) — определить в тексте самое важное и нужное;
- ✓ позиция «оппозиция» — помогает найти в тексте содержательные изъяны и сформулировать возражение тексту;
- ✓ позиция «метод» — ответить на вопрос о том, каким способом и методом автор приходит к выводам в тексте;
- ✓ позиция «ассоциация» — представить рисунок или нерациональные ассоциации с текстом;
- ✓ позиция «символ» — изобразить осязаемый предмет, иллюстрируя таким образом основную идею текста;
- ✓ позиция «искусство» — позволяет средствами искусства отразить содержание текста: поэзия, театр, песня и др.;

✓ позиция «эксперт» — осуществить содержательное оценивание работы всех остальных групп.

Участники предъявляют результаты своей работы, после чего методист вносит коррективы.

Отдельным направлением методического сопровождения стала организация работы с молодыми педагогами. В качестве основного формата была выбрана технология «Методическая среда», направленная

на совершенствование профессиональных компетенций и включающая в себя интерактивный компонент, позволяющий активизировать творческую активность начинающих педагогов. К реализации проекта «Методическая среда» были привлечены не только методисты, но и опытные педагоги центра, что также способствовало осознанию происходивших изменений и углублению взаимопонимания внутри педагогического коллектива. Работа «Методических сред» проводилась в онлайн- и офлайн-формате, что также позволило педагогам расширить свой методический и педагогический опыт.

Молодым педагогам было предложено несколько вариантов проведения «Методических сред»:

- ✓ самостоятельные дистанционные занятия, имеющие целью ознакомление со специально подобранными видеоматериалами профессионального содержания с последующим выполнением контрольных тестовых заданий, решением педагогических кейсов;
- ✓ реализация творческих заданий, направленных на освоение молодыми педагогами *soft skills* (как самостоятельно, так и совместно с учащимися) на платформах Zoom;
- ✓ участие в интерактивных занятиях (например, в моделировании педагогического совета, педагогической конферен-

Предлагаемый для работы с педагогами учебный текст (специфика текста зависит от профиля педагогической деятельности) читается и обсуждается с различных ролевых и содержательных позиций, для этого аудитория делится на несколько подгрупп.

ции), где педагоги знакомятся с нормативными нововведениями и методиками педагогического анализа (swot-анализ, PEST-анализ).

При проведении занятий организаторы применяли технологии коучинга: ориентируясь при анализе на особенности личности педагога со всеми ее достоинствами и недостатками, использовали в работе коуч-ведущих технологию «превращения своих минусов в плюсы». Таким образом, молодые педагоги одновременно освоили новую методику анализа, которую в рамках интерактива применяли при экспертизе программ (как своих, так и коллег) и научились прорабатывать личностные контексты собственного профессионализма.

Проведенная работа позволила педагогам увидеть модели возможного саморазвития, а вовлечение в среду открытого педагогического общения, коммуникации на принципах взаимоподдержки обеспечило успешную адаптацию начинающих специалистов в коллективе. Взяв в рамках игровой и тренинговой деятельности под свою опеку молодых коллег, педагоги-стажисты становились одновременно и их наставниками, и учениками, поскольку начинающие педагоги ближе к современному подрастающему поколению.

Для оценки результативности методического сопровождения педагогов дополнительного образования мы использовали две рефлексивные интерактивные технологии — модель Киркпатрика и технологию «Синквейн», — способствующих:

✓ активизации внутренних саморегулирующих механизмов развития личности за счет рефлексии собственной деятельности;

✓ выявлению обучающимися областей своего знания и незнания;

✓ формированию компетенций самоанализа, самопознания и саморазвития.

В классической модели Киркпатрика предусматривается четыре уровня оценки результатов обучения:

✓ на *первом уровне* анализируется реакция участников обучения (насколько им понравилось обучение); участники дают оценку учебному курсу, программам тренинга, сопровождения, которые они прошли, для корректирования и улучшения организации учебного процесса;

✓ на *втором уровне* анализируется обучение: что нового и полезного было усвоено; насколько изменились установки, улучшились знания; какие приемы и техники работы были освоены педагогами дополнительного образования в результате обучения;

✓ на *третьем уровне* оценивается поведение участника обучения: что изменилось, какие новые действия предпринимают сотрудники в рабочей обстановке (в идеале такое исследование должно осуществляться в течение 3—6 месяцев после проведения программы обучения или сопровождения);

✓ на *четвертом уровне* оцениваются осязаемые результаты обучения, измеренные показателями производительности, улучшения качества, снижения текучести кадров и др.

Кроме этого, педагогам дополнительного образования было предложено оценить методическое сопровождение, для чего использовалась технология «Синквейн», суть которой состоит в том, чтобы составить пятистрочное стихотворение по определенным правилам:

✓ 1-я строка — одно имя существительное (в данном случае мы использовали словосочетание «интерактивные технологии»);

✓ 2-я строка — два прилагательных (выражающих ассоциации относительно понятия, обозначенного существительным);

✓ 3-я строка — три глагола;

✓ 4-я строка — предложение;

✓ 5-я строка — заключительное слово или фраза.

Молодые педагоги одновременно освоили новую методику анализа, которую в рамках интерактива применяли при экспертизе программ (как своих, так и коллег) и научились прорабатывать личностные контексты собственного профессионализма.



Анкетирование педагогов дополнительного образования, проведенное после завершения вышеописанной работы, показало следующие результаты:

✓ начинающие педагоги смогли углубить комплекс профессиональных компетенций; их самостоятельная работа помогла активизации их творческого потенциала, формированию мотивации к дальнейшему самостоятельному поиску и саморазвитию;

✓ привлечение к методическому сопровождению педагогов, имеющих длительный стаж работы, не только способствовало формированию проектов наставничества внутри творческих групп, отделов МБУДО ЦДО «Алые паруса», но и позволило повысить профессиональный статус начинающих педагогов как в собственных глазах, так и в глазах более опытных коллег;

✓ у молодых педагогов сформировался устойчивый интерес к интерактивным педагогическим технологиям и формам

работы, к созданию авторских публикаций; они начали все активнее обозначать свою педагогическую позицию, а также стали более мобильны в профессиональном плане.

В заключение необходимо отметить, что внедрение интерактивных технологий в практику методического сопровождения деятельности педагогов дополнительного образования позволило изменить профессиональную педагогическую среду в организации. Педагоги стали гораздо чаще применять интерактивные технологии в собственной профессиональной деятельности и одновременно научились прорабатывать личностные контексты своего профессионализма, а также принимать деятельное участие в мероприятиях методической службы ЦДО «Алые паруса».

Педагоги стали гораздо чаще применять интерактивные технологии в собственной профессиональной деятельности и одновременно научились прорабатывать личностные контексты своего профессионализма.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Григорьева, С. Г. Инновационный потенциал учителя и основные принципы его формирования / С. Г. Григорьева // Вестник Чувашского педагогического государственного университета им. И. Я. Яковлева. — 2010. — Том 2. — № 3 (67). — С. 74—79.
2. Добрынина, Т. Н. Интерактивное обучение в системе высшего образования : монография / Т. Н. Добрынина ; Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет. — Новосибирск : НГПУ, 2014. — 183 с. — ISBN 978-5-00023-731-1.
3. Добрынина, Т. Н. Интерактивное обучение в системе подготовки специалистов профессионального образования / Т. Н. Добрынина // Наука и инновации в системе профессионального образования : материалы Международной научно-практической конференции: 40 лет ИПКиПРО. Институт повышения квалификации и переподготовки работников профессионального образования. — Новосибирск : Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2008. — С. 161—166.
4. Золотарева, А. В. Развитие кадрового потенциала сферы дополнительного образования детей: региональные модели на основе сетевого взаимодействия / А. В. Золотарева // Ярославский педагогический вестник. — 2017. — № 1. — С. 21—28.
5. Иванова, И. В. Развитие «гибких» компетенций педагогов дополнительного образования / И. В. Иванова // Нижегородское образование. — 2021. — № 3. — С. 140—149.
6. Ильясов, Д. Ф. Формирование профессиональной субъектности педагога в системе корпоративного обучения образовательной организации / Д. Ф. Ильясов, Н. Е. Скрипова, И. Е. Девятова. — DOI: 10.15293/1813-4718.1804.06 // Сибирский педагогический журнал. — 2018. — № 4. — С. 50—57.

7. Исалова, П. М. Развитие кадрового потенциала системы дополнительного образования детей / П. М. Исалова. — URL: <https://dagiro.ru/index.php/metodicheskie-materialy/658-razvitie-kadrovogo-potentsiala-sistemy-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detej?showall=1> (дата обращения: 05.05.2022).

8. Методическое обеспечение деятельности учреждения дополнительного образования детей : учебное пособие / Б. А. Дейч, М. О. Кучеревская [и др.]. — Новосибирск : НГПУ, 2021. — 183 с. — ISBN 978-5-00104-747-6.

9. Слободчиков, В. И. Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования / В. И. Слободчиков, Г. А. Игнатъева // Нижегородское образование. — 2020. — № 1. — С. 4—9.

10. Щербаков, А. В. Принципы нового образования в деятельности профессиональных сообществ педагогов-воспитателей Франции и России / А. В. Щербаков, А. В. Кислякова, J. L. Cazailon. — DOI: 10.15293/1813-4718.1806.13 // Сибирский педагогический журнал. — 2018. — № 6. — С. 114—123.

11. Юсуфбекова, Н. Р. Педагогическая инноватика: возникновение и становление / Н. Р. Юсуфбекова // Научный журнал. Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. — 2010. — № 4 (14). — С. 8—17.



### ПРИНЦИПЫ СОЗДАНИЯ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Ю. Н. ФАТУЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры зарубежной лингвистики  
ННГУ им. Н. И. Лобачевского  
[u-y-a@yandex.ru](mailto:u-y-a@yandex.ru)

В статье анализируются требования к учебным пособиям по иностранному языку и критерии их оценки. Рассмотрены функции учебного пособия, выделены факторы, влияющие на его создание. Представлены и описаны принципы разработки учебного пособия по иностранному языку для студентов языковых специальностей.

The article analyzes requirements and criteria for evaluating foreign language textbooks for students of linguistic specialties, highlights factors influencing the creation of a textbook for students, reveals functions of textbooks, presents and describes principles of creating a foreign language textbook for students of linguistic specialties.

**Ключевые слова:** *принципы, учебное пособие для студентов языковых специальностей, оценка учебных пособий*

**Key words:** *principles, textbook for students of linguistic specialties, evaluation of textbooks*

Современный мир предъявляет высокие профессиональные требования к выпускникам вузов, в том числе к их языковой подготовке. Это обусловлено различными процессами глобализации, поэтому ни у кого не вызывает сомнений важность владения будущими специалистами иноязычной коммуникативной компетенцией на высоком уровне. В связи с этим возникает проблема постоянного совершенствования программ обучения иностранному языку в системе высшего образования в России (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Учебное пособие является неотъемлемой частью образовательного процесса при обучении иностранному языку. Именно учебное пособие должно учитывать все требования, предъявляемые к выпускнику вуза, становясь для преподавателя своеобразной «системой координат».

Процесс подготовки студентов языковых специальностей обусловлен множеством факторов, главные из которых, на наш взгляд, — социальный заказ мирового сообщества, культурные, политические и экономические условия, а также государственная политика в сфере иноязычного образования.

Прежде всего следует отметить, что важнейшим требованием, влияющим на создание учебного пособия по любой дисциплине, является соответствие пособия ФГОС ВО, который диктует цели обучения и определяет набор компетенций, которыми должен овладеть студент. К основным компетенциям студентов языковых специальностей относят свободное владение иностранным языком, способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межкультурного и межличностного взаимодействия, владение навыками перевода

разных типов текстов, аннотирования, реферирования и создания разных текстов. Более подробный набор компетенций можно найти в рабочих программах по дисциплине. Основной материал для учебного пособия в первую очередь должен соответствовать данным компетенциям.

Обычно иностранный язык представлен целыми блоками разных дисциплин лингвистического плана, варьирующихся в различных вузах и на различных уровнях внутри одного вуза («Иностранный язык», «Практический курс иностранного языка», «Углубленный курс иностранного языка», «Современный иностранный язык» и другие), однако в данной работе речь идет об обучении иностранному языку в целом.

Изучение иностранного языка в языковом вузе направлено на подготовку специалистов к работе в таких сферах, как преподавание иностранного языка, переводческая деятельность, международные контакты, лингвистические исследования. Профессиональное знание языка позволит выпускнику успешно работать там, где необходимо свободное владение иностранным языком, что должно учитываться при составлении учебных пособий.

Актуальность обозначенной проблемы, а также наш педагогический и методический опыт позволяют нам выделить и охарактеризовать ряд принципов, которые следует учитывать преподавателям иностранного языка при составлении учебных пособий для студентов языковых специальностей. Прежде всего мы проанализировали:

- ✓ современную научную литературу, в том числе теории создания учебной книги;
- ✓ соответствующие специальности ФГОС ВО;
- ✓ существующие отечественные и зарубежные учебные пособия по практическому курсу иностранного языка.

Кроме этого, мы применили практические методы, такие как:

✓ беседа с преподавателями иностранных языков о преимуществах и недостатках используемых пособий, об их связи с ФГОС ВО, программными требованиями, о соответствии интересам студентов и пр.;

✓ анкетирование студентов по проблемам учебных пособий;

✓ проектирование содержания учебного пособия;

✓ апробирование отдельных разделов учебника на практике с целью тестирования результатов.

Излагая результаты исследования, мы опирались:

✓ на теории, описывающие коммуникативный, когнитивный, межкультурный и концептный подходы в обучении иностранным языкам (И. Л. Бим, В. П. Беспалько, Н. Д. Гальскова, Р. П. Мильруд, С. Г. Тер-Минасова, С. В. Чернышов, А. Н. Шапов и др.);

✓ методические модели совместного изучения языка и культуры (В. В. Сафонова, В. П. Фурманова);

✓ теории создания обоснованного и целесообразного профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку (М. С. Воскресенская, И. П. Павлова, Т. Ю. Полякова, О. А. Шевченко).

Учебное пособие должно способствовать эффективной организации образовательного процесса. В методике преподавания иностранных языков под учебным пособием принято понимать «средство обучения, имеющее целью формирование одного из аспектов или видов речевой деятельности» [1, с. 333]. В нем содержится тщательно подобранный материал по учебной дисциплине (ее части или раздела), который должен соответствовать требованиям ФГОС ВО и учебной программы.

Проблемами теории разработки учеб-

ного пособия по иностранному языку занимались многие исследователи [2; 4; 7; 9; 13; 14]. Основываясь на системно-структурном подходе, И. Л. Бим рассматривает учебное пособие на трех уровнях: «как обобщение и отражение во взаимосвязи всех основных явлений и процессов данной объектно-предметной области, как воплощение (продукт) методической (концептуальной) системы и как модель педагогического процесса» [3, с. 266]. Автор предлагает оценивать учебник по иностранному языку по следующим показателям: а) взаимодействие всех основных компонентов системы обучения; б) соответствие содержания четко заданным целям обучения; в) содержание обучения; г) основная методика обучения.

В. П. Беспалько, анализируя проблемы дидактической подготовки содержания обучения, обращает внимание на оценку таких компонентов, как: а) дидактический объем; б) научный уровень; в) система подачи учебного материала [2, с. 85—86].

Д. Уильямс, определяя лингводидактические критерии оценки учебных пособий, выделяет группы признаков: а) общие (соответствие актуальным теориям в методике преподавания иностранного языка, способы презентации материала и прочее); б) лингвистические (фонетика, грамматика и лексика); в) технические (дизайн, удобство восприятия) [14].

М. С. Воскресенская, анализируя учебные пособия по иностранному языку для студентов вузов, рассматривает следующие критерии их оценки: а) общедидактические; б) методические; в) профессионально значимые; г) методологические [4].

При составлении учебного пособия для студентов бакалавриата следует учитывать многие факторы. А. Н. Шапов и С. В. Чернышов к важным факторам проектирования и написания учебника относят: «а) роль подхода, принятого в методической науке; б) учет принципов обучения (основные положения, обязательные для организации образовательного процесса по

Учебное пособие должно способствовать эффективной организации образовательного процесса. В нем содержится тщательно подобранный материал по учебной дисциплине, который должен соответствовать требованиям ФГОС ВО и учебной программы.

иностранным языкам); в) учет когнитивных процессов, включаемых и протекающих при усвоении учебно-научного материала, г) ожидаемые (прогнозируемые) результаты и их оценка» [13, с. 25].

Учебное пособие в образовательном процессе выполняет ряд важных функций, основными из которых можно назвать информационную, коммуникативную, организационную, воспитательную, развивающую, мотивирующую, контролирующую, закрепление материала и самоконтроля [3; 7; 13].

Отметим, что *принципы* как основные положения научных и методических теорий давно интересовали исследователей в области оптимизации иноязычного образования. Выделяют общие и частные методические принципы обучения иностранным языкам, которые достаточно подробно описаны [1; 11]. Принципы обучения иностранному языку коррелируют с основными принципами создания учебного пособия для студентов языковых специальностей, при этом вторые, безусловно, имеют свою специфику.

Н. Ю. Федорова при разработке учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей выделяет принципы:

- ✓ профессиональной направленности (ориентация содержания на профессиональную деятельность);
- ✓ поликультурной направленности обучения;
- ✓ речемыслительной активности;
- ✓ проблемности,
- ✓ функциональности;
- ✓ стилевой дифференциации;
- ✓ доступности и посильности;
- ✓ индивидуализации [9].

В. В. Сафонова, говоря о принципах проектирования учебного пособия по обучению межкультурному общению, предлагает основываться на таких принципах, как «а) обеспечение взаимосвязи глобального и национального, б) приоритет межкультурной доминанты, в) создание проблемно

ориентированной методической среды, г) ориентированность на профессионально значимый билингвизм, д) многоуровневость» [8, с. 65].

Анализ научной и методической литературы позволяет утверждать, что проблема теории разработки учебного пособия остается актуальной, так как его содержание должно отражать современную действительность. Что касается проблемы создания учебного пособия для студентов именно языковых специальностей, то она освещена недостаточно.

На основании анализа научной и методической литературы по данной теме, а также собственного опыта работы в качестве преподавателя иностранного языка в вузе мы выделили ряд принципов, на которые следует опираться при разработке учебного пособия по иностранному языку для студентов языковых специальностей.

1. Принцип учета требований ФГОС ВО и учебной программы по выбранной специальности

Согласно ФГОС ВО выпускники бакалавриата языковых специальностей (45.03.02 Лингвистика, 45.03.01 Филология) должны:

- ✓ овладеть иностранным языком в объеме, позволяющем им быть способным к коммуникации в устной и письменной формах для решения разнообразных задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- ✓ составлять различные типы текстов;
- ✓ переводить, аннотировать, реферировать тексты разных стилей.

Содержание учебного пособия должно отражать данные требования и включать в себя разнообразные по стилю тексты по изучаемой теме, проблемные ситуации межличностного и межкультурного общения, задания на работу с текстовым материалом.

Принципы обучения иностранному языку коррелируют с основными принципами создания учебного пособия для студентов языковых специальностей, при этом вторые, безусловно, имеют свою специфику.

### 2. Принцип учета традиций

В отечественной системе высшего образования при создании учебных пособий по практическому курсу иностранного языка давно сложился принцип *тематического построения пособия*, что позволяет систематизировать весь языковой материал по изучаемой теме, демонстрируя широкий спектр применения иностранного языка в контексте определенной тематики, и отработать максимальное количество лексических единиц в различных ситуациях общения. Кроме того, каждый вуз имеет свои утвержденные требования к написанию учебного пособия, чтобы студентам было достаточно легко в нем ориентироваться.

### 3. Принцип соответствия международным стандартам в языковом образовании и зарубежным традициям написания учебников по иностранному языку

Английский язык выступает сегодня в качестве языка-посредника, языка международной коммуникации. В мировой практике сложилась традиция оценивания владения уровнем иностранного языка с помощью международных тестов, например, всемирно известных и признанных экзаменов Кембриджского университета, разработанных по международным стандартам — Общеввропейской шкале языковых компетенций (CEFR), используемой во

Студенты языковых специальностей изучают иностранный язык на протяжении всего обучения в вузе, поэтому все учебные пособия по практическому курсу иностранного языка должны соответствовать принципу преемственности.

всем мире для описания уровня владения языком. Несмотря на то что принципы построения учебных пособий для сдачи Кембриджских экзаменов весьма отличаются от принципов построения отечественных пособий

по иностранному языку для студентов вузов, считаем целесообразным включать в отечественные современные пособия типовые задания международных тестов. Знакомство и постоянная работа с ними позволит студентам идти в ногу с мировыми тенденциями в образовании, особенно при контроле своих языковых навыков.

### 4. Принцип преемственности

Студенты языковых специальностей изучают иностранный язык на протяжении всего обучения в вузе, поэтому все учебные пособия по практическому курсу иностранного языка должны соответствовать принципу преемственности: каждая последующая тема должна базироваться на уже пройденной как в лексическом, так и в грамматическом аспектах языка. Это означает краткое, но регулярное повторение пройденного материала для закрепления его в памяти.

### 5. Принцип интеграции текстов разных жанров и стилей

Для того чтобы студенты языковых специальностей в полном объеме овладели навыками работы с разными видами текстов (реферирования, аннотирования, перевода и создания различных текстов), в учебных пособиях должны быть представлены тексты разнообразных стилей и жанров, а также достаточное количество адекватных упражнений к ним. Следует отметить, что традиционно в учебные пособия по иностранному языку включено много фабульных текстов и отрывков из произведений классической литературы. Однако для изучения современного варианта иностранного языка и культуры считаем необходимым активно использовать современные тексты — статьи, отрывки из фильмов и передач и т. д.

### 6. Принцип избыточности разнообразных упражнений в каждом разделе

Для того чтобы во время учебного процесса удерживать интерес студентов, необходима частая смена упражнений на развитие как языковых (фонетических, лексических и грамматических), так и речевых навыков. Этому будет способствовать избыточное количество разнообразных упражнений в учебном пособии, поскольку у преподавателей появится возможность выбора максимально адекватных упражнений для конкретной группы студентов с целью более глубокого усвоения ими материала. Кроме этого, преподавателю не

нужно будет искать дополнительный материал для определенных групп обучающихся, а для последних будет минимизирован риск потери учебного материала (который зачастую дается им на отдельных листах). Особо выделим тот факт, что упражнения на развитие фонетических навыков в большей степени представлены в темах, которые изучаются на начальном уровне, что обусловлено логикой учебного процесса по данной дисциплине, однако мы уверены, что фонетические задания необходимы на всех этапах обучения — для постоянного совершенствования фонетических навыков.

7. Принцип самоконтроля, реализуемый с помощью краткого грамматического справочника, вокабуляра и ключей к некоторым упражнениям

Краткий грамматический справочник в конце учебного пособия поможет студентам регулярно осуществлять самоконтроль усвоения грамматического материала и систематизации общей грамматической структуры языка. Наличие вокабуляра по каждой из изученных тем не только позволит демонстрировать объем лексического материала, подлежащего овладению, но и будет нацеливать на ведение работы по самоконтролю, так как студенты могут выделять для себя те лексические единицы, которые нуждаются в дополнительной отработке. Здесь необходимо отметить, что современные исследователи предлагают организовывать вокабуляр, основываясь на *теории концептов*, а не просто списком слов по той или иной теме.

В. И. Карасик под *концептом* понимает «многомерные, культурно значимые образования в коллективном сознании, опредмеченные в той или иной языковой форме» [5, с. 155].

С. В. Чернышов подчеркивает, что именно *концептный подход* в методике обучения иностранным языкам будет способствовать формированию и развитию поликультурной языковой личности, владеющей широким набором навыков и спо-

собностей коммуникативного плана, через раскрытие содержания лингвокультурных концептов [12].

Наличие ключей к некоторым упражнениям экономит аудиторное время занятий, давая студентам возможность самостоятельно контролировать свои знания.

8. Принцип быстрого поиска аудиотреков

Практическое освоение иностранного языка предполагает активное использование различных аудио- и видеозаписей.

Традиционно преподаватели применяли аудионосители на занятиях, а на домашнюю работу аудирование практически не выносилось. С развитием технических средств, программного обеспечения и сети Интернет стало возможным использование QR-кодов и ссылок для быстрого поиска определенных источников аудио- или видеоматериалов, что позволяет преподавателю давать студентам аудиозаписи для выполнения упражнений во внеаудиторное время.

9. Принцип создания комфортных условий обучения

Психологически позитивная атмосфера благоприятно влияет на общее состояние участников образовательного процесса в целом и на процесс обучения в частности. Эмоционально окрашенная информация лучше запоминается, что способствует прочному усвоению знаний. Юмористические иллюстрации, эмоциональное содержание текстов, наличие в них национально-культурной специфики выражения эмоций, удобные для восприятия шрифты — все это должно стимулировать у обучающихся формирование познавательных коммуникативных мотивов.

Поскольку эмоции играют огромную роль в жизни каждого человека, то при подготовке студентов к межкультурному взаимодействию преподавателю необходимо включать в изучение тексты, напол-

С развитием технических средств, программного обеспечения и сети Интернет стало возможным использование QR-кодов и ссылок для быстрого поиска определенных источников аудио- или видеоматериалов.

ненные описанием и выражением эмоций. Это позволит «освоить основные моменты, связанные с различиями в эмоциональном восприятии фактов действительности в иноязычной и родной лингвокультурах» [10, с. 271]. Как отмечают Р. П. Мильруд и И. Р. Максимова, «даже при относительно высоком уровне владения языком могут существовать коммуникативные барьеры, имеющие не языковую, а интеллектуальную и личностную природу» [6, с. 4]. Психологический комфорт способствует готовности обучающихся к иноязычной коммуникативной деятельности.

### 10. Принцип наличия иллюстраций

Традиционные учебные пособия для студентов вузов используют преимущественно тексты без иллюстраций. Одной из причин этого являются технические возможности типографии вуза. Однако сегодня преподаватель может создавать электронные пособия, включая в них цветные иллюстрации высокого качества, которые нужны для:

- ✓ прочного запоминания материала;
- ✓ стимуляции мыслительных процессов;

- ✓ семантизации;
- ✓ создания культурного фона страны изучаемого языка;
- ✓ установления определенной эмоциональной атмосферы.

В связи с постоянной сменой образовательных программ и обновлением учебной литературы в соответствии с современными требованиями выделение указанных принципов позволяет систематизировать основные идеи, следование которым поможет преподавателю иностранного языка наилучшим образом подбирать и группировать материал при создании учебного пособия для студентов, а также критически оценивать имеющиеся пособия для их дальнейшей переработки.

Будущим авторам необходимо учитывать критерии оценки учебного пособия, требования и принципы его построения, что позволит соответствовать требованиям, которые предъявляет языковая политика РФ, и удовлетворить существующую потребность в создании определенной структуры для написания учебных пособий по иностранному языку для студентов языковых специальностей.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Азимов, Э. Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. — Москва : ИКАР, 2009. — 448 с. — ISBN 978-5-7974-0207-7.

2. *Беспалько, В. П.* Теория учебника: дидактический аспект : монография / В. П. Беспалько. — Москва : Педагогика, 1988. — 160 с. — ISBN 5-7155-0038-9.

3. *Бим, И. Л.* Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. (Опыт системно-структурного описания) / И. Л. Бим. — Москва : Русский язык, 1977. — 288 с.

4. *Воскресенская, М. С.* Технология проектирования учебного пособия как средства формирования интеракциональной компетенции студентов: юридический вуз, французский язык : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / М. С. Воскресенская. — Москва, 2019. — 22 с.

5. *Карасик, В. И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс : монография / В. И. Карасик. — Волгоград : Перемена, 2002. — 477 с. — ISBN 5-88234-552-2.

6. *Мильруд, Р. П.* Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 7. — С. 2—11.



7. Потрикеева, Е. С. К вопросу оценивания учебника иностранного языка / Е. С. Потрикеева // Гуманитарно-педагогические исследования. — 2018. — Том 2. — № 1. — С. 31—36.
8. Сафонова, В. В. Основополагающие принципы моделирования учебной литературы по теории и методике обучения межкультурному общению в высшей школе / В. В. Сафонова // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. — 2018. — № 2. — С. 65—76.
9. Федорова, Н. Ю. Технология разработки профессионально ориентированного учебного пособия по иностранному языку для студентов гуманитарных специальностей : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Н. Ю. Федорова. — Санкт-Петербург, 2014. — 25 с.
10. Хусяинова, Ю. Н. Значение обучения студентов выражению эмоций на занятиях по иностранному языку для межкультурной коммуникации / Ю. Н. Хусяинова // Языки и культуры: функционально-коммуникативный и лингво-прагматический аспекты : сборник статей по материалам II Международной научно-практической конференции, посвященной памяти С. Г. Стерлигова (Нижний Новгород, 12—13 мая 2021 г.). — Нижний Новгород : ННГУ им. Н. И. Лобачевского, 2021. — С. 269—272.
11. Чернышов, С. В. Теория и методика обучения иностранным языкам : учебник / С. В. Чернышов, А. Н. Шамов. — Москва : КноРус, 2022. — 442 с. — ISBN 978-5-406-08473-1.
12. Чернышов, С. В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы) : монография / С. В. Чернышов. — Нижний Новгород : НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2014. — 334 с. — ISBN 978-5-98366-047-2.
13. Шамов, А. Н. Принципы создания учебника по методике преподавания иностранного языка / А. Н. Шамов, С. В. Чернышов // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2021. — Том 1. — № 3 (76). — С. 20—36.
14. Williams, D. Developing criteria for textbook evaluation / D. Williams // ELT Journal. — 1983. — № 37 (3). — P. 251—255.



## **МАШИННЫЙ ПЕРЕВОД В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В УСЛОВИЯХ КОНВЕРГЕНТНОГО ПОДХОДА**

**М. В. ФОМИНЫХ,**  
кандидат педагогических наук, доцент кафедры английской филологии  
и профессиональной коммуникации на иностранных языках РГППУ  
(Екатеринбург)  
*fominykh.maria12@yandex.ru*

В статье рассматривается применение учебного машинного перевода в контексте конвергентного подхода, определяются учебные задачи перевода в процессе подготовки специалистов, владеющих переводческими компетенциями, приводятся этапы работы с учебным машинным переводом, выявляются возможности машинного перевода в процессе обучения студентов. Актуальность научной статьи обусловлена необходимостью интеграции гуманитарного и технологического знания в условиях стремительно развивающегося общества.

The article deals with the application of machine translation under the convergent approach, defines educational tasks of translation in the process of training specialists with translation competences, presents the stages of work with machine translation, reveals the possibilities of machine translation in the process of training students. The relevance of the scientific article is due to the need to integrate humanitarian and technological knowledge in a rapidly developing society.

**Ключевые слова:** методика обучения иностранному языку, инновации, учебный перевод, машинный перевод, конвергентный подход, интеграция, инновационные методы

**Key words:** methods of teaching a foreign language, innovations, educational translation, machine translation, convergent approach, integration, innovative methods

Сегодня в образовательном процессе вуза происходят серьезные изменения, связанные с внедрением новых технологий. Конвергенция и интеграция плотно вошли в систему образования и обучения [1; 3; 10]. Применение NBIC-технологий\* (в частности когнитивных и информационных технологий) обуславливается метапредметностью результата: интеграцией лингвистического и технологического знания, взаимопроникновением наук (в нашем случае — лингвистики и информационных систем) [4; 5].

При освоении иностранного языка обучающийся для лучшего понимания стремится перевести материалы. В этом случае перевод является психологической необходимостью, которую следует использовать в методических целях.

Перевод более эффективен при системном изучении языка, поскольку позволяет рассмотреть лексические единицы в их языковом окружении с учетом всех связей и стилистических акцентов. Владение системой языка в свою очередь является неотъемлемой частью обучения различным видам речевой деятельности. Также учебный перевод способствует развитию у

студентов коммуникативной компетенции. Обучающийся неосознанно переносит знакомые речевые навыки из родного языка в иностранный, что представляет собой процесс опосредования, являющийся стихийным, и в этом случае учебный перевод помогает его структурировать.

Кроме уже очевидной результативности учебного перевода при освоении письма, указанный метод также можно использовать при обучении чтению. В качестве приема перевод является довольно универсальным инструментом и может применяться при любой продолжительности и форме обучения для студентов лингвистических и нелингвистических специальностей. Также его можно использовать как составную часть практически любого метода обучения (исключая прямой метод), на разных этапах обучения для достижения различных целей.

Так, в рамках *переводно-грамматического метода* перевод является основным приемом обучения. Кроме этого, он применяется и в рамках *суггестопедического метода* обучения, когда преподавание ведется через язык-посредник. Перевод позволяет улучшить понимание и сте-

---

\* NBIC — аббревиатура, которая означает совмещение в одной цепочке нано- и биоинженерных, то есть генетических технологий, информационных и компьютерных технологий, а также когнитивных ресурсов, нацеленных на искусственный разум (<https://nlo-mir.ru/tech/1953-nbictehnologii-ili-russkij-uchenyj-opasnee-ben-ladena.html>).

пень усвоения материала, а также может выступать в качестве средства контроля знаний. При использовании *аудиального метода* перевод помогает раскрыть значение лексической единицы и выступает в качестве инструмента контроля понимания обучающимися материала. Следует отметить, что в *аудиовизуальный метод* перевод зачастую не включается, однако многие авторы считают это недостатком указанного метода, так как перевод мог бы существенно упростить процесс введения нового материала [11].

При переходе студентов на продвинутый этап обучения иностранному языку перевод носит самостоятельный характер, позволяет углубить и отточить полученные знания, в то время как на основном этапе он является средством усвоения нового материала. В ходе выполнения заданий на перевод у обучающихся вырабатываются навыки работы с синтаксическими особенностями языка. На продвинутом уровне обучения при помощи учебного перевода можно не только закрепить уже полученные знания и навыки, но также преодолеть интерференцию и ввести новый материал повышенного уровня сложности.

Выбирая на данном этапе материал для учебного перевода, важно учитывать функционально-стилистические характеристики текста, группировать материал по жанрам и темам, отдельно выделять тот, который направлен на работу с тем или иным языковым явлением.

Многие методисты отмечают возможность применения учебного перевода для решения широкого спектра образовательных задач [8; 9; 10].

Процесс подготовки специалистов, владеющих переводческими компетенциями, включает три этапа (схожие с этапами обучения переводу) [2].

На *первом этапе* формируется текстотипологическая компетенция: перед обучающимся ставится задача овладеть предпереводческим анализом. Подобный подход позволяет соотнести максимальное

количество текстов на исходном языке и языке перевода, что способствует пониманию особенностей иностранного лингвокультурного сообщества.

На *втором этапе* у обучающихся развивается операциональная компетенция, а также повышается уровень владения социокультурной компетенцией: студенты должны подстраивать переводимый текст для адекватного коммуникативного эффекта в другой лингвокультурной среде. Кроме этого, целью второго этапа является формирование умения видеть и нестандартно решать переводческие проблемы.

*Третий этап* заключается в профессионализации навыков и умений письменного перевода. В ходе профессионализации обучающиеся изучают особенности перевода специальных текстов, знакомятся со сложными профессиональными инструментами перевода.

Обучение переводу позволяет студентам совершенствовать коммуникативную и лингвистическую компетенции [6; 8], повышать уровень владения языком в целом и систематизировать лексические и грамматические знания в частности; развивать умение преобразовывать предоставленный материал с учетом несовпадения объема лексических значений единиц в языках. Таким образом, использование перевода в процессе обучения способствует значительному повышению уровня знаний обучающихся и их мотивации к изучению языка. При этом в качестве одного из видов перевода в процессе обучения может использоваться *машинный перевод*.

К машинному переводу и заданиям, предусматривающим его использование, можно прибегать как в рамках аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы обучающихся. Это позволит им лучше понять *принципы функционирования систем машинного перевода* с последующим осознанным применением последних

Использование перевода в процессе обучения способствует значительному повышению уровня знаний обучающихся и их мотивации к изучению языка.

как в процессе обучения, так и в иных видах деятельности, с учетом всех особенностей данных систем.

Работа с машинным переводчиком в рамках учебных занятий состоит из нескольких этапов.

На *начальном этапе* обучающимся предлагается текст или фрагмент текста (в некоторых случаях — в зависимости от цели конкретного задания — обучающиеся могут выбрать текст самостоятельно);

На *следующем этапе* осуществляется непосредственно машинный перевод (отметим, что студентам может быть предоставлена возможность самостоятельно выбрать одну или несколько систем машинного перевода — в зависимости от специфики задания); при выполнении некоторых типов заданий в качестве подготовки к этапу машинного перевода обучающимся можно предложить отредактировать имеющийся текст в соответствии со спецификой языка перевода.

После того как текст переведен системой машинного перевода, следует *этап постредактирования*, то есть исправление всех допущенных компьютером ошибок.

На *заключительном этапе* (в зависимости от целей и ожидаемого результата) анализируются конкретные группы ошибок, полученных в процессе машинного

перевода, или все ошибки в целом. Также можно проанализировать и сравнить результаты работы различных систем машинного перевода, машинный и профессиональный перевод одного текста.

Важно заметить, что в соответствии со спецификой конкретного задания некоторые этапы можно опустить либо добавить новые.

В учебных целях, исходя из конкретных целей обучения, а также из уровня знаний обучающихся, допустимо давать задания различных типов, предполагающих исполь-

зование машинного перевода. На начальном этапе работы с машинным переводом следует изучить электронные словари. Подобные программы предлагают перечень синонимичных значений переводимого слова, что способствует расширению словарного запаса обучающихся и формированию языковой компетенции. При этом в большинстве случаев пользователь получает перечень контекстов к различным значениям, что упрощает подбор наиболее подходящего слова языка перевода и облегчает понимание различий между синонимичными лексическими единицами и процесс запоминания новой лексики.

Развитие языковой компетенции осуществляется за счет необходимости постредактирования машинного перевода. Несовершенство машинных переводчиков ведет к появлению ряда лексических, грамматических и стилистических ошибок, а их выявление и исправление позволяет улучшить языковые навыки обучающихся. Выполняя подобные задания, будущие специалисты упражняются в поиске ошибок в тексте, что в свою очередь способствует их уменьшению в собственной речи.

Предоставление студентам возможности самостоятельно выбрать текст для машинного перевода с учетом критериев, подобранных исходя из специфики задания, позволяет развить учебно-познавательную компетенцию (можно применять различные вариации подобного задания). Обучающиеся могут получить для постредактирования перевод, уже выполненный системой. Такой подход исключает непосредственно этап машинного перевода, но в качестве материала для работы сохраняются ошибки, связанные с особенностями языков, что способствует формированию у обучающихся понимания различий языковых систем.

В рамках внедрения в образовательный процесс новых образовательных технологий нами была разработана и успешно применяется дидактико-методическая система по реализации конвергентного подхода к

На начальном этапе работы с машинным переводом следует изучить электронные словари. Подобные программы предлагают перечень синонимичных значений переводимого слова, что способствует расширению словарного запаса обучающихся и формированию языковой компетенции.

преподаванию дисциплин профильного цикла для студентов кафедры английской филологии и профессиональной коммуникации на иностранных языках института психолого-педагогического образования РГППУ, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (образование в области иностранного языка (английского)).

Основываясь на практическом опыте, мы можем констатировать, что использование возможностей машинного перевода в процессе обучения позволяет:

- ✓ применять электронные словари для более обширной работы с лексическим материалом изучаемого языка;
- ✓ анализировать перевод, полученный с помощью систем машинного перевода;
- ✓ выполнять машинный перевод с последующим редактированием текста;
- ✓ осуществлять постредктирование полученного текста без выполнения непосредственно машинного перевода;
- ✓ сравнивать переводы, сделанные разными системами машинного перевода.

Проведенная работа позволила нам сформулировать следующие выводы:

- ✓ суммативно-дискретная практика фрагментарного усвоения феноменов действительности заменяется освоением ее как целокупного, конвергентно-целостного результата; предполагается активное овладение техникой и информационно-коммуникационными технологиями;

✓ интеграция автономных по отношению друг к другу систем — лингвистики и информатики — способствует не фрагментарному усвоению учебного материала, а целостному восприятию одной учебной темы «с двух сторон», что ориентирует обучающихся на самостоятельную и эффективную организацию учебной деятельности;

✓ методика обучения постредктированию текстов, переведенных с помощью машинных систем, должна опираться

на современные тенденции в методике преподавания иностранных языков;

✓ при методически грамотном построении учебного практического занятия по работе с машинным переводом, обучающийся способен к осуществлению глубоких когнитивных речемыслительных процессов;

✓ в отличие от традиционной направленности учебного процесса, студентам предлагается включиться в интеграцию гуманитарного и технического знаний, что полностью отвечает требованиям, предъявляемым к современному конкурентоспособному специалисту;

✓ внедрение курса постмашинного перевода текста для студентов лингвистических направлений необходимо для совершенствования их подготовки.

При методически грамотном построении учебного практического занятия по работе с машинным переводом, обучающийся способен к осуществлению глубоких когнитивных речемыслительных процессов

### ЛИТЕРАТУРА

1. Алиева, Н. З. Конвергенция в контексте концепции инновационного развития общества / Н. З. Алиева // Современные проблемы науки и образования : электронный журнал. — 2012. — № 6. — URL : <https://science-education.ru/ru/article/view?id=7735> (дата обращения : 13.04.2022).
2. Брагилевский, Д. Ю. Информационные технологии и обучение переводу / Д. Ю. Брагилевский. — DOI: 10.18720/HUM/ISSN2227-8591.24.3 // Вопросы методики преподавания в вузе. — 2018. — Том 7. — № 24. — С. 24—36.
3. Гребенюк, Т. Б. Подготовка будущего педагога к цифровизации образования как педагогическая проблема // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». — 2020. — № 2 (6). — С. 20—27. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2020/3jul2020/kvo203/> (дата обращения: 22.09.2022).

4. *Ибрагимов, Г. И.* О понятийно-терминологическом аппарате дидактики цифровой эпохи / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова, А. А. Калимуллина. — DOI: 10.21510/1817-3292-2021-92-2-20-34 // Педагогический журнал Башкортостана. — 2021. — № 2 (92). — С. 21—34.

5. *Ломовцева, Н. В.* Готовность преподавателей вуза к цифровой трансформации образовательного процесса / Н. В. Ломовцева, К. М. Заречнева // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). — 2020. — № 1 (1). — С. 45—53.

6. *Фурманова, В. П.* Мотивация как основа успешного овладения иностранным языком в школе / В. П. Фурманова, А. Н. Шапов // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — 2012. — № 18. — С. 177—188.

7. *Яшенева, А. С.* Повышение учебной мотивации обучающихся в процессе изучения иностранного языка // Наука и образование сегодня. — 2017. — № 8 (19). — С. 60—63.

8. *Bushra, Ms* Critical Thinking and Curriculum of English at Higher Secondary School Level in Pakistan / Ms Bushra, A. Huma. — DOI: 10.31703/grr.2020 (V-III).26 // Global Regional Review (GRR). — 2020. — Volume 5 (3). — P. 255—262.

9. *Cheragui, M. A.* Theoretical Overview of Machine translation / M. A. Cheragui // Web and Information Technologies : proceedings of the 4th International Conference on ICWIT 2012 (Sidi Bel-Abbes, Algeria, April 29—30 2012) / M. Malki, S. Benbernou, S. M. Benslimane, A. Lehireche (eds.) . — P. 160—169.

10. Convergence education — an international perspective / D. Herr, A. Bushra, B. Jennifer [et al.]. — DOI:10.1007/s11051-019-4638-7 // Journal of Nanoparticle Research. — 2019. — Volume 21 (11). — URL: <https://paperity.org/p/230950580/convergence-education-an-international-perspective> (дата обращения: 22.09.2022).

11. *Hutchins, W. J.* Machine translation. History of research and applications / W. J. Hutchins // The Routledge Encyclopedia of Translation Technology / Edited by Chan Sin-wai. — New York, 2015. — P. 120—136.

**В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования вышло в свет издание:**

**Нижегородское лето — 2021: Сборник методических материалов / сост.: М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская. 259 с.**

Сборник предназначен специалистам сферы воспитания и дополнительного образования обучающихся. Содержание издания направлено на повышение эффективности организации образовательного процесса в период детского отдыха и оздоровления, а также на сохранение, обобщение и распространение опыта оздоровительной и досуговой деятельности в сфере детского отдыха, в том числе специалистов дополнительного образования, педагогов-организаторов, вожатых.

Материалы сборника помогут сформировать у специалистов сферы воспитания и дополнительного образования многоплановую картину организации деятельности в период летних каникул. Сборник может быть использован в работе специалистов системы дополнительного образования детей и системы повышения квалификации управленческих, методических и педагогических работников.



## МОДЕЛИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

М. П. ПРОХОРОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры инновационных технологий менеджмента  
НГПУ им. К. Минина  
*masha.proh@mail.ru*

В статье дается обзор исследований состояния цифровых компетенций педагогов высшей школы, представлена модель развития цифровых компетенций педагогов в образовательном процессе. Раскрыты целевой, содержательный, процессуальный и технологический компоненты указанной модели, описаны предполагаемый результат и условия развития цифровых компетенций. Сделаны выводы о необходимости целенаправленной работы по созданию условий для развития цифровых компетенций педагогов высшей школы.

The article gives an overview of the research on the state of digital competencies of teachers of higher education, and presents a model for their development in the educational process. Target, content, procedural and technological components of the model are presented, prospective results and conditions for the development of digital competencies are outlined. Conclusions about the need for targeted work in creating conditions for the development of digital competencies of teachers of higher education are drawn.

**Ключевые слова:** *цифровые компетенции, педагог высшей школы, развитие, моделирование*

**Key words:** *digital skills, teacher of higher education, development, modelling*

Одним из ведущих трендов развития современной высшей школы выступает цифровая трансформация образования, представляющая собой комплекс взаимосвязанных глубинных изменений в системе образования и обеспечивающая перевод образовательной системы в новое состояние, основанное на широком применении цифровых технологий как средства реализации образовательного процесса [3, с. 78]. Цифровая трансформация образования повлекла за собой изменение целей, содержания, технологий, методов, приемов и форм образовательной деятельности, а способы взаимодействия участников образовательного процесса

обрели новые формы. Следует отметить, что переформатирование образовательной системы нельзя назвать завершенным, поскольку сегодня идет активный поиск путей и способов внедрения в образовательный процесс цифровых технологий, который, с одной стороны, нацелен на модернизацию высшего образования, а с другой — призван сохранить богатство традиционного педагогического опыта [2; 3; 9].

Процесс цифровой трансформации высшего образования сопровождается резким ростом потребности в педагогических работниках, владеющих цифровыми компетенциями и готовых к творческому теоретическому осмыслению и методиче-

ской разработке инновационных образовательных систем и методик, основанных на применении цифровых технологий в образовательном процессе. Под цифровыми компетенциями педагогов высшей школы мы понимаем ключевые компетенции цифровой экономики, которые необходимы для решения педагогами профессиональных задач и достижения запланированных образовательных результатов в условиях глобальной цифровизации образования как общественного процесса [9]. Для обеспечения качественной профессиональной подготовки современный педагог должен владеть цифровыми компетенциями на уровне, достаточном не только для самостоятельного применения цифровых технологий при решении собственных профессиональных задач, но и для гарантированного освоения цифровых технологий обучающимися [7].

Проблема развития цифровых компетенций педагогов раскрывается в работах Э. Ф. Зеера, Я. И. Серкиной, Т. А. Аймалетдинова, И. В. Налетовой и других ученых [4; 6; 9; 11].

В 2019 году аналитическим центром Национального агентства финансовых исследований (НАФИ) проводилось масштабное исследование цифровых компетенций педагогов, в рамках которого

были рассчитаны индекс цифровой грамотности и индекс ИКТ-компетентности учителей школ и преподавателей вузов. Было выявлено, что в целом российские педагоги демонстрируют средний уровень владения ИКТ в профессиональной деятельности

(преподаватели вузов набрали 45 баллов из 88 возможных), большинство (63 %) педагогов высшей школы владеют цифровыми технологиями на среднем уровне («интегратор» и «эксперт»), высокий уровень («новатор» и «лидер») продемон-

стрировали только 12 %. Также в данном исследовании отмечено, что преподаватели вузов в основном применяют цифровые технологии для общения с коллегами, довольно хорошо модернизируют учебные материалы и ресурсы с использованием средств цифровых технологий, часто вовлекают обучающихся в командную работу для проектной и исследовательской деятельности, с помощью цифровых сервисов предоставляют обучающимся сведения об успеваемости [12].

Обращаясь к причинам, препятствующим освоению педагогами высшей школы цифровых компетенций, необходимо указать, что их спектр достаточно широк. Так, одни авторы указывают на то, что в основе явных и неявных барьеров в освоении ИКТ-компетенций и цифровых компетенций педагогами лежат особенности «метаструктур личности» и социального менталитета [13, с. 125]. Другие авторы отмечают нехватку времени на освоение цифровых ресурсов, сервисов, педагогических технологий, адекватных цифровому инструментарию, на использование цифровых технологий в образовательном процессе, отсутствие качественных методических разработок прикладной направленности, необходимость в развитии цифровых компетенций, связанную с дефицитом уже имеющихся компетенций [1; 4; 5]. Можно с полным правом утверждать, что существующая потребность в развитии цифровых компетенций педагогов высшей школы предполагает поиск новых организационных решений, направленный на активизацию использования цифровых технологий и сервисов в образовательном процессе. Анализ основных барьеров, препятствующих освоению новых компетенций педагогами, позволяет предположить, что эффективный курс по развитию цифровых компетенций преподавателей должен быть практико-ориентированным и интегрированным с предметной областью педагога. Кроме этого, преподавателя необходимо обеспечить индивидуализированной

Преподаватели вузов в основном применяют цифровые технологии для общения с коллегами, довольно хорошо модернизируют учебные материалы и ресурсы с использованием средств цифровых технологий, часто вовлекают обучающихся в командную работу.



тьюторской поддержкой и учитывать его исходный уровень развития цифровых компетенций.

При разработке предложений по развитию цифровых компетенций педагогов высшей школы мы опирались на ряд предпосылок:

✓ совершенствование указанных компетенций — непрерывный процесс, состоящий из цикла «найти — освоить — апробировать — внедрить в образовательный процесс — оценить результаты»;

✓ развитие цифровых компетенций педагогов должно опираться на практико-ориентированный подход, то есть происходить в процессе практического использования цифровых технологий непосредственно в образовательном процессе;

✓ в основе развития цифровых компетенций должна лежать самостоятельная, мотивированная деятельность педагога по поиску адекватных цифровых решений и ресурсов, способных повысить качество образования;

✓ развитие цифровых компетенций педагогов следует осуществлять в контексте преподавательской деятельности и неразрывно с ней;

✓ процесс развития цифровых компетенций педагогов должен сопровождаться постоянным обсуждением вопросов внедрения в образование цифровых технологий и лучших педагогических практик, обменом опытом; опираться на функционирование сообщества педагогов при поддержке специалистов отдела электронного обучения.

В педагогических исследованиях в качестве универсального, информативного и эффективного научного метода активно применяется *моделирование*. В более широком смысле моделирование — это разработка абстрактных аналогов реальных явлений, процессов, ситуаций педагогической практики. Посредством моделей актуализируются значимые характеристики изучаемых объектов, выявляются внутренние взаимосвязи и зависимости,

осуществляется исследовательская и экспериментальная деятельность, прогнозируется дальнейшее изменение объекта. Применение метода моделирования в педагогических исследованиях и разработках дает возможность сформировать ориентировочную и концептуальную основу для проектирования компонентов, содержания, процесса профессиональной подготовки в соответствии с целевыми ориентирами и существующими условиями.

Предлагаемая на с. 70 модель позволяет выявить и охарактеризовать ряд важнейших компонентов процесса формирования и развития цифровых компетенций педагогов в условиях ЭОС университета.

На *методологическом уровне*: определяется общая концепция развития цифровых компетенций педагогов, систематизируются требования федеральных, отраслевых и локальных нормативных документов, ставятся цели и задачи, отбираются необходимые подходы и принципы целенаправленной деятельности по развитию цифровых компетенций педагогов.

Концепция развития цифровых компетенций педагогов строится на совокупности следующих основополагающих идей:

✓ потребность в развитых цифровых компетенциях педагогов определяется, с одной стороны, требованиями ФГОС ВО и квалификационными характеристиками профессиональных стандартов тех направлений подготовки и специальностей, по которым ведут свою профессиональную деятельность педагоги высшей школы, а с другой — стратегическими документами, регулирующими развитие ЭОС образовательной организации и научно-педагогических работников вуза;

✓ развитие цифровых компетенций педагогов выступает важнейшим условием обеспечения высокого качества профессиональной подготовки в контексте цифровой

Посредством моделей актуализируются значимые характеристики изучаемых объектов, выявляются внутренние взаимосвязи и зависимости, осуществляется исследовательская и экспериментальная деятельность, прогнозируется дальнейшее изменение объекта.

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ



трансформации образования и экономики, поэтому вовлечение педагогов в различные формы развития цифровых компетенций должно осуществляться непрерывно, быть интегрированным с образовательным процессом университета, опираться на высокую мотивацию педагогов относительно своего профессионального развития;

✓ для непрерывного развития цифровых компетенций целесообразно сочетать все возможные формы формального, неформального и информального (самостоятельного) образования педагогов, а обучение осуществлять в формате персонализированной траектории;

✓ эффективное развитие цифровых компетенций должно происходить в условиях интенсивного взаимодействия внутри педагогического коллектива — то есть обсуждения вопросов цифровизации образовательного процесса, обмена опытом и пр.

Целью развития цифровых компетенций педагогов является увеличение доли педагогов, владеющих цифровыми навыками на высоком уровне. Критериями высокого уровня выступают уверенное, творческое и критическое использование целого ряда цифровых технологий в своей профессиональной деятельности, постоянный поиск, пополнение и совершенствование собственного арсенала стратегий применения цифровых технологий в образовательном процессе, участие в регулярном обмене опытом использования цифровых технологий с коллегами.

*Задачами* развития цифровых компетенций педагогов становятся: *повышение потребности* педагогов в освоении современных цифровых ресурсов для организации образовательного процесса; *создание условий* для сочетания различных форм формального, неформального и информального образования по вопросам использования цифровых технологий в образовании; *эффективное взаимодействие, обмен педагогическим опытом, освоение цифровых ресурсов* — для повышения качества профессионального

образования. Организация работы по развитию цифровых компетенций педагогов должна осуществляться с опорой на деятельностный и контекстный подходы, реализующиеся через ряд принципов, к которым относятся:

✓ принцип активности — подразумевается стремление педагогов принимать участие в различных видах обучения, самостоятельно осваивать цифровые ресурсы, внедрять их в педагогическую практику, проводить исследовательскую и экспериментальную работу по модернизации образовательного процесса с использованием цифровых средств;

✓ принцип персонализации обучения, который предполагает формирование для каждого педагога собственной персональной стратегии развития цифровых компетенций с учетом его потребностей и возможностей, актуального уровня развития цифровых компетенций;

✓ принцип опоры на коллективное взаимодействие, когда педагогическому коллективу отводится ведущая роль в поддержке преподавателей, использующих новые цифровые технологии в профессиональной деятельности, то есть тем, кто осваивает новые цифровые сервисы, распространяет свой педагогический опыт, разрабатывает педагогические инновации на основе цифровых ресурсов;

✓ принцип регулярной поддержки педагогов со стороны электронной информационно-образовательной среды университета — предполагает работу по развитию цифровых компетенций педагогов необходимыми ресурсами (программным обеспечением, лицензионным доступом к цифровым сервисам, базам данным, программному обеспечению и пр.).

На *технологическом уровне* предполагается сочетание корпоративной и персональной стратегий развития цифровых компетенций педагогов высшей школы.

Целью развития цифровых компетенций педагогов является увеличение доли педагогов, владеющих цифровыми навыками на высоком уровне.

*Корпоративная стратегия* охватывает все виды формального обучения и повышения квалификации, предлагаемые НГПУ им. К. Минина в этом направлении. В рамках корпоративной стратегии педагоги могут выбрать разные формы — традиционные курсы повышения квалификации в очном и дистанционном форматах, участие в стратегических сессиях по вопросам цифровизации образовательного процесса, оценки качества цифровых образовательных ресурсов университета (являясь как авторами электронных учебно-методических комплексов, так и экспертами).

Выбирая корпоративную стратегию, педагоги, заинтересованные в развитии цифровых компетенций, могут освоить содержание, связанное с применением «сквозных» цифровых технологий в образовании, образовательных сервисах и ресурсах, методиках разработки, апробации, оценки результатов использования цифровых ресурсов с различными категориями обучающихся. В качестве технологий развития цифровых компетенций педагогов в рамках корпоративной стратегии выступают проблемное, личностно ориентированное обучение, разработка проектов, игровое обучение.

*Персональная стратегия* развития цифровых компетенций педагогов базиру-

ется на неформальном обучении и самообразовании (информальном образовании). В рамках персональной стратегии педагоги смогут искать, осваивать, апробировать цифровые технологии в образовании, знакомиться с реальными кейсами применения цифровых технологий.

ется на неформальном обучении и самообразовании (информальном образовании). В рамках персональной стратегии педагоги смогут искать, осваивать, апробировать цифровые технологии в образовании, знакомиться с реальными кейсами применения цифровых технологий, то есть овладевать таким содержанием образования, которое полностью соответствует специфике их профессиональной деятельности и преподаваемой дисциплине. Педагогическими технологиями реализации персональной стратегии развития цифровых компетенций станут различные

технологии и методики проектного обучения, проведения дискуссий. Повышение уровня цифровых компетенций педагогов может быть организовано в форме проектных сессий, коворкингов, участия в сетевых сообществах и форумах, в конкурсах профессионального мастерства, экспертного сопровождения. Средствами развития цифровых компетенций педагогов могут выступать:

- ✓ персонализированный план развития цифровых компетенций;
- ✓ непосредственно цифровые средства как образовательной, так и конкретно профессиональной деятельности, которые осваивает и использует педагог;
- ✓ метацифровые образовательные комплексы, включающие как стандартные ИКТ, так и элементы материальных и производственных технологий — симуляторы, тренажеры, датчики, средства дополненной реальности и пр.

Реализация педагогической работы по развитию цифровых компетенций педагогов будет осуществляться в рамках *мотивационного, когнитивно-деятельностного и рефлексивного* этапов.

На *мотивационном этапе* процесса развития цифровых компетенций педагогов необходимо создать условия для формирования потребности педагога в развитии цифровых компетенций. Такая подготовка может включать прохождение различных диагностических исследований, которые помогут определить актуальный уровень развития цифровых компетенций педагогов; ознакомление с передовым педагогическим опытом применения цифровых технологий в образовательном процессе; участие в различных сессиях, конференциях, дискуссиях о значении цифровых технологий для современного профессионального образования. На данном этапе педагог овладевает достоверными знаниями об уровне развития собственных цифровых компетенций, получает представление о возможностях, направлениях и путях их дальнейшего развития.

На *когнитивно-деятельностном этапе* педагог:

- ✓ внедряет освоенные цифровые технологии в образовательный процесс;

- ✓ отслеживает и анализирует результаты обучения;

- ✓ совершенствует методику преподавания (для этого педагог осуществляет целенаправленный поиск цифровых сервисов, ресурсов и технологий, которые могут быть применены в образовательном процессе);

- ✓ самостоятельно и в коллективе изучает возможности и особенности применения этих технологий в практике преподавания;

- ✓ анализирует имеющиеся методические рекомендации или разрабатывает собственные.

В результате у педагога формируется четкое представление о возможностях и ограничениях цифровых технологий в преподавании своей дисциплины.

На *рефлексивном этапе* работы происходит осознание и самооценка педагогом результатов экспериментальной деятельности по внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, а также обсуждение этих результатов, распространение педагогического опыта. У педагога появляются новые потребности, расширяется область интересов, возникают идеи по внедрению цифровых технологий в образовательный процесс, ставятся цели для дальнейшего развития цифровых компетенций.

Результатом развития цифровых компетенций педагогов становится их более высокий уровень, который оценивается по нескольким критериям:

- ✓ наличие у педагога сформированной потребности в непрерывном развитии цифровых компетенций;

- ✓ владение различными инструментами поиска, освоения, применения цифровых образовательных ресурсов в учебном процессе;

- ✓ повышение качества создаваемых

педагогом цифровых электронных ресурсов;

- ✓ расширение перечня цифровых образовательных технологий, используемых в организации учебного процесса.

Показателями развития цифровых компетенций педагогов являются:

- ✓ увеличение уровня владения цифровыми навыками;

- ✓ повышение качества разработанных цифровых образовательных ресурсов;

- ✓ рост количества цифровых технологий в образовательном процессе университета.

Для успешного применения разработанной модели на практике необходимо выполнение следующих условий:

- ✓ непрерывное совершенствование электронной информационной образовательной среды университета, предоставляющей возможности для апробирования разработанных цифровых ресурсов, распространения и обмена передовым педагогическим опытом в части использования цифровых технологий в образовательном процессе;

- ✓ опора на активное взаимодействие педагогических работников при обсуждении ими результатов экспериментальной деятельности по цифровизации образовательного процесса;

- ✓ поддержка и стимулирование развития цифровых компетенций со стороны руководства;

- ✓ научно-методическое и ресурсное сопровождение педагогической практики в цифровом формате, осуществляемое со стороны структурных подразделений и кафедр университета.

Таким образом, разработанная модель развития цифровых компетенций педагогов в образовательном процессе позволит:

- ✓ формировать персональные стратегии развития цифровых компетенций педагогов с учетом как возможностей университета, так и собственных потребностей педагогов;

Результатом развития цифровых компетенций педагогов становится их более высокий уровень, который оценивается по нескольким критериям.

✓ проектировать актуальное содержание подготовки педагогов к применению цифровых ресурсов в образовательном процессе;

✓ планировать деятельность по освоению и внедрению цифровых ресурсов и

сервисов в образовательную деятельность на уровне подразделений университета;

✓ эффективно интегрировать развитие цифровых компетенций педагогов с их работой в электронной информационно-образовательной среде университета.

## ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Галиханов, М. Ф.* Подготовка преподавателей к онлайн-обучению: роли, компетенции, содержание / М. Ф. Галиханов, Г. Ф. Хасанова. — DOI: 10.31992/0869-3617-2019-28-2-51-62 // Высшее образование в России. — 2019. — Том 28. — № 2. — С. 51—62.

2. Двенадцать решений для нового образования : доклад Центра стратегических разработок и Высшей школы экономики. — Москва, 2018. — URL: [https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad\\_obrazovanie\\_Web.pdf](https://www.hse.ru/data/2018/04/06/1164671180/Doklad_obrazovanie_Web.pdf) (дата обращения: 19.09.2022).

3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под научной редакцией В. И. Блинова. — Москва : Перо, 2019. — 98 с. — ISBN 978-5-00150-679-9.

4. *Зеер, Э. Ф.* Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова. — DOI: 10.26170/ro20-03-03 // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 3. — С. 26—39.

5. *Минина, В. Н.* Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты / В. Н. Минина. — DOI: 10.21638/spbu12.2020.106 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2020. — Том 13. — № 1. — С. 84—101.

6. *Налетова, И. В.* Изменения системы образования под влиянием онлайн-технологий / И. В. Налетова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2015. — № 2(26). — С. 9—14.

7. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28.07.2017 г. № 1632-р // Правительство России : сайт. — URL: <http://government.ru/rugovclassifier/614/events/> (дата обращения: 19.04.2022).

8. Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : приказ Министерства экономического развития Российской Федерации от 24.01.2020 г. № 41 // Консультант Плюс. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_344498/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_344498/) (дата обращения: 20.08.2022).

9. *Серкина, Я. И.* Цифровизация экономики высшего образования: новые вызовы и угрозы / Я. И. Серкина // Цифровизация как драйвер роста науки и образования : коллективная монография. — Петрозаводск : Новая наука, 2020. — С. 20—32.

10. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : монография / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина. — Москва : НИУ ВШЭ, 2019. — 334 с. — ISBN 978-5-7598-1990-5.

11. Цифровая грамотность для экономики будущего : монография / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, В. И. Гриценко [и др.]. — Москва : НАФИ, 2018. — 86 с. — ISBN 978-5-9909956-2-8.

12. Цифровая грамотность российских педагогов. Готовность к использованию цифровых технологий в учебном процессе / Т. А. Аймалетдинов, Л. Р. Баймуратова, О. А. Зайцева [и др.] ; аналитический центр НАФИ. — Москва : Издательство НАФИ, 2019. — 84 с. — ISBN 978-5-9909956-5-9.

13. Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры / Л. Р. Андрюхина, Н. О. Садовникова, С. Н. Уткина, А. М. Мирзаахметов. — DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147 // Образование и наука. — 2020. — Том 22. — № 3. — С. 116—147.

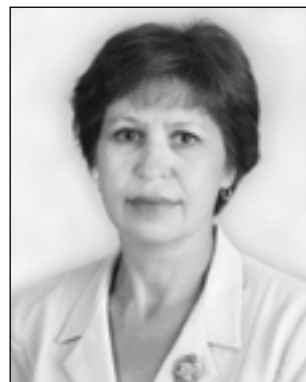
## ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ФАКУЛЬТЕТА И МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ СЛУШАТЕЛЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТЫ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ



Л. П. ШУСТОВА,  
кандидат  
педагогических наук,  
доцент, начальник  
отдела перспективных  
исследований  
и проектов УлГПУ  
им. И. Н. Ульянова  
(Ульяновск)  
[lp\\_shustova@mail.ru](mailto:lp_shustova@mail.ru)



С. В. ДАНИЛОВ,  
доктор педагогических  
наук, доцент, директор  
центра образовательных  
перспектив и инноваций  
УлГПУ им. И. Н. Ульянова  
(Ульяновск)  
[danilovnic@rambler.ru](mailto:danilovnic@rambler.ru)



В. В. ЗАРУБИНА,  
кандидат педагогических  
наук, доцент,  
декан факультета  
образовательных  
технологий  
и непрерывного  
образования УлГПУ  
им. И. Н. Ульянова  
[valvikzar@mail.ru](mailto:valvikzar@mail.ru)

В статье рассматриваются программа развития факультета, реализующего дополнительные профессиональные программы, и мониторинг как инструменты управления развитием дополнительного профессионального образования в педагогическом вузе. Программа определяет ключевые направления развития факультета, мониторинг обеспечивает обратную связь от слушателей на основе критериев их удовлетворенности качеством и условиями образовательной деятельности, профессионализмом преподавательского состава. Анализ результатов применения указанных инструментов в течение пяти лет позволяет сделать вывод об их эффективности.

The article deals with the development program of the faculty implementing additional professional programs and monitoring as tools for managing the development of additional professional education in a pedagogical university. The program determines key trends in the faculty development, the monitoring based on the criteria of student's satisfaction with the quality and conditions of educational activities, professionalism

of the teaching staff provides feedback from the learners. The analysis of the results of the application of the specified tools within five years concludes their effectiveness.

**Ключевые слова:** *дополнительное профессиональное образование взрослых, университетский комплекс, инструменты управления, программа развития факультета, мониторинг удовлетворенности педагогов качеством образовательной деятельности*

**Key words:** *additional professional education for adults, university complex, management tools, faculty development program, monitoring of teachers' satisfaction with the quality of educational activities*

Сегодня в эпоху глобальных перемен, неоднозначности и неопределенности серьезными вызовами образованию выступают его цифровизация и персонализация. Что касается дополнительного профессионального образования, то на первый план выдвигаются требования к повышению его качества и высокая конкуренция в системе ДПО.

УлГПУ им. И. Н. Ульянова, являясь опорным университетом Ульяновской области социально-гуманитарной направленности, существенно влияет на региональную систему образования и развитие человеческого потенциала в целом. Старейший в стране педагогический вуз представляет собой университетский комплекс, или некий образовательный кластер, который объединяет в себе различные структуры педагогического университета, реализующие образовательные программы дошкольного, основного общего, высшего и дополнительного профессионального образования, благодаря чему обеспечивается его преемственность и непрерывность.

Находясь в составе университетского комплекса, факультет образовательных технологий и непрерывного образования реализует на базе вуза программы дополнительного профессионального образования. Как одно из ведущих подразделений в педагогическом университете, занимающееся повышением квалификации и профессиональной переподготовкой, факультет решает задачу обучения человека на протяжении всей жизни. Это актуализирует

вопрос об *инструментах*, способствующих более эффективному обучению. В качестве таковых исследователями в области управления образовательными системами рассматриваются *программа развития организации*, определяющая стратегию ее развития и являющаяся средством достижения поставленных целей [10; 12], а также *мониторинг*, позволяющий осуществлять функцию контроля и оценку качества образовательной деятельности [1; 5; 7; 8]. На факультете образовательных технологий и непрерывного образования (далее — факультет) эти инструменты представлены *программой развития подразделения и мониторингом удовлетворенности слушателей качеством образовательной деятельности*.

Программа развития факультета является действующим документом, рассчитанным на период 2021—2024 гг. Она учитывает основные положения федеральных проектов Национального проекта «Образование»: «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Цифровая образовательная среда», «Новые возможности для каждого», Стратегии социально-экономического развития Ульяновской области до 2030 года, рекомендации ФГАОУ ДПО «Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации» в части развития дополнительного педагогического образования. В этих документах указывается на необходимость разработки



комплекса инициатив, направленных на совершенствование компетенций педагогических кадров, развитие персонифицированной системы повышения квалификации педагогов, реализацию концепции обучения человека в течение всей жизни [9; 11]. Данная программа выступает первым инструментом управления факультета как самостоятельной единицы в структуре вуза, обеспечивая стратегическое видение и понимание перспектив его деятельности и развития.

В своей деятельности факультет ориентируется на идею непрерывного педагогического образования, единство учебной и научно-методической работы в целях обеспечения непрерывности профессионального развития педагогических работников и иных специалистов [10]. Целью деятельности факультета является развитие системы дополнительного профессионального образования университета как компонента непрерывной подготовки специалистов для социально-гуманитарной сферы Ульяновской области и России. Поставленная цель может быть достигнута посредством активного включения специалистов других факультетов в процесс разработки и реализации дополнительных профессиональных программ (ДПП); укрепления взаимодействия с образовательными организациями региона; развития социального партнерства. Основными целевыми ориентирами для стратегического развития факультета выбраны:

- ✓ увеличение количества слушателей педагогического и непедагогического профилей, обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (ДПО) в регионе и России;
- ✓ количественно-качественное развитие спектра программ дополнительного образования для педагогических и непедагогических организаций региона и России;
- ✓ цифровизация образовательного процесса и управленческой деятельности факультета;

✓ увеличение числа реализуемых грантов, проектов и исследований;

✓ диверсификация научно-практических мероприятий для различных категорий специалистов — молодых педагогов, руководителей образовательных организаций, учителей-предметников, организаторов воспитания и др.

Выбирая целевые ориентиры, мы изучали опыт организаций высшего (НГПУ им. К. Минина (Нижний Новгород), УрГПУ (Екатеринбург), СГУ им. Н. Г. Чернышевского (Саратов)) и дополнительного профессионального образования (НИРО (Нижний Новгород)), осуществляющих похожие направления деятельности и находящихся в городах с близкой Ульяновску численностью населения.

В частности, по такому направлению деятельности, как «увеличение числа реализуемых грантов, проектов и исследований», считаем целесообразным ориентироваться на НГПУ им. К. Минина, который развивает научные коллаборации для проведения исследований и проектов с зарубежными и отечественными партнерами в рамках трансрегионального образовательного холдинга.

В направлении «диверсификация системы научно-методических мероприятий для различных категорий специалистов» в качестве ориентиров факультетом рассматривается УрГПУ, выстраивающий взаимодействие Центра непрерывного образования и Центра непрерывного повышения профессионального мастерства в интересах развития профессиональных компетенций специалистов.

Ориентиром по критерию «увеличение количества слушателей педагогического и непедагогического профиля, обучающихся по программам ДПО» является НИРО, в котором помимо широкого спектра дополнительных профессиональных программ реализуются метапредметные модули,

Целью деятельности факультета является развитие системы дополнительного профессионального образования университета как компонента непрерывной подготовки специалистов для социально-гуманитарной сферы Ульяновской области и России.

стажировки, дистанционные курсы, проблемно-тематические семинары.

Программа развития факультета предусматривает *изменения* в образовательной, научной деятельности, кампусной и кадровой политике. В *образовательной деятельности* они затронут область диверсификации образовательных программ, персонификации и цифровизации образования, а также развития партнерства для совершенствования профессиональных компетенций педагогов и др.

Расширение спектра программ дополнительного образования в области развития человеческого капитала, softskills и современной корпоративной культуры в организациях региона, управления знаниями ставит перед сотрудниками факультета задачу оперативной разработки дополнительных профессиональных программ (ДПП) опережающего содержания с целью создания условий различным категориям граждан (временно не работающим, самозанятым, беженцам, студентам) для приобретения новых профессиональных компетенций или совершенствования имеющихся. Например, планируется подготовка ДПП в сфере наставничества, геймификации, цифровых технологий, воспитания, безопасности; коротких клиентоориентированных программ обучения по востребованным компетенциям;

Развитие профессиональных компетенций педагогических работников будет более плодотворным, если организовать продуктивный обмен опытом, изучение лучших практик, освоение эффективных методов работы на основе принципа сотрудничества.

образовательных проектов для руководителей «Управленческие горизонты руководителя в VUCA-мире» и др. [6; 13].

Реализация персонифицированных моделей дополнительного профессионального образо-

вания предполагает:

- ✓ разработку диагностического инструментария для выявления профессиональных дефицитов слушателей;

- ✓ проектирование и реализацию его индивидуального образовательного маршрута;

- ✓ дифференциацию содержания программ в зависимости от уровня подготовленности слушателей, их запросов и потребностей;

- ✓ взаимодействие факультета с Центром непрерывного повышения педагогического мастерства (ЦНППМ) [12; 15].

Созданию цифровой образовательной среды для реализации дополнительных профессиональных программ будут способствовать мероприятия, направленные на улучшение качества цифрового контента на платформе дистанционного обучения университета; оптимизация организационно-методических процедур обучения с использованием электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; развитие соответствующих профессиональных компетенций профессорско-преподавательского состава факультета и др.

Несомненно, развитие профессиональных компетенций педагогических работников будет более плодотворным, если организовать продуктивный обмен опытом, изучение лучших практик, освоение эффективных методов работы на основе принципа сотрудничества. Под всем перечисленным мы подразумеваем:

- ✓ создание и внедрение модели сетевого взаимодействия в реализации ДПП;

- ✓ проведение курсов на базе организаций-партнеров; использование в работе со слушателями потенциала областных экспериментальных и стажировочных площадок, научно-методических центров;

- ✓ участие в реализации программ лучших педагогов, победителей профессиональных конкурсов, специалистов с категорией «педагог-методист», «педагог-наставник», «педагог-исследователь»;

- ✓ привлечение к созданию и реализации ДПП представителей стейкхолдеров и др.

*Научная деятельность* факультета станет развиваться исходя из потребностей и задач факультета, с учетом возможностей при формировании научных и образовательных коллабораций на различных

уровнях партнерства — внутривузовского, регионального, федерального и международного, что должно найти отражение в таких мероприятиях, как:

- ✓ создание временных научных коллективов для оформления заявок на получение грантов и реализации исследовательских проектов;

- ✓ участие сотрудников факультета в региональных проектах по научно-методическому сопровождению:

- школ с низкими образовательными результатами,

- профессиональной адаптации молодых педагогов,

- процесса создания психолого-педагогических классов,

- движения WorldSkills, JuniorSkills и Abilimpix;

- ✓ руководство экспериментальной и инновационной деятельностью образовательных организаций региона, участвующих в Программе развития инновационных процессов в Ульяновской области;

- ✓ укрепление партнерских связей с ведущими издательскими центрами России; привлечение отечественных и зарубежных организаций высшего и дополнительного образования к участию в научно-практических мероприятиях, издательских проектах, научных исследованиях, подготовке заявок на гранты и т. д.

Позитивное влияние на развитие корпоративной культуры факультета, стимулирование продуктивной соревновательности его подразделений и преподавателей в плане научной активности, а также на формирование имиджа университета как экспертной организации окажет участие сотрудников в отраслевых конкурсах на проведение научных исследований и образовательных проектов, в региональных и федеральных экспертных сообществах.

Трансформация научно-методической работы факультета в условиях создания региональной системы научно-методического сопровождения педагогических и управленческих кадров при координации со

стороны института развития образования и Центра непрерывного повышения профессионального мастерства направлена на систематизацию и диверсификацию научно-методической деятельности в регионе, обеспечение его взаимодействия со слушателями в целях непрерывного профессионального развития. Данные преобразования должны происходить посредством определения механизмов взаимодействия факультета с Центром; обновления перечня, содержания и форматов работы научно-методических школ, клубов, центров факультета; расширения сотрудничества по проблемам сопровождения молодых педагогов; увеличения перечня конкурсов методического характера и т. д. [14].

Считаем, что реализация данного блока мероприятий будет способствовать совершенствованию научно-методической работы в системе образования региона, решению задач федеральных проектов «Современная школа», «Учитель будущего» на территории Ульяновской области.

*Кампусная политика* коснется модернизации инфраструктуры факультета на уровне современных требований, обеспечит создание условий для реализации дополнительных образовательных программ на высоком качественном уровне, а также для выполнения научно-исследовательских работ. Кампусная политика подразумевает:

- ✓ модернизацию — в первую очередь материально-технической базы факультета, IT-инфраструктуры для реализации гибридного обучения;

- ✓ создание условий для обучения лиц с ОВЗ и инвалидностью;

- ✓ интеграцию с внешними ресурсами по оснащению рабочих мест, задействованных в дистанционном обучении; переоснащение аудиторного фонда;

Кампусная политика коснется модернизации инфраструктуры факультета на уровне современных требований, обеспечит создание условий для реализации дополнительных образовательных программ на высоком качественном уровне.

✓ оборудование специализированных учебных помещений для организации эффективной работы со слушателями (конференц-зала, логопедического кабинета, творческой лаборатории, аудитории для веб-консультаций и психологического консультирования, учебной аудитории для педагогов «точек роста») и т. д.

*Кадровая политика* позволит разрешить внутренние противоречия в деятельности факультета, среди которых:

✓ недостаточная готовность сотрудников к внедрению и освоению передовых российских и мировых практик, предполагающих модификацию устоявшихся подходов к организации образовательного процесса;

✓ недостаточная гибкость и оперативность процесса «запуска» и реализации дополнительных профессиональных программ.

Для решения этих проблем в кадровой политике планируется:

✓ рассмотреть вопрос о введении ставки тьютора для сопровождения индивидуальных образовательных маршрутов слушателей;

✓ создать кадровый резерв;

✓ оптимизировать процесс привлечения к участию в реализации ДПП «сторонних» специалистов (методистов, учителей, руководителей и т. д.);

✓ поддерживать корпоративный дух на факультете.

Полагаем, что данный блок мероприятий — через развитие его кадрового потенциала и управленческой культуры

— будет способствовать повышению конкурентоспособности факультета.

В качестве *механизмов управления* реализацией программы развития факультета мы выделили:

✓ разработку и реализацию дорожной карты, годовых планов работы;

✓ обсуждение вопросов выполнения

программы развития на аппаратных совещаниях, собраниях трудового коллектива;

✓ определение кафедрами факультета приоритетных направлений развития и целевых показателей в соответствии с программой развития;

✓ включение в план работы ученого совета факультета сообщений заведующих кафедрами об участии подразделений в реализации программ развития университета и факультета, проведение мониторинговых исследований удовлетворенности слушателей качеством дополнительного профессионального образования и др.

Обобщая вышесказанное, подчеркнем, что программа развития факультета, являясь одним из инструментов управления дополнительным профессиональным образованием в педагогическом университете, призвана обеспечить качественное развитие системы непрерывного педагогического образования в регионе.

Основным методом получения обратной связи от слушателей становится мониторинг. Согласно В. Н. Введенскому, мониторинг в системе дополнительного профессионального образования должен решать задачу обеспечения качества реализации дополнительных профессиональных программ для слушателей курсов. *Предметом* мониторинга могут выступать такие *параметры*, которые *соотносятся с качеством* организации образовательного процесса; условий функционирования учебного заведения; содержания образовательных программ, учебных и учебно-методических модулей сопровождения; педагогических кадров (ППС), реализующих программы [1].

По *целевому назначению* А. В. Калмазан выделяет следующие виды мониторинга: *фоновый* (выявление потенциальных проблем); *информационный* (сбор и систематизация информации); *управленческий* (определение последствий управленческих решений); *проблемный* (решение существующих проблем) и др. [5]. С позиции управления качеством дополнительного

Мониторинг в системе дополнительного профессионального образования должен решать задачу обеспечения качества реализации дополнительных профессиональных программ для слушателей курсов.

профессионального образования, по мнению Э. Ф. Зеер, необходима комплексная оценка целого ряда параметров, а также научность, системность и непрерывность ее проведения и, что немаловажно, релевантность, эргономичность и технологичность исследовательских процедур [4].

По мнению Л. В. Мозгарева, при оптимизации технологии мониторинговой оценки качества образования следует изучать такие параметры, которые, во-первых, можно быстро оценить, во-вторых, легко поддаются коррекции [7]. Каждая организация дополнительного профессионального образования вправе определить собственные критерии и показатели мониторинга.

На факультете образовательных технологий и непрерывного образования наиболее значимыми критериями являются *удовлетворенность слушателей*:

- ✓ образовательной деятельностью;
- ✓ условиями ее организации;
- ✓ профессионализмом профессорско-преподавательского состава.

*Первый критерий* включает в себя показатели, характерные для образовательной и научной политики факультета: актуальность рассматриваемых проблем; формы и методы преподавания; содержание курсов; их научная обоснованность и практическая направленность; эргономичность используемых материалов и др.

*Второй критерий* отражает показатели, связанные с кампусной политикой факультета: материально-техническая база и ИКТ-оснащенность образовательного процесса, условия проживания и питания слушателей, характер отношений слушателей и сотрудников факультета.

*Третий критерий* задается кадровой политикой факультета. Среди соответствующих показателей: умения преподавателей обеспечить теоретический уровень и новизну учебного материала, заинтересовать слушателей и откликнуться на их персональные запросы, создать психо-

логически безопасную образовательную среду.

Данные критерии носят принципиальный характер, поскольку соотносятся с основными направлениями программы развития факультета, а в «условиях усилившейся конкуренции в системе дополнительного образования взрослых получение объективной информации о качестве предоставляемых услуг приобретает особое значение» [3, с. 113; 8].

Мониторинг удовлетворенности слушателей качеством образовательной деятельности на факультете преследует две цели:

- ✓ обеспечить качество дополнительного профессионального образования;
- ✓ получить оперативную обратную связь от слушателей курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Мониторинговые процедуры осуществляются посредством анкетирования слушателей по специально разработанной авторской методике. Кроме этого, изучаются и анализируются протоколы закрытия курсов. Вопросы анкеты сгруппированы в три основных блока, которые отражают удовлетворенность педагогов качеством предлагаемой дополнительной профессиональной программы, условиями организации образовательной деятельности и профессионализмом профессорско-преподавательского состава. Ответы респондентов оцениваются по 4-балльной системе, где 1 баллу соответствует утверждение «определенно неудовлетворен(а)», 2 баллам — «скорее не удовлетворен, чем удовлетворен», 3 — «скорее удовлетворен, чем не удовлетворен» и 4 — «определенно удовлетворен» [2; 3].

Мониторинговые мероприятия на факультете проводятся с 2016 года и по данным, представленным в таблице, видна динамика показателей в течение пяти лет.

Мониторинговые процедуры осуществляются посредством анкетирования слушателей по специально разработанной авторской методике. Кроме этого, изучаются и анализируются протоколы закрытия курсов.

**Удовлетворенность слушателей качеством образовательной деятельности на факультете**

Критерии	Годы					Среднее значение за 5 лет
	2017	2018	2019	2020	2021	
Качество дополнительной профессиональной программы	3,67	3,76	3,68	3,67	3,84	<b>3,72</b>
Условия организации образовательной деятельности	3,39	3,17	3,63	3,46	3,82	<b>3,49</b>
Профессионализм профессорско-преподавательского состава	3,86	3,89	3,8	3,83	3,89	<b>3,85</b>
Среднее значение по годам	3,65	3,61	3,7	3,66	3,85	3,69

Основываясь на приведенных в таблице результатах, можно констатировать, что *самые низкие средние значения* по всем трем показателям отмечались в 2018 году и составили 3,61 балла, а самым рекордным стал 2021 год, когда показатель удовлетворенности составил 3,85 балла. Рост показателей удовлетворенности мы связываем с улучшением материально-технических условий, переоснащением аудиторий на факультете, а также с аудитом дополнительных профессиональных программ, что привело к значительному повышению их качества.

Также можно проследить тенденцию к росту удовлетворенности слушателей профессионализмом профессорско-преподавательского состава, что в 2021 году составило 3,89 баллов по факультету в целом. Чуть меньше респонденты удовлетворены качеством дополнительной профессиональной программы и условиями организации образовательной деятельности (3,84 и 3,82 балла соответственно). Полагаем, что это весьма высокие показатели удовлетворенности слушателей качеством

предоставляемых образовательных услуг в целом.

Данные мониторинговых исследований берутся за основу руководством факультета и заведующими кафедрами при составлении мероприятий по своевременному реагированию, коррекции и совершенствованию образовательной деятельности.

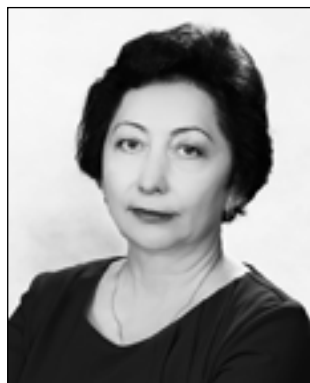
Проведенный анализ содержания и результатов практического применения программы развития факультета образовательных технологий и непрерывного образования УлГПУ им. И. Н. Ульянова, мониторинга удовлетворенности слушателей качеством образовательной деятельности во время курсовой подготовки позволяют сделать вывод об их действенности как инструментов управления развитием дополнительного профессионального образования в вузе. Являясь самостоятельными, но взаимосвязанными инструментами менеджмента, они обеспечивают преемственность высшего и дополнительного профессионального образования, непрерывность профессионально-личностного развития педагогов.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. *Введенский, В. Н.* Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В. Н. Введенский // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2003. — № 4. — С. 41—44.

2. Данилов, С. В. Мониторинг удовлетворенности образовательными услугами как инструмент маркетинга в системе дополнительного образования взрослых / С. В. Данилов, Л. П. Шустова // *Инновации в образовании*. — 2018. — № 6. — С. 23—32.
3. Зарубина, В. В. Мониторинговое исследование удовлетворенности качеством образовательной деятельности в системе повышения квалификации / В. В. Зарубина, С. В. Данилов, Л. П. Шустова // *Поволжский педагогический поиск*. — 2017. — № 2 (20). — С. 112—119.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития : учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академия, 2006. — 240 с. — ISBN 978-5-7695-4482-8.
5. Калмазан, А. В. Мониторинг образовательного процесса как фактор повышения качества в системе дополнительного профессионального образования / А. В. Калмазан // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. — 2011. — № 4 (106). — С. 175—180.
6. Кузнецова, Н. И. Развитие профессиональной компетентности педагога в вопросах функциональной грамотности обучающихся / Н. И. Кузнецова, Л. П. Шустова, В. В. Зарубина // *Нижегородское образование*. — 2021. — № 1. — С. 87—91.
7. Мозгарев, Л. В. Структура качества повышения квалификации работников образования / Л. В. Мозгарев // *Педагогика*. — 2004. — № 10. — С. 46—54.
8. Мониторинг качества образовательного процесса в системе повышения квалификации : коллективная монография / под общей редакцией М. И. Лукьяновой, А. Д. Барбитовой. — Москва : АПКИППРО ; Ульяновск : УИПКПРО, 2007. — 232 с. — ISBN 978-5-7432-0621-6.
9. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России : [сайт]. — URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 26.06.2020).
10. Современное дополнительное образование взрослых : монография / под редакцией С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. — Москва : ИНФРА-М, 2018. — 201 с. — (Научная мысль. Образование). — ISBN 978-5-16-013484-0.
11. Стратегия социально-экономического развития Ульяновской области до 2030 года // Губернатор и Правительство Ульяновской области : официальный сайт. — URL: <https://ulgov.ru/page/index/permlink/id/15290> (дата обращения: 26.06.2020).
12. Теория и практика сопровождения профессионально-личностного развития молодого педагога в условиях университетского комплекса: монография / под редакцией С. В. Данилова, Л. П. Шустовой, З. В. Глебовой. — Чебоксары : ИД «Среда», 2019. — 200 с. — ISBN 978-5-6043758-4-6.
13. Центр сопровождения молодых педагогов как акмеологическая модель наставничества в университетском комплексе / С. В. Данилов, Л. П. Шустова, М. И. Лукьянова, В. В. Зарубина // *Современные проблемы науки и образования*. — 2019. — № 5. — URL: <http://www.science-education.ru/article/view?id=29161> (дата обращения: 16.05.2022).
14. Шустова, Л. П. Возможности воркшопа как формы организации образовательной и научно-методической деятельности в дополнительном профессиональном образовании / Л. П. Шустова, С. В. Данилов // *Образование взрослых. Adult education*. — 2021. — № 1. — URL: <http://ae.nironn.ru/numbers> (дата обращения: 16.05.2022).
15. Шустова, Л. П. Проектирование траекторий сопровождения молодых педагогов в условиях университетского комплекса / Л. П. Шустова, С. В. Данилов, З. В. Глебова // *Нижегородское образование*. — 2020. — № 4. — С. 35—41.

## СТАНОВЛЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ



Н. Ф. ИЛЬИНА,  
доктор педагогических наук,  
проректор КК ИПКиПП РО, профессор  
кафедры педагогики КГПУ  
им. В. П. Астафьева (Красноярск)  
[ilina@kipk.ru](mailto:ilina@kipk.ru)



Т. Ф. УШЕВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры социальной педагогики  
и психологии ИГУ (Иркутск)  
[itf76@mail.ru](mailto:itf76@mail.ru)

Статья посвящена рефлексивной компетентности и ее становлению у студентов — будущих педагогов. Определена структура рефлексивной компетентности, выделены основные пути ее развития. Проанализированы педагогические условия, положенные в основу разработки учебных программ дисциплин для обучающихся уровней «Бакалавриат» и «Магистратура». Сформулированы некоторые научно-методические рекомендации, направленные на усовершенствование профессиональной деятельности преподавателей высшей школы по вопросам становления рефлексивной компетентности педагога на этапе профессиональной подготовки в высшей школе.

The article is devoted to the reflexive competence and its formation in students-future teachers. The structure of the reflexive competence is determined and the main ways of its development are singled out. The pedagogical conditions underlying the development of curricula for the disciplines of Bachelor's and Master's levels are analyzed. Some scientific and methodological recommendations aimed at improving the professional activity of higher school teachers in the development of teachers' reflexive competence at the stage of the professional training in the higher school are formulated.

**Ключевые слова:** *рефлексивный подход, рефлексивная компетентность педагога, высшая школа, студент, профессиональная подготовка, образовательный процесс, субъектность, индивидуализация, диалогичность, метапредметность*

**Key words:** *reflexive approach, reflexive competence of a teacher, higher school, student, professional training, educational process, subjectivity, individualization, dialogical character, meta-disciplinarity*



**И**нновационные изменения в социальной сфере поднимают проблему переосмысления базовых практик педагогической деятельности и реформирования традиционных подходов в сопровождении профессионального самоопределения будущих педагогов. В связи с этим растет востребованность педагогов, способных качественно решать педагогические проблемы и профессиональные задачи [7; 8; 15]. Оперативные решения находятся при условии, что педагог имеет реальный опыт действия (мыследействия) в настоящих педагогических ситуациях, а также владеет современными образовательными технологиями. Но самое главное, актуальное качество педагога — рефлексия как компетентность, которая показывает ресурсы и дефициты, направляет на системное и постоянное самоизменение и самосовершенствование.

В программном документе ЮНЕСКО отмечено, что профессиональное самосовершенствование — это основа развития педагога через всю жизнь, а «подготовка педагога должна строиться на принципах образования в интересах устойчивого развития» [10].

Современная реальность поставила перед педагогическим образованием задачу: подготовить учителя с устойчивым интересом к самообразованию. Такой интерес можно сохранить только при условии наличия у него рефлексивной компетентности. В связи с этим необходим поиск дискурсивных оснований становления и развития рефлексивной компетентности будущего педагога в университете и их реализация в вузах, что является актуальной и малоизученной проблемой как в теории, так и в практике высшего образования.

Стремительная трансформация образовательной сферы повлекла за собой необходимость в проведении комплексных исследований в педагогическом образовании, однако при этом следует:

✓ сохранить опыт и традиции отечественной педагогической школы (М. В. Кла-

рин, В. Е. Медведев, И. М. Осмоловская, И. Б. Федоров, Ю. Г. Татур и др.),

✓ обратить особое внимание на подготовку кадров для системы образования (В. Г. Воронцова, Э. Ф. Зеер, Н. Ф. Ильина, Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, А. А. Орлов, и др.) в условиях разных типов систем подготовки будущих педагогов (Т. Н. Бокова, М. А. Гаврилова, В. Г. Иванов, С. В. Иванова, О. В. Охлупина, Ю. В. Сенько, и др.) [1; 4; 5; 9; 11].

Проведенный анализ нормативных документов и научной литературы позволил нам выявить противоречие между актуальным заказом государства и общественными потребностями на подготовку педагогов для современной школы, способных работать в постоянно меняющихся условиях, и недостатком теоретических и методологических положений о становлении рефлексивной компетентности будущих педагогов.

Сформированная рефлексивная компетентность подразумевает понимание особенностей педагогической профессии, специфики труда современного педагога, а также осознание себя в профессии, своих сил и возможностей как молодым специалистом, так и учителем с многолетним стажем [13].

Компетентность определяется как «умение активно использовать полученные профессиональные и личные навыки и знания в практической или научной деятельности» [3; 6]. Так, теоретический анализ базового понятия «компетентность» позволил вычленить его основополагающий маркер — перенос своих знаний в «другую» деятельность (в практическом плане).

Исследование научных публикаций, посвященных рефлексии, показало, что она изучается в четырех основных аспектах: личностном (В. А. Лефевр, Е. И. Машбиц, А. В. Петровский и др.) и интеллектуаль-

Сформированная рефлексивная компетентность подразумевает понимание особенностей педагогической профессии, специфики труда современного педагога, а также осознание себя в профессии, своих сил и возможностей.

ном (Г. П. Щедровицкий, А. А. Тюков и др.); кооперативном (Н. Г. Алексеев, В. В. Давыдов, А. З. Зак и др.) и коммуникативном (Н. И. Гуткина, В. В. Столин и др.) [14].

По мнению как отечественных (Ю. В. Кушеверской, А. В. Качалова, Н. П. Максимченко, Е. В. Пискуновой и др.), так и зарубежных исследователей, для будущих педагогов основополагающей в профессии является *рефлексивная компетентность* [16; 17; 18].

Теоретический анализ психолого-педагогических работ позволил нам разделить рефлексивную компетентность на четыре содержательных компонента, в каждом из которых проявляются определенные умения будущего педагога:

✓ *личностный* (умение анализировать себя и др.);

✓ *интеллектуальный* (определение основания деятельности и др.);

✓ *коммуникативный* (понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия и др.);

✓ *кооперативный* (умение удерживать коллективную задачу и др.).

Согласно ФГОС ВО, у студентов появилась возможность выбора программ (факультативов), способов освоения учебного материала (теперь это можно сделать по индивидуальной образовательной программе с учетом образовательных потребностей

каждого студента). Так, в уставе Иркутского государственного университета предусмотрено развитие потенциала личности всех студентов и формирование их самостоятельности в определении цели деятельности [12].

Таким образом, целью нашего практического исследования стало *развитие рефлексивной компетентности будущего педагога* на этапе профессиональной подготовки в высшей школе.

Экспериментальная часть исследо-

вания по становлению рефлексивной компетентности проводилась на базе Иркутского государственного университета. В лонгитюдном исследовании приняли участие 182 студента, обучающиеся на уровне «Бакалавриат» и «Магистратура» направления подготовки 44.00.00 Образование и педагогические науки (по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование»).

Организация экспериментальной работы состояла из трех этапов:

✓ первый (констатирующий) — нацелен на подбор диагностических методик и определение групп исследования для проведения экспериментальной работы;

✓ второй (формирующий) — направлен непосредственно на проведение экспериментальной работы с использованием необходимой методической базы;

✓ третий (аналитический) — ориентирован на анализ результатов и оформление выводов.

Для проверки результатов экспериментального исследования нами были использованы:

✓ методы сбора информации (опросник определения индивидуальной меры выраженности свойства рефлексивности (А. В. Карпова);

✓ методика определения сформированности умений понимать себя и других в процессе коммуникации (адаптированный вариант методики «Q-сортировка»);

✓ методика изучения рефлексивного анализа (С. Д. Неверович, Н. В. Самоукиной, Е. Н. Кучумовой);

✓ методика определения кооперативной рефлексии (Т. Ф. Ушевой, Е. А. Паноморевой, Е. В. Паравян);

✓ методы обработки и анализа результатов исследования.

Обработка полученных данных проводилась в два этапа. Первичная обработка бланков ответов была выполнена при помощи онлайн-инструмента — Гугл Формы (Google Forms), полученные по

Теоретический анализ психолого-педагогических работ позволил нам разделить рефлексивную компетентность на четыре содержательных компонента, в каждом из которых проявляются определенные умения будущего педагога.

каждому из параметров «сырые» баллы были занесены в таблицы, составленные соответственно для экспериментальной и контрольных групп студентов. Последующая статистическая обработка данных проводилась с помощью компьютерной программы STATISTICA V.6.0. Далее был произведен сравнительный анализ групп, оценка достоверности различий между выборками выявлялась с использованием *U*-критерия Манна — Уитни.

На *констатирующем этапе* не было обнаружено различий ни по одному из параметров. Сравнение показателей развития видов рефлексивной компетентности (личностной, коммуникативной, интеллектуальной, кооперативной) у студентов-бакалавров экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента представлены в таблице 1, где (*M* — средние значения, *R* — размах, *Me* — медиана).

Таблица 1

**Сравнение показателей различных видов рефлексивной компетентности у студентов уровня «Бакалавриат» экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента**

Виды рефлексивной компетентности	Контрольная группа			Экспериментальная группа			Значение критерия ( <i>U</i> )	Уровень значимости ( <i>p</i> )	Комментарии
	<i>M</i>	<i>R</i>	<i>Me</i>	<i>M</i>	<i>R</i>	<i>Me</i>			
Личностная	1,93	1	2	1,93	2	1	495	0,99	Различий не выявлено
Коммуникативная	1,96	1	2	2	2	2	481,5	0,84	
Интеллектуальная	1,77	1	2	1,71	1	1	470,5	0,73	
Кооперативная	1,16	1	2	1,18	1	1	483	0,86	

На *формирующем этапе* для реализации рефлексивного содержания учебных занятий, а также учебной и производственных практик разработаны и внедрены учебные курсы и программы практик для студентов уровней бакалавриата и магистратуры: «Психолого-педагогический практикум», «Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности», «Научно-исследовательская работа», «Педагогическая практика» и др.

Особенностью данных курсов является реализация рефлексивной деятельности студентов. Считаем, что подготовить к профессиональной деятельности будущего рефлексирующего учителя, который умеет организовывать процесс взаимодействия, можно только в аналогичной деятельности. Как правило, в ходе семинарских занятий студенты анализируют факты, почерпнутые из педагогического практикума, и формиру-

ют к ним отношение, но не получают реального опыта проектирования и реализации собственного педагогического замысла.

Во второй части исследования (экспериментальной работе) мы создали педагогические условия, при которых студенты активно действовали в процессе обучения (взаимообучения) и подвергали самоанализу свою активность и целенаправленные действия с «обучающимися» и с «учителями».

Л. С. Выготским было введено понятие «социальная ситуация развития». Оно заключается в том, что социальная ситуация определяет путь и формы взаимодействия, раскрывающие возможности для приобретения новых свойств личности. В связи с этим мы поставили перед собой задачу — воссоздать социальную ситуацию развития, но только уже в профессиональной сфере [2].

Так, в нашей экспериментальной работе социальными ситуациями развития для будущего педагога стали *ситуации педагогического взаимодействия*, рассматривать которые в качестве социальной ситуации развития можно только когда студенту удастся объективно проанализировать свою деятельность в социальных отношениях и зафиксировать свои понимание и отношение к занимаемой социальной позиции (в нашем случае профессиональной).

Педагогические ситуации ставили задачу: организовать взаимодействия с разных позиций. Для этого студенту приходилось проявлять свои качества, анализировать изменения в процессе обучения (и самообучения).

Если до начала формирующего эксперимента студенты экспериментальной и контрольной групп демонстрировали одинаковые результаты сформированности коммуникативной, личностной, интеллек-

туальной и кооперативной рефлексивной компетентности, то после его проведения различия становятся очевидными.

Так, на уровне бакалавриата первые различия появляются за счет личностной рефлексивной компетентности 114,5 ( $U$ ) при уровне значимости 0,0001, что свидетельствует о значительной разнице в показателях в экспериментальной и контрольной группах (оценка достоверности различий между выборками была выявлена с использованием  $U$ -критерия Манна — Уитни). На втором этапе экспериментальной работы различия проявляются в интеллектуальной рефлексивной компетентности 62 ( $U$ ) (при уровне значимости 0,0001) и только потом — в коммуникативной 19 ( $U$ ) и кооперативной 127 ( $U$ ) рефлексивной компетентности.

В таблице 2 представлены показатели развития каждого вида рефлексивной компетентности студентов уровня бакалавриата.

Таблица 2

**Сравнение показателей развития видов рефлексивной компетентности у студентов уровня «Бакалавриат» экспериментальной и контрольной групп на каждом курсе формирующего этапа эксперимента**

Виды рефлексивной компетентности	Значение критерия ( $U$ )	Уровень значимости ( $p$ )	Примечания
Формирующий этап эксперимента (1-й курс)			
Личностная	760,5	0,20	Различий не выявлено
Коммуникативная	760,5	0,20	
Интеллектуальная	742	0,18	
Кооперативная	760,5	0,20	
Формирующий этап эксперимента (2-й курс)			
Личностная	114,5	0,01	Выявлены высокозначимые различия
Коммуникативная	20	0,01	
Интеллектуальная	69	0,01	
Кооперативная	132	0,01	
Формирующий этап эксперимента (3-й курс)			
Личностная	77	0,01	Выявлены высокозначимые различия
Коммуникативная	12	0,01	
Интеллектуальная	76,5	0,01	
Кооперативная	85,5	0,01	

Окончание табл. 2

Виды рефлексивной компетентности	Значение критерия ( <i>U</i> )	Уровень значимости ( <i>p</i> )	Примечания
Формирующий этап эксперимента (4-й курс)			
Личностная	17,5	0,01	Выявлены высокозначимые различия
Коммуникативная	31	0,01	
Интеллектуальная	19	0,01	
Кооперативная	0	0,01	

Важно заметить, что осваивая и «проживая» позицию ученика и позицию учителя, студент оказывался в разных ситуациях взаимодействия. В качестве результата у него появлялся собственный (со-бытийный) опыт для самоанализа и анализа педагогической действительности.

Ситуация обучения — это не просто взаимодействие ученика и учителя, а настоящее со-бытие, в процессе которого у каждого из субъектов педагогической ситуации сохраняется двойная позиция:

- ✓ непосредственного взаимодействия;
- ✓ анализа (самоанализа) и проектирования дальнейшего развития ситуации.

Переход к анализу себя с позиции «учитель» у студентов происходит отнюдь не быстро. В нашем исследовании смена позиций «учитель» / «ученик» произошла на втором этапе экспериментальной работы, причем нам удалось это зафиксировать только в индивидуальной рефлексии путем перепроверки через ситуативные педагогические задачи.

Ниже приведен пример рефлексивного отчета по итогам прохождения производственной (педагогической) практики. Поясним, что занятие проводилось с учащимися четвертого года обучения по предмету английский язык, по теме «I like my school! (Я люблю свою школу!)». Занятие было организовано в парах сменного состава.

«После нескольких занятий с ребятами я поняла, что когда обучаю, не только учу другого, но и сама лучше понимаю тему, совершенствую свои знания и по предмету, и по психологии (возрастной, педагогической), и по педагогике. Сегодня на занятии

я была в позиции не только учителя, но и ученика — когда меня учили мои ученики. В педагогической ситуации, когда я обучаю другого, то чувствую, что мне сложно понимать “ученика”, боюсь сделать что-то не по плану, уйти в стихийную ситуацию» (выдержка из индивидуальной рефлексии занятия *Татьяны П.*).

На основании приведенной рефлексии можно заключить, что студентка еще не владеет методическим языком самоанализа, однако очевидно, что она может думать о себе с позиции «учитель». Это способствует формированию таких умений, как понимание причин действий другого субъекта в процессе взаимодействия, оценивание собственной позиции, принятие ответственности за происходящее в группе.

Ситуативные педагогические задачи в каждом учебном курсе включали в себя совокупность профессиональных вопросов, упражнений и практических заданий. Результат проживания ситуативных педагогических задач помогал проанализировать свою работу в группе (в паре) и обнаружить свои дефициты и ресурсы в собственной квазипрофессиональной деятельности по фрагменту учебной программы или программы практики.

Организация квазипрофессиональной деятельности на первом курсе уровня «Магистратура» качественно усилила развитие всех видов рефлексивной компетентности. Если в бакалавриате развитие шло медленно и поступательно, то в магистратуре стремительно и скачкообразно. Об этом свидетельствуют итоговые результаты, представленные в таблице 3.

**Сравнение показателей развития видов рефлексивной компетентности у студентов уровня «Магистратура» экспериментальной и контрольной групп**

Виды рефлексивной компетентности	Значение критерия ( <i>U</i> )	Уровень значимости ( <i>p</i> )	Комментарии
Констатирующий этап эксперимента			
Личностная	474,5	0,94	Различий не выявлено
Коммуникативная	466	0,84	
Интеллектуальная	465,5	0,84	
Кооперативная	463,5	0,82	
Формирующий этап эксперимента (1-й курс)			
Личностная	229,5	0,0004	Выявлены значительные различия
Коммуникативная	402	0,27	Различий не выявлено
Интеллектуальная	263,5	0,002	Выявлены значительные различия
Кооперативная	83	0,001	
Формирующий этап эксперимента (2-й курс)			
Личностная	0	0,001	Выявлены значительные различия
Коммуникативная	0	0,001	
Интеллектуальная	2,5	0,001	
Кооперативная	0	0,001	

Квазипрофессиональная деятельность способствовала освоению магистрантами позиции «учитель». Студенты смогли проанализировать свои целевые установки и результаты практической деятельности. Изучение рефлексивных работ студентов показало, что самой сложной для них оказалась задача входа в «метапозицию», которая позволила удерживать и анализировать педагогическую ситуацию и с позиции «учитель», и с позиции «ученик». Заметим, что поэтапное освоение позиций студентами было предусмотрено экспериментальным алгоритмом.

На основании многолетних наблюдений и опыта экспериментальной работы мы можем дать ряд рекомендаций, которые помогают преодолеть указанные выше противоречия.

Развитие рефлексивной компетентности у будущего педагога является дли-

тельным и трудоемким педагогическим процессом. Для ее становления важно соблюдать совокупность педагогических условий в образовательной деятельности:

✓ установление в учебном взаимодействии субъект-субъектных отношений:

- преподавателя и студента,
- с разных позиций;
- в профессиональном сообществе;

✓ осуществление учебной деятельности по индивидуальной образовательной программе (создание ИОП, планирование совместного учебного действия, проектирование совместных действий участниками группы);

✓ организация учебного диалога в процессе обучения:

- преподавателем;
- самостоятельно студентами;
- самостоятельная организация учебного диалога с учащимися;

✓ обучение анализу педагогической деятельности с разных позиций («ученик», «учитель», с «метапозиции»).

Обозначенный педагогический процесс организуется и реализуется командой (коллективом) заинтересованных преподавателей. Основой такой новаторской команды является кооперация.

Таким образом, передавая опыт коллегам в высшей школе, хочется особо

подчеркнуть, что в профессиональной деятельности выпускники со сформированной рефлексивной компетентностью берут ответственность за процесс и результаты своей профессиональной деятельности; имеют высокую мотивацию на работу в сфере образования; ценят социальную значимость своей будущей профессии, а самое главное, готовы принять современные вызовы.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Адольф, В. А.* Становление профессиональной компетентности педагога / В. А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. — 2013. — № 5. — С. 38—41.
2. *Выготский, Л. С.* Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика Пресс, 1991. — 536 с.
3. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
4. *Иванова, С. В.* Высшие «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований) / С. В. Иванова, Т. Н. Бокова // Педагогика. — 2020. — № 6. — С. 35—47.
5. *Ильина, Н. Ф.* Инновационная деятельность в образовании: вопросы теории и практики : монография / Н. Ф. Ильина, В. А. Адольф. — Красноярск, 2019. — 180 с. — ISBN: 978-5-9979-0118-9.
6. Ключевые термины образовательных стандартов второго поколения : разработаны Российской академией образования по поручению Министерства образования и науки Российской Федерации. — URL: [https://noupremier.mskobr.ru/files/klyuchevy\\_terminy\\_fgos.pdf](https://noupremier.mskobr.ru/files/klyuchevy_terminy_fgos.pdf) (дата обращения: 26.09.2022).
7. Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих : приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 26 августа 2010 г. № 761н. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_105703/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_105703/) (дата обращения: 21.09.2021).
8. Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» : приказ Министерства труда РФ от 10.01.2017 № 10н. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_199498/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_199498/) (дата обращения: 27.09.2021).
9. *Охлупина О. В.* Вузы перед лицом пандемии: актуальные аспекты организации самостоятельной работы студентов в условиях дистанционного обучения / О. В. Охлупина. — DOI: 10.25586/RNU.NET.20.07.P.24 // Высшее образование сегодня. — 2020. — № 7. — С. 24—29.
10. Руководство по разработке политики учителей (Teacher Policy Development Guide). — Париж : ЮНЕСКО, 2015. — URL: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272\\_rus?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-ef96d15f-e280-4e83-bd2c-06d29ded2bf7](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235272_rus?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-ef96d15f-e280-4e83-bd2c-06d29ded2bf7) (дата обращения: 21.07.2021).
11. *Сенько, Ю. В.* Оптимизация педагогического процесса в классическом университете / Ю. В. Сенько // Педагогика. — 2010. — № 8. — С. 52—58.
12. Устав федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Иркутский государственный университет» (с учетом изменений от 15.10.2019 г., 31.12.2019 г., 15.10.2021 г.) : утвержден приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 28.11.2018 № 1071. — URL: [https://isu.ru/export/sites/isu/sveden/.galleries/docs/Ustav\\_ot\\_28.11.2018\\_izmeneniya\\_15.10.2021.pdf](https://isu.ru/export/sites/isu/sveden/.galleries/docs/Ustav_ot_28.11.2018_izmeneniya_15.10.2021.pdf) (дата обращения: 26.09.2022).

13. Ушева, Т. Ф. Роль преподавателя в вопросах рефлексивного сопровождения студентов в образовательном процессе / Т. Ф. Ушева. — DOI: 10.14529/ped170106 // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. — 2017. — Том 9. — № 1. — С. 42—51.

14. Ушева, Т. Ф. Становление рефлексивной компетентности педагога в образовательном пространстве вуза / Т. Ф. Ушева. — DOI: 10.25146/1995-0861-2018-45-3-77 // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. — 2018. — № 3 (45). — С. 81—92.

15. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата // FGOSVO : портал государственных образовательных стандартов высшего образования. — URL: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (дата обращения: 06.07.2021).

16. Constructive controversy and reflexivity training promotes effective conflict profiles and team functioning in student learning teams / Т. А. O'Neill, G. Hoffart, M. J. W. McLarnon, H. J. R. Woodley [et al.]. — DOI: 10.5465/amle.2015.0183 // Academy of Management Learning & Education. — 2017. — Volume 16 (2). — P. 257—276.

17. Meierdirk, C. Reflections of the student teacher / C. Meierdirk. — DOI: 10.1080/14623943.2016.1230054 // Reflective Practice. — 2017. — Volume 18 (1). — P. 23—41.

18. Nam, J. Critical reflection on the ESL teacher's subjectivity / J. Nam. — DOI: 10.1080/14623943.2016.1251414 // Reflective Practice. — 2017. — Volume 18 (1). — P. 123—132.

**В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышли в свет издания:**

**Удалова Р. И. Компетенции «4К»: непрерывное образование педагогов:** Учебно-методическое пособие. 55 с. (Сер. «Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО и ФГОС ООО»).

Пособие нацелено на организацию непрерывного «горизонтального» образования педагогов по эстетическому и остальным направлениям, заявленным во ФГОС НОО и ФГОС ООО, с учетом организации дальнейшей работы с обучающимися начальных классов и далее 5—9-х классов в рамках преемственности уровней образования.

Данное издание адресовано классным руководителям, педагогам ГПД, заместителям директора по учебно-воспитательной работе, педагогам-предметникам, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.

**Удалова, Р. И. «4К»: ключевые компетенции непрерывного образования педагогов:** Учебная программа модуля. 24 с. (Сер. «Организация урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО и ФГОС ООО»).

Учебная программа модуля разработана для организации урочной и внеурочной деятельности школьников. Система «4К» — это ключевые компетенции современного образования, необходимые и востребованные в непрерывном «горизонтальном» образовании педагогов согласно требованиям нормативных федеральных документов ФГОС НОО и ФГОС ООО, в которых раскрываются приоритетные задачи по эстетическому и другим направлениям, заявленным во ФГОС НОО и ФГОС ООО и имеющим большое значение в профилактике девиантного поведения, воспитании и социализации растущей личности в условиях преемственности уровней образования и с использованием современных педагогических технологий и гибких компетенций проектной деятельности.

Данная учебная программа адресована классным руководителям, педагогам ГПД, заместителям директора по учебно-воспитательной работе, педагогам-предметникам, педагогам дополнительного образования, социальным педагогам.

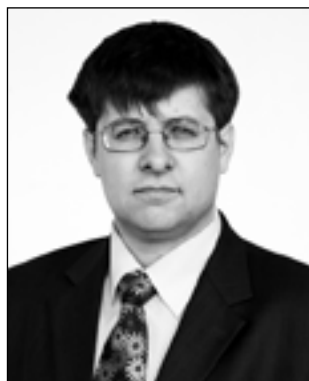


# Образовательная система: теория и практика

- Слово докторанту и аспиранту



# Слово докторанту и аспиранту



## ЦИФРОВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ХИМИКОВ-ТЕХНОЛОГОВ В ВУЗЕ

А. М. ПЕТРОВСКИЙ,  
аспирант НГПУ им. К. Минина,  
директор Дзержинского политехнического института  
(филиала) НГТУ им. Р. Е. Алексеева  
*pposdf@mail.ru*

В статье дается описание сущностных и процессуальных характеристик процесса цифровизации профессиональной подготовки будущих химиков-технологов в вузе. Цифровизация профессиональной подготовки рассмотрена как следующий этап информатизации образования, использующий возможности цифровых технологий для повышения качества образования. Выделены три основных направления цифровизации профессиональной подготовки будущих химиков-технологов: обогащение цифровыми инструментами и технологиями традиционных образовательных программ, реализация онлайн-образования и применение метацифровых комплексов в образовательном процессе. Перечислены цифровые ресурсы, позволяющие повысить качество обучения будущих химиков в условиях информационно-образовательной среды. Сформулированы требования к педагогическим технологиям, используемым в условиях цифровизации образования. Сделаны выводы об интенсивном формировании и распространении новых моделей организации образовательного процесса в условиях цифровизации профессионального образования.

The article describes the essence and procedural characteristics of the process of digitalization of future chemist-technologists' professional training at university. Digitalization of professional training is considered the next stage of education informatization, which uses the potential of digital technology to improve the education quality. Three main trends of digitalization of future chemist-technologists' professional training are singled out: enrichment of traditional educational programs with digital tools and technologies, implementation of online education, and application of meta-digital complexes to educational process. Digital resources making improvement of future chemists' training quality under information-educational environment possible are listed. Requirements for

pedagogical technologies used in the conditions of digitalization of education are formulated. Conclusions about the intensive formation and dissemination of new models of educational process organization under digitalization of professional education are made.

**Ключевые слова:** *цифровизация, профессиональная подготовка, химик-технолог*

**Key words:** *digitization, professional training, chemical technologist*

**Ц**ифровизация высшего образования является сегодня одним из важнейших трендов, определяющих его структурную и содержательную трансформацию. В русле цифровизации происходят интенсивные изменения всех компонентов системы образования, обусловленные распространением технологий создания, обработки, обмена и передачи больших массивов информации на цифровых носителях [8; 12].

Цифровизация образования становится логичным продолжением внедрения в образование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), начавшегося в 90-х годах XX века. Этап информатизации образования, характеризующий в широком смысле комплекс социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем информационной продукцией, средствами и технологиями, а в узком — внедрение в учреждения системы образования информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также информационной продукции и педагогических технологий, базирующихся на этих средствах, — в настоящее время подходит к своему завершению [14]. В результате информатизации образовательные организации были оснащены компьютерной техникой, обеспечили свою деятельность педагогическими программными средствами, методическими и дидактическими материалами, провели подготовку педагогических работников к применению ИКТ в образовательном процессе [16].

Цифровизация характеризует новый качественный этап развития системы образования за счет глубинных комплексных

изменений, затрагивающих все компоненты и взаимосвязи этой системы. Цифровая трансформация системы образования влияет на смысловые, содержательные, организационно-управленческие процессы, меняет роли, функционал, способы взаимодействия участников образовательного процесса, формирует новую уникальную образовательную среду. И если на этапе информатизации образования ИКТ воспринимались лишь как дополнительное средство для реализации традиционного образовательного процесса, то цифровая трансформация образования требует:

- ✓ изменения целевых установок образования и, соответственно, содержания образовательных программ;
- ✓ использования возможностей современных цифровых технологий и сервисов для автоматизации всех видов работы с информацией;
- ✓ персонализации образования для наиболее полного удовлетворения имеющихся запросов и потребностей;
- ✓ обновления и оптимизации учебно-методического, организационного, информационного инструментария;
- ✓ реформирования традиционных образовательных процессов с включением новых заинтересованных лиц (учредителя, сетевых партнеров и пр.) [17, с. 39—43].

Развитие цифрового образования становится сегодня приоритетом государственной образовательной политики. Так, национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» указывает на потребность модернизации системы образования и профессиональной подготовки для обеспечения нужд цифровой экономики, определяет пути внедрения

цифровых инструментов в образовательную деятельность и создания полноценной единой цифровой образовательной среды [13]. Среди образовательно значимых цифровых технологий, с помощью которых возможно повышение качества профессионального образования, могут быть названы:

- ✓ телекоммуникационные технологии, в том числе обеспечивающие конвергенцию сетей связи и создание сетей нового поколения;
- ✓ технологии обработки больших объемов данных (Big Data) и «цифрового следа»;
- ✓ искусственный интеллект; виртуальная и дополненная реальность;
- ✓ технологии электронной идентификации и аутентификации;
- ✓ облачные технологии;
- ✓ интернет вещей;
- ✓ технологии распределенного реестра (в том числе блокчейн);
- ✓ цифровые технологии специализированного образовательного назначения — edtech (educational technologies), как правило, использующие одну или несколько из перечисленных цифровых технологий, и др.

Все перечисленные цифровые технологии относятся к так называемым

Цифровизация химической промышленности происходит несинхронно с цифровизацией профильного образования: дидактическое, методическое, информационное обеспечение образовательного процесса не согласуется с процессами и инновациями реального производства.

«сквозным», то есть универсальным, технологиям, оказывающим значительное влияние на развитие разных отраслей экономики. Анализ публикаций по теме использования цифровых технологий для модернизации профессионального образования позволяет говорить о

четырёх ведущих направлениях:

- ✓ обогащение цифровыми инструментами и технологиями традиционных образовательных программ (например, в рамках модели смешанного обучения);
- ✓ онлайн-образование, в том числе

образовательные платформы, учебные курсы и сервисы;

- ✓ развитие цифровой (виртуальной) образовательной среды;
- ✓ цифровизация управления образовательными организациями.

Указанные направления цифровизации, являясь взаимосвязанными и взаимодополняющими, формируют новый специфический ландшафт высшего образования, что увеличивает потребность в разработке новых способов организации образовательного процесса с учетом отраслевой специфики. Для химического образования цифровизация профессиональной подготовки имеет большое значение, поскольку происходит параллельная цифровизация как системы профессионального образования, так и самой химической отрасли. Современные химические предприятия активно осваивают и внедряют цифровые производственные и управленческие решения, которые в будущем будут применяться выпускниками. Современное химическое производство широко использует «сквозные» и отраслевые цифровые технологии, за счет которых осуществляется автоматизация технологических процессов, контроль химических реакций, охрана окружающей среды, обеспечение должного уровня качества продукции (например, стратегии корпоративной цифровой трансформации активно реализуются на предприятиях СИБУР, Лукойл и др. [15]). При этом можно констатировать, что цифровизация химической промышленности происходит несинхронно с цифровизацией профильного образования: дидактическое, методическое, информационное обеспечение образовательного процесса не согласуется с процессами и инновациями реального производства. Это влечет за собой необходимость в осмыслении направлений и возможностей цифровизации профессиональной подготовки будущих химиков-технологов.

На базе Дзержинского политехнического института (филиала) НГТУ им. Р. Е. Алек-

сеева цифровизация профессиональной подготовки будущих химиков-технологов, обучающихся по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология, осуществляется в русле общей стратегии цифровизации образования Нижегородского государственного технического университета. В ее рамках обновляются уже существующие образовательные программы технической и инженерной направленности, открываются новые программы и профили (такие как «Цифровая экономика в производственных системах», «Цифровая аналитика» и др.), а также реализуется научно-исследовательская и проектная деятельность совместно с партнерами университета.

Рассмотрим содержательные и организационные аспекты цифровизации процесса профессиональной подготовки будущих химиков в разрезе перечисленных выше направлений.

*Обогащение цифровыми инструментами и технологиями традиционных образовательных программ* осуществляется путем их регулярного пересмотра и обновления. В первую очередь в содержание учебных дисциплин вносятся элементы цифровых технологий, которые используются на химических производствах. Студенты изучают возможности и предназначение основных цифровых технологий для химической промышленности (таких как роботизация, интернет вещей, большие данные, искусственный интеллект, виртуальная индустриализация и пр.), получают представление о принципиальных схемах и механизмах цифровой трансформации технологических процессов, знакомятся с реальными кейсами цифровой трансформации химических предприятий. Кроме того, большое значение приобретает необходимость ознакомить студентов с цифровыми решениями в условиях реального производства, что находит свое отражение в содержании программ производственных практик, становится одним из направлений сотрудничества университета с предприятиями-партнерами [1].

В результате этой работы у обучающихся формируется общее представление о сути цифровой трансформации технологических процессов, уточняются требования профессиональных стандартов и работодателей к уровню цифровых навыков выпускников, что дает основу для дальнейшего самостоятельного освоения цифровых решений выпускниками уже на рабочих местах.

*Реализация онлайн-образования и связанной с ним виртуальной цифровой образовательной среды* является наиболее комплексным способом использования цифровых технологий для учебных целей. Дзержинский политехнический институт (филиала) НГТУ им. Р. Е. Алексеева реализует образовательный процесс на базе системы электронного обучения Moodle и системы дистанционного обучения e-Learning, предоставляет доступ к корпоративным цифровым ресурсам и сервисам, автоматизирующим управление образовательным процессом, контроль успеваемости, вход к информационным ресурсам и пр.

Используемая университетом LMS Moodle в профессиональной подготовке будущих химиков позволяет развивать полноценную виртуальную образовательную среду, охватывающую электронные образовательные курсы по дисциплинам и практикам, встроенные цифровые инструменты для общения, взаимодействия, совместной работы обучающихся и преподавателей, проведения видео-конференц-связи и реализации практически всех образовательных функций в дистанционном формате. Важнейшей характеристикой электронной информационно-образовательной среды является возможность ее интеграции с внешними цифровыми сервисами и ресурсами, размещенными в открытом доступе.

Кроме того, дополнительно к возможностям электронно-образовательной среды

Важнейшей характеристикой электронной информационно-образовательной среды является возможность ее интеграции с внешними цифровыми сервисами и ресурсами, размещенными в открытом доступе.

университета организация образовательного процесса будущих химиков-технологов может быть осуществлена с использованием цифровых сервисов «общего» назначения, которые позволяют перевести в цифровой формат многие формы аудиторной, самостоятельной и совместной работы студентов и преподавателей. Такие цифровые сервисы также обеспечивают повышение качества профессиональной подготовки за счет развития у обучающихся навыков применения общедоступных инструментов для решения профессиональных задач. Среди цифровых ресурсов и сервисов «общего» назначения, которые могут быть использованы при профессиональной подготовке будущих химиков-технологов, можно указать:

✓ сервисы для организации общения (Telegram, Вконтакте, Yappy и пр.);

✓ решения для сбора, хранения и систематизации информации с совместным доступом (Google Sheets, ЯндексДокументы и пр.);

✓ сервисы для видео-конференц-связи (ЯндексТелемост, Вебинар.ру, MS Teams, Zoom, Skype и пр.);

✓ сервисы для генерации и структуризации идей — интерактивные доски (Miro, Padlet, Scrumlr, Jamboard, Getlocus.io и пр.), интеллект-карты (MindMeister, Xmind) и пр.;

✓ сервисы для совместной работы и реализации учебных проектов — таск-менеджеры (Яндекс.Трекер, GanttPro, YouGile, Jira), цифровая аналитика (Яндекс.Метрика, Roistat, Спутник/Аналитика, Tableau 2020.2) и пр.;

✓ решения для контроля заданий и обратной связи — онлайн-опросы (Google-Forms, ЯндексВзгляд); сервисы для тестирования (Asana, Mentimeter, Wordwall и пр.);

✓ сервисы для визуализации и презентации результатов работы — оформление (Canva, Piktochart, Easel.ly), презентации (Google Slides, MS Power Point, ЯндексДо-

кументы), запись видео (Animoto, Moovly) и пр. [2; 6; 11].

Использование перечисленных цифровых инструментов и ресурсов в образовательном процессе позволяет сделать его более интенсивным, активизировать деятельность студентов, повысить учебную мотивацию, а также автоматизировать часть рутинных операций по управлению учебным процессом [4].

Важнейшим направлением использования цифровых средств и ресурсов в профессиональной подготовке будущих химиков-технологов выступает повышение качества практической подготовки за счет *применения в образовательном процессе цифровых средств и метацифровых (программно-аппаратных) комплексов*. Последние представляют собой комплексы взаимодействия технических и программных средств, обеспечивающих формирование необходимых умений и навыков в условиях, максимально приближенных к реальным. В состав метацифровых комплексов для обучения будущих химиков-технологов могут входить тренажеры, симуляторы, инструменты дополненной реальности, разнообразные датчики и пр., позволяющие воспроизвести технологические и трудовые процессы и обеспечить формирование требуемых навыков. Например, производственная практика обучающихся может быть организована на базе ситуационного центра (лаборатории), где созданы условия для дистанционного наблюдения за реальными технологическими процессами химического производства, предоставлена возможность проводить виртуальные эксперименты, разрабатывать учебные проекты [14].

Базой для формирования цифровых компетенций в процессе профессиональной подготовки будущих химиков-технологов по направлению подготовки 18.03.01 Химическая технология выступает изучение обязательных дисциплин, таких как «Информатика», «Инженерная графика», «Компьютерное дело/производство», в ре-

Использование цифровых инструментов и ресурсов в образовательном процессе позволяет сделать его более интенсивным, активизировать деятельность студентов, повысить учебную мотивацию.

результате чего формируется ОПК-6 — способность понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности. Последующее развитие цифровых компетенций осуществляется в рамках специальных дисциплин и практик, направленных на освоение технологий химического производства с использованием цифровых платформ и метацифровых комплексов (например, при изучении дисциплин «Системы управления технологическими процессами», «Компьютерные методы в проектировании химических производств», «Проектирование оборудования органического синтеза и нефтепереработки» и др., при прохождении технологической (проектно-технологической) практики).

Необходимо отметить, что указанные цифровые средства профессиональной подготовки будущих химиков выбираются преподавателями и руководителями практик самостоятельно исходя из особенностей учебного материала, возможности доступа к цифровому ресурсу и других факторов.

Конкретизируя цифровые средства профессиональной подготовки будущих химиков, необходимо указать, что цифровые решения позволяют успешно преобразовать традиционные схемы организации образовательного процесса, обеспечивая его вариативность и гибкость. Для профессиональной подготовки химиков применяются формы и методы работы с использованием цифровых технологий (таблица).

**Формы и методы профессиональной подготовки химиков с использованием цифровых технологий**

Формы и методы профессиональной подготовки	Примеры цифрового обеспечения образовательного процесса
<b>Лекции</b>	
Мультимедиа- и видеолекции	Miro, Getlocus.io
Лекции с гипертекстовой поддержкой	
<b>Практики и семинары</b>	
Диалоговые компьютерные программы	ChemBioDrawUltra
Цифровое моделирование	
Специализированное программное обеспечение	
<b>Лабораторные работы</b>	
Виртуальные эксперименты	Виртуальные химические лаборатории Chemcrafter, VirtuLab
Интерактивные доски	
Цифровые симуляторы приборов и аппаратов	
<b>Самостоятельная работа</b>	
Работа с материалами электронных учебно-методических комплексов	Виртуальные справочник по химии CHEMIO; Виртуальная лаборатория teachmen.ru
Работа с виртуальными библиотеками, базами данных, справочниками и пр.	

Формы и методы профессиональной подготовки	Примеры цифрового обеспечения образовательного процесса
Промежуточная и итоговая аттестация	
Форумы	Mentimeter
Тестирование в режимах онлайн и офлайн	
Виртуальные проверочные работы	

Обобщая вышеописанные тенденции цифровизации процесса профессиональной подготовки будущих химиков-технологов, необходимо указать на тот факт, что цифровизация образования не является самоцелью, а выступает эффективным инструментом решения задач повышения качества профессионального образования в конкретных условиях. В то время как концептуальные и теоретические основания цифровизации системы образования еще не сформированы по причине стремительности и стихийности происходящих в образовании изменений, целесообразно опираться на некоторые общие принципы отбора цифровых технологий для использования в образовательном процессе. Главный принцип, на наш взгляд, состоит в том, что педагогически целесообразно подбирать такие технологические решения, которые помогут обучающимся овладеть универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями, востребованными в условиях цифровой экономики. Отбор цифровых технологий должен осуществляться на основе глубокого анализа потребностей реального производства с учетом быстрого обновления технологических решений и быть ориентированным на то, чтобы выпускники в дальнейшем могли самостоятельно осваивать новые цифровые решения.

В качестве базового минимума, необходимого для реализации профессионального образования в цифровом формате, можно порекомендовать ряд технологий:

- ✓ сетевой коммуникации, являющейся базой для обеспечения общения, взаимодействия в цифровой среде;
- ✓ дистанционного обучения, в том числе технологии создания персонализированных образовательных траекторий;
- ✓ смешанного обучения, в том числе технологию «перевернутого обучения», которая дает возможность трансформировать логику организации образовательного процесса с использованием самых разных цифровых сервисов и ресурсов [1; 5].

Таким образом, можно утверждать, что сутью цифровой трансформации образования выступает обеспечение требуемых образовательных результатов с использованием самых разных цифровых технологий. В процессе цифровизации происходит формирование и распространение новых моделей организации образовательного процесса, в основе которых лежит синтез инновационных высокоэффективных образовательных практик, непрерывного профессионального развития педагогов, новых цифровых сервисов, информационных ресурсов и инструментов, а также создание организационно-управленческих и инфраструктурных условий для полноценной реализации изменений.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолова, Е. В. К вопросу о формировании производственной компетентности студентов направления подготовки «Химия» / Е. В. Богомолова, А. С. Митрохина // Человеческий капитал. — 2019. — № 4 (124). — С. 131—139.



2. *Брыксина, О. Ф.* Информационно-коммуникационные технологии в образовании : учебник / О. Ф. Брыксина, Е. А. Пономарева, М. Н. Сонина. — Москва : ИНФРА-М, 2018. s 549 с. — ISBN 978-5-16-012818-4.
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под научной редакцией В. И. Блинова. — Москва : Перо, 2019. — 98 с. — ISBN 978-5-00150-679-9.
4. *Канянина, Т. И.* Дидактические возможности сетевых сервисов для формирования универсальных учебных действий / Т. И. Канянина, Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-4. — С. 232—236.
5. *Криволапова, Е. В.* Реализация межпредметных связей в процессе обучения химии студентов технического направления / Е. В. Криволапова // Молодой ученый. — 2017. — № 21—1 (155). — С. 38—40.
6. *Круподерова, Е. П.* ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей / Е. П. Круподерова, Т. А. Белова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-4. — С. 229—232.
7. *Маркова, С. М.* Педагогическое проектирование образовательных систем: методолого-теоретический аспект / С. М. Маркова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2007. — № 13. — № 3. — С. 4—9.
8. *Минина, В. Н.* Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты / В. Н. Минина. — DOI: 10.21638/spbu12.2020.106 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2020. — Том 13. — № 1. — С. 84—101.
9. *Митрохина, А. С.* Подготовка к производственно-технологической деятельности будущих химиков : учебно-методическое пособие / А. С. Митрохина. — Рязань : Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина, 2020. — 56 с.
10. *Миннахметова, В. А.* Цифровизация образования: влияние и специфика в формировании общепрофессиональных компетенций будущих учителей химии / В. А. Миннахметова. — DOI: 10.51379/КРП.2022.152.2.008 // Казанский педагогический журнал. — 2022. — № 2 (151). — С. 61—69.
11. *Мишота, И. Ю.* Развитие смешанного обучения в условиях цифровизации образовательного процесса / И. Ю. Мишота. — DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-97-106 // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. — 2018. — № 3 (13). — С. 97—106.
12. *Налетова, И. В.* Изменения системы образования под влиянием онлайн-технологий / И. В. Налетова // Гаудеамус. — 2015. — № 2 (26). — С. 9—14.
13. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28.07.2017 г. № 1632-р. — URL: <http://government.ru/rugovclassifier/614/events/> (дата обращения 10.04.22).
14. *Никулина, Т. В.* Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т. В. Никулина, Б. Е. Стариченко. — DOI: 10.26170/po18-08-15 // Педагогическое образование в России. — 2018. — № 8. — С. 108—118.
15. Подготовка инженеров-химиков для предприятий атомной отрасли / А. С. Буйновский, Н. Ф. Стась, М. К. Медведева, П. Б. Молоков // Успехи современного естествознания. — 2005. — № 1. — С. 96—99.
16. *Стариченко, Б. Е.* Цифровизация образования: иллюзии и ожидания / Б. Е. Стариченко. — DOI: 10.26170/P020-03-05 // Педагогическое образование в России. — 2020. — № 3. — С. 49—58.
17. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : монография / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая ; под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : НИУ ВШЭ, 2019. — 334 с. — ISBN 978-5-7598-1990-5.

## МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ АГРАРНОГО ВУЗА



М. В. ФИЛИМОНОВ,  
аспирант Российского государственного  
аграрного университета — МСХА  
имени К. А. Тимирязева (Москва),  
инженер I категории Межрегионального  
филиала ФКУ «ЦОКР» (Владимир)  
*katy190696@mail.ru*



Е. М. БАРАНОВА,  
кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры педагогики и психологии  
профессионального образования  
Российского государственного аграрного  
университета — МСХА  
имени К. А. Тимирязева (Москва)  
*baranovaem@rgau-msha.ru*

В статье рассмотрены приоритетные задачи аграрного вуза, тенденции развития дистанционного образования в условиях цифровизации всех отраслей экономики. Проанализирована специфика современной электронной информационно-образовательной среды аграрного вуза и проведено исследование мотивационной готовности первокурсников к учебной деятельности в ней. С помощью наблюдения, анкетирования и тестирования выявлены уровни мотивации успеха и боязни неудач, учебной мотивации, способностей к саморазвитию и самообразованию студентов первого курса. Обоснована необходимость баланса уровня мотивации и способности к самообразованию при смешанном обучении.

The article deals with primary objectives of agricultural universities, trends in the development of distance education under the digitalization of all sectors of the economy. The specifics of modern electronic information and educational environment of agricultural universities are analyzed and the study of first-year students' motivational readiness for learning activities therein is carried out. The levels of first year students' motivation for success, their fear of failure, learning motivation, self-development and self-education abilities have been identified by means of observation, surveys and tests. The necessity of balancing the level of motivation and self-education ability in blended learning has been substantiated.

**Ключевые слова:** *электронная информационно-образовательная среда, учебная деятельность студентов, учебная мотивация студентов, самообразование и самообучение*

**Key words:** *electronic information and educational environment, educational activities of students, educational motivation of students, self-education and self-learning*

**М**инистерство науки и высшего образования России заявило, что 10 % российских вузов на данный момент работают в дистанционном формате [11]. Большинство университетов сейчас поддерживает гибридное обучение с чередованием занятий в режимах онлайн и офлайн. Учитывая, что курс на цифровизацию в России теперь объявлен приоритетным, высшая школа не может оставаться в стороне от технического прогресса. Следует заметить, что при дальнейшем введении дистанционного обучения приходится преодолевать вызовы и противоречия, с которыми столкнулось российское высшее образование в условиях пандемии, одновременно сохраняя национальные достижения российской высшей школы, приобретенные на протяжении ее многолетней истории [2; 13].

Перед системой аграрного профессионального образования стоят серьезные задачи:

- ✓ научно-обоснованное обновление содержания обучения и воспитания, не сводимого к «мероприятийной педагогике», а направленного на формирование ценностей, мировоззрения и опыта деятельности молодых специалистов аграрного сектора;

- ✓ усиление интеграции теории и практики, обновление модели практики, увеличение количества видов практики и ее объема;

- ✓ создание и освоение инноваций сельскохозяйственной науки и аграрного производства с опорой на культурно-исторический и научно-исследовательский опыт в системе образования;

- ✓ установление сильных, устойчивых связей между профессиональной подготовкой студентов и их дальнейшей профессиональной адаптацией.

Решение этих задач должно находить свое отражение в электронной информационно-образовательной среде аграрного вуза [1].

В условиях цифровизации профессионального образования и быстрого развивающегося технологически насыщенного сельскохозяйственного производства возникла необходимость формирования цифровых навыков специалистов аграрного сектора и разработки методологии смешанного (гибридного) образования. Мы учимся и обучаем в среде, где офлайн и онлайн не имеют четких границ, где аналог не используется без цифры, где учебно-профессиональные и профессионально-педагогические задачи следует решать одновременно в разных пространствах, а иногда в одном пространстве, но в разное время [6]. Современному преподавателю нужно одновременно взаимодействовать со студентом, сидящим напротив, и со студентом, подключившимся дистанционно, координировать и сопровождать обучение, создавать безопасные условия в учебной аудитории, чате мессенджеров, сообществах.

Меняются структура и содержание электронной информационно-образовательной среды вуза (ЭОИС). Несмотря на то что набор компонентов ЭОИС в различных образовательных организациях варьируется, можно выделить общие: сайт университета, личный кабинет студента, система управления обучением, автоматизированная информационная система, корпоративный сервис коммуникации, электронная библиотечная система, внешние информационные ресурсы [5; 14]. Теперь ЭОИС не только обеспечивает информационную открытость университета, организует и поддерживает обра-

зовательный процесс по реализуемым программам, способствует повышению эффективности и качества всех видов деятельности университета, но и представляет перспективы профессионального развития и роста студентов и преподавателей, возможности дополнительного образования, интересы, достижения, опыт смежных профессиональных сообществ, университетов-партнеров, исследовательских институтов аграрного профиля. В связи со всем вышеперечисленным при организации учебной деятельности студентов, составлении методик профессионального обучения и воспитания возникают определенные сложности. Поэтому ответы на вопросы о том, готовы ли студенты первого курса к обучению в ЭОИС и как в условиях современной ЭОИС организовать учебную деятельность первокурсников, становятся весьма актуальными.

В данных обстоятельствах эффективная организации учебного процесса приобретает для первокурсников особую значимость. Поскольку их сложности в обучении связаны не только со сменой и перестройкой ведущей деятельности и социальной ситуации, но и с освоением глубоких системных академических знаний, с овладением, отработкой обобщенных способов действий и их творческим применением в учебных ситуациях, с

Ответы на вопросы о том, готовы ли студенты первого курса к обучению в ЭОИС и как в условиях современной ЭОИС организовать учебную деятельность первокурсников, становятся весьма актуальными.

совершенствованием способов выполнения учебно-профессиональной деятельности — освоением инновационных информационно-коммуникационных образовательных технологий,

электронных (цифровых) образовательных ресурсов, необходимых в решении учебных профессионально ориентированных задач. Частая смена форм обучения (в стенах образовательной организации; исключительно с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий; комбинированное обучение),

приводит к тому, что у студентов возникают проблемы с организацией и контролем учебной деятельности, а также с учебной мотивацией.

В соответствии с концепцией деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, А. К. Маркова, С. Л. Рубинштейн, Н. А. Берштейн, В. Д. Шадриков, И. А. Зимняя) учебная деятельность студентов, как специфический вид деятельности, представляет целостную систему взаимосвязанных (взаимно обуславливающих) компонентов: мотив, цель и результат, учебная задача, программа деятельности, действия, операции, ориентировочная основа действий, индивидуальные способности, которые позволяют проводить необходимые операции, подсистемы принятия решений, обусловленные конкретными условиями (внешними факторами, в том числе особенностями образовательной среды), контроль (самоконтроль), оценка (самооценка), рефлексия. Из всех компонентов особое внимание ученые уделяют *мотиву* (А. Н. Леонтьев) и *цели* (В. Д. Шадриков) как системообразующим факторам деятельности. В свою очередь мотив выполняет побуждающую функцию, связывая мотивы с потребностью, и смыслообразующую функцию, связывая мотивы с деятельностью, а цель — функцию направления и корректировки деятельности. Мы считаем, что при формировании готовности первокурсников к учебной деятельности в электронной информационно-образовательной среде вуза ведущую роль играют мотивы достижения, познавательные мотивы и ориентировочная основа учебной деятельности по аграрным направлениям подготовки.

Уже на первом курсе бакалавры направления подготовки 35.03.04 Агрономия осваивают не только обязательные дисциплины (математика, иностранный язык, физика, история, психология и т. д.), обеспечивающие формирование универсальных компетенций, но и дисциплины,

формирующие общепрофессиональные компетенции, соответствующие требованиям к квалификации работника аграрного сектора, а также дисциплины, определенные спецификой области и сферы профессиональной деятельности, — ботанику, микробиологию, введение в профессиональную деятельность, основы животноводства, агрометеорологию (что составляет почти 30 % учебной нагрузки). Так, к примеру, первокурсники должны научиться использовать знания биологических и хозяйственных особенностей сельскохозяйственных животных разных видов и технологии производства продукции, получаемой от них, для решения типовых профессиональных задач в области агрономии. Данные умения и навыки являются основополагающими для формирования более высокого уровня специфических профессиональных компетенций. Тем более важным становится грамотная организация учебной деятельности первокурсников, в том числе в условиях ЭОИС.

Если обращаться к организации (самоорганизации) и контролю (самоконтролю) учебной деятельности, то, по нашему мнению, ключевое значение здесь имеют самообразование и самообучение. В период смешанного, или комбинированного, обучения этому должно уделяться большее внимание со стороны преподавателей и всей системы образования. В таком формате студенты учатся самостоятельно определять для себя ту траекторию обучения, которая будет максимально эффективна: подбирать время, место, способы и средства обучения, не исключая взаимодействия с преподавателем [4; 9; 15].

Многие ученые внесли свой вклад в изучение как дистанционного обучения в целом, так и особенностей самообразовательной работы в частности. Так, в исследовании К. Х. Харпер и ее коллег было установлено, что дистанционное обучение является основой для самообразовательной работы, а ее особенностями выступают способность к управлению, дидактическая

обеспеченность и контроль с применением телекоммуникационных технологий [19].

Заметим, что в исследовании М. С. Андраде и Е. Л. Бункер *самообразование* определяется как навык студента, направленный на поиск и достижение лично значимых целей в образовании и удовлетворение интересов в любой сфере, в том числе и профессиональной [18]. В дополнение к определению саморазвития Б. Ж. Зиммерман указывает на долговременную деятельность, когда студент ставит целью получение и накопление знаний на всем пути обучения, при этом у него формируются особые черты характера, помогающие в достижении этой цели [20].

В исследовании О. Л. Карповой непосредственно затрагивается интересующий нас момент, касающийся влияния внутренних мотивов личности на процесс самообразовательной деятельности. Автор считает самообразование полностью самостоятельной, познавательной и целенаправленной деятельностью, которая в большей степени осуществляется без наставника. Студент является инициатором такой деятельности, а его мотивы — ключевым катализатором ее активности [7].

В качестве одной из важнейших мотиваций студентов вуза необходимо выделить *мотивацию достижения*. Известный немецкий психолог Х. Хекхаузен в своей работе указывает на одну *особенность*, касающуюся поддержания обозначенной мотивации, — *постоянный пересмотр целей* [16]. Это имеет прямое отношение к нашему исследованию, так как важность пересмотра и определения целей на долгий срок очевидна, поскольку система действий, определяющая достижение этих целей, может прерываться. Отметим также, что независимо от того, на какой промежуток времени сохранится разрыв, мы имеем возможность рассматривать *моти-*

---

Если обращаться к организации (самоорганизации) и контролю (самоконтролю) учебной деятельности, то, по нашему мнению, ключевое значение здесь имеют самообразование и самообучение.

вационную составляющую как ключевую в процессе обучения (особенно это касается смешанного обучения), где происходит постоянная смена его условий, что в свою очередь заставляет студентов прерывать и перестраивать свою траекторию действий. Планирование становится необходимым для сохранения эффективной и функциональной цепи.

В контексте мотивации представляет интерес работа Т. О. Гордеевой [3; 12], в которой акцент делается на критерии успешности как одного из показателя мотивации достижения.

Безусловно, отказ от дистанционных образовательных технологий сегодня невозможен, а значит, необходимо разработать и обосновать методическое сопровождение использования ЭОИС, направленное на стабилизацию процесса обучения первокурсников в смешанном формате [8; 10].

В связи с вышеизложенным мы посчитали необходимым провести исследование, целью которого стало изучение мотивационного компонента готовности первокурсников к учебной деятельности в

условиях электронной информационно-образовательной среды аграрного вуза.

Исследование проводилось в период с 1 февраля по 1 апреля 2022 года. В нем приняли участие 160 студентов первого курса (бакалавриат) ФГБОУ ВО РГАУ — МСХА имени К. А. Тимирязева направлений подготовки 35.03.04 Агрономия и 05.03.06 Экология и природопользование.

Нами использовались такие методы исследования, как анкетирование, изучение и обобщение положительного педагогического опыта, наблюдение, тестирование.

Одной из методик, применяемых в исследовании, стала методика диагностики мотивации успеха и боязни неудачи (А. А. Реан), которая позволяет оценить, что в большей степени определяет поведение: желание добиться успеха или избежать неудачи. В данном тесте градация результатов идет по следующим параметрам: мотивация на неудачу (боязнь неудачи), ближе к мотивации на неудачу, мотивационный полюс не выявлен, ближе к мотивации на успех, мотивация на успех (надежда на успех). Результаты, полученные в ходе исследования, отражены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты, полученные в ходе изучения мотивации успеха и боязни неудачи в период смешанного обучения (методика А. А. Реана),  $n = 160$  человек**

Исследуемые параметры	Количество студентов	Процент
Мотивация на неудачу (боязнь неудачи)	17	10,6
Ближе к мотивации на неудачу	19	11,8
Мотивационный полюс не выявлен	34	21,3
Ближе к мотивации на успех	40	25
Мотивация на успех (надежда на успех)	50	31,3

Проанализировав результаты, мы можем сказать, что 22 % студентов мотивируют себя боязнью неудачи, тем самым выбирая менее сложную траекторию образования, лишь бы не испытать разочарование. При этом 21 % респондентов демонстрируют четко выраженный мотивационный полюс, что также требует корректировок в процессе обучения для

составления нужного маршрута. Из всех опрошенных 31 % студентов имеют четкий мотивационный полюс, направленный на успех (и 25 % — ближе к мотивации на успех), тем самым показывая, что постановка более сложных целей не мешает им добиваться значимого результата. Эти студенты устойчиво проявляют инициативность и самостоятельность в решении

проблемных задач, не боятся участвовать в дискуссиях, выдвигать свои идеи, применять знания в нестандартных ситуациях. При этом вознаграждения (поощрения) для них второстепенны. Значительная часть студентов (28 %) уже на первом курсе принимает активное участие в научно-практических конференциях, «точках кипения». Для них интересны те учебные задачи, которые требуют постоянного напряжения, получения новых знаний, научного поиска, взаимодействия с преподавателем и другими студентами. Таким образом, в исследуемой выборке студентов с мотивацией на успех или ближе к мотивации на успех статистически значимо больше, чем студентов с мотивацией на неудачу или ближе к мотивации на неудачу ( $\chi^2 = 6,3$  при  $p \leq 0,01$ ).

Еще одной методикой, применяемой в исследовании, стала методика диагностики учебной мотивации студентов, разрабо-

танная на основе опросника А. А. Реана и В. А. Якунина. При этом к 16 утверждениям опросника были добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В. Г. Леонтьевым, а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н. Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников.

Таким образом, в данном опросе выделены следующие шкалы:

- ✓ 1-я — «коммуникативные мотивы»,
- ✓ 2-я — «мотивы избегания»,
- ✓ 3-я — «мотивы престижа»,
- ✓ 4-я — «профессиональные мотивы»,
- ✓ 5-я — «мотивы творческой самореализации»,
- ✓ 6-я — «учебно-познавательные мотивы»,
- ✓ 7-я — «социальные мотивы» (таблица 2).

Таблица 2

**Результаты, полученные в ходе изучения учебной мотивации первокурсников в период смешанного обучения (методика А. А. Реана и В. А. Якунина)**

Границы показателей	Количество студентов (в %) по исследуемым шкалам						
	1-я шкала	2-я шкала	3-я шкала	4-я шкала	5-я шкала	6-я шкала	7-я шкала
От 1.0 до 2.3	5,6	51,3	30,6	5	6,9	7,5	11,3
От 2.4 до 3.7	41,3	38,8	50,6	33,8	38,1	53,1	53,1
От 3.8 до 5.0	53,1	10	18,8	61,3	55	39,4	35,6

Основываясь на результатах диагностики учебной мотивации первокурсников, мы проанализировали конкретные мотивы, влияющие на эту мотивацию.

*Низкие показатели* преобладают по таким шкалам, как «мотивы избегания» (51,3 % студентов) и «мотивы престижа» (30,6 % студентов). Считаем, что это хороший результат, поскольку продемонстрировавшие его студенты не ставят на первое место мотивы, связанные с избеганием различных неудобств и мотивы достижения высоких социальных статусов.

Высокие показатели, были выявлены по таким шкалам, как «коммуникативные

мотивы» (53,1 % студентов), «профессиональные мотивы» (61,3 % студентов), «мотивы творческой самореализации» (55 %) [17].

К сожалению, по учебно-познавательным мотивам преобладает результат в 53,1 % по *среднему показателю*. Это говорит о том, что данный мотив не является у студентов ключевым.

Также нами был определен уровень способностей первокурсников к саморазвитию и самообразованию (методика В. И. Андреева). В результате выявлено десять уровней, которые представлены в таблице 3.

**Результаты, полученные в ходе диагностики  
способностей к саморазвитию и самообразованию первокурсников  
в период смешанного обучения  
(методика В. И. Андреева)**

Уровень способностей	Количество студентов	Процент
Очень низкий	2	1,3
Низкий	16	10
Ниже среднего	37	23,1
Немного ниже среднего	44	27,5
Средний	42	26,2
Немного выше среднего	16	10
Выше среднего	3	1,9
Высокий	0	0
Очень высокий	0	0
Наивысший	0	0

На основании результатов, отраженных в таблице 3, можно сделать вывод о том, что большинство студентов (62 %) имеют низкие способности к саморазвитию и самообразованию (уровни «очень низкий», «низкий», «ниже среднего» и «немного ниже среднего»). Уровнями «выше среднего» или «немного выше среднего» обладают всего 12 % опрошенных ( $n = 9,8$ , при  $p \leq 0,01$ ). Большинство обучающихся отзывчивы, доброжелательны, справедливы, исполнительны. Свободное время чаще всего проводят с друзьями либо в кругу семьи, ведение ежедневника и планирование своей работы на неделю, месяц, тем более на год, считают лишней тратой времени. Отсутствие силы воли и настойчивости в большинстве случаев является для них препятствием к профессиональному самосовершенствованию. Приоритетными являются гедонистические цели. В достижении личных и профессиональных целей рассчитывают на удачу, а не на собственные силы.

Таким образом, изучив полученные результаты по трем методикам, мы можем

предположить, что смешанное обучение оказывает влияние на уровень мотивации и саморазвития студентов. Безусловно, дистанционный формат обучения развивает самостоятельность, позволяет студентам создать собственную траекторию движения в обучении, добиться желаемых результатов. Однако из-за отсутствия желания и необходимых навыков не многие студенты этим пользуются. Реализация смешанного обучения дает возможность студентам как участвовать в социальной жизни вуза, контактировать с преподавателями и другими студентами, так и обучаться персонально в домашних условиях, формируя уникальный стиль мышления.

Сегодня смешанный формат обучения является наиболее распространенным, и вузам необходимо решить задачу формирования мотивационной готовности студентов к обучению в ЭОИС, разработать методическое обеспечение учебной деятельности первокурсников в ЭОИС, чему будут посвящены наши дальнейшие исследования.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Баранова, Е. М. Электронный учебно-методический комплекс как компонент цифровой образовательной среды колледжа / Е. М. Баранова, Е. А. Куценко. — DOI: 10.26170/po19-07-09 // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 7. — С. 67—75.
2. В Кремле сообщили об отсутствии планов переводить учащихся на удаленку. — 26 января 2022 г. // Группа компаний «РБК»: [информационный портал]. — 2022. — URL: <https://www.rbc.ru/rbcfreenews/61f121609a7947f89703c974> (дата обращения: 11.04.2022).
3. Гордеева, Т. О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации / Т. О. Гордеева. — DOI: 10.17223/17267080/62/4 // Сибирский психологический журнал. — 2016. — № 62. — С. 38—53.
4. Груздева, М. Л. Анализ современного состояния исследований и разработок в области построения информационно-образовательных сред высших учебных заведений / М. Л. Груздева, Н. И. Туkenова. — DOI: 10.26795/2307-1281-2019-7-2-1 // Вестник Мининского университета. — 2019. — Том 7. — № 2 (27). — С. 1.
5. Жилиева, В. В. Электронная информационно-образовательная среда вуза как основа построения индивидуальных образовательных траекторий студентов / В. В. Жилиева, А. С. Симан // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской (национальной) научно-практической конференции (Красноярск, 15—29 ноября 2021 года). — Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2022. — С. 123—125.
6. Исследование Вышки: 74 % учителей, не пользовавшихся онлайн-ресурсами, теперь их применяют. — 15 апреля 2020 г. // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики: [сайт]. — URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/357830670.html> (дата обращения: 11.04.2022).
7. Карпова, О. Л. Концептуальные основы содействия развитию самообразовательной деятельности студентов / О. Л. Карпова // Сибирский педагогический журнал. — 2009. — № 3. — С. 59—65.
8. Киселев, А. А. Дистанционное обучение студентов: проблемы и перспективы его развития после пандемии коронавируса / А. А. Киселев. — DOI: 10.31483/r-75354 // Развитие образования. — 2020. — № 2 (8). — С. 97—100.
9. Клепиков, В. Б. Методы организации мониторинга образовательной деятельности учащихся в условиях реализации цифрового обучения / В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева // Нижегородское образование. — 2019. — № 2. — С. 52—59.
10. Клепиков, В. Б. Формирование информационной культуры современного педагога средствами применения видеосервисов в его профессиональной деятельности / В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева // Нижегородское образование. — 2018. — № 2. — С. 10—16.
11. Минобрнауки рассказало о доле дистанционного обучения в вузах. — 25 января 2022 г. // Первое студенческое агентство: [портал]. — URL: [https://pervoe.online/news/student-v-vuze/21057-minobrnauki\\_rasskazalo\\_o\\_dole\\_distantsionnogo\\_obucheniya\\_v\\_vuzakh/](https://pervoe.online/news/student-v-vuze/21057-minobrnauki_rasskazalo_o_dole_distantsionnogo_obucheniya_v_vuzakh/) (дата обращения: 11.04.2022).
12. Никольская, В. А. Дистанционное обучение как эффективный инструмент управления качеством подготовки студентов / В. А. Никольская, О. Я. Родькина // Нижегородское образование. — 2017. — № 1. — С. 90—94.
13. Потеря в обучении из-за пандемии COVID-19: прогнозирование и поиск способов компенсации / Р. С. Звягинцев, Ю. Д. Керша, С. Г. Косарецкий, И. Д. Фрумин // Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики: [сайт]. — URL: [https://ioe.hse.ru/sao\\_lost](https://ioe.hse.ru/sao_lost) (дата обращения: 11.04.2022).
14. Проектирование учебных заданий на основе использования интернет-сервисов: учебно-методическое пособие / Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. П. Круподерова [и др.]. — Нижний Новгород: НИРО, 2019. — 189 с. — ISBN 978-5-7565-0787-4.

15. Сулима, И. И. Образовательная среда: философские основания и социальные особенности восприятия средового подхода / И. И. Сулима // Нижегородское образование. — 2020. — № 3. — С. 4—11.

16. Хекхаузен, Х. Психология мотивации достижения / Х. Хекхаузен // Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 240 с. — ISBN 5-9268-0048-X.

17. Цифровая образовательная среда как фактор развития научно-образовательной и творческой деятельности в общеобразовательных организациях / Т. И. Канянина, В. Б. Клепиков, Е. И. Пономарева, Н. А. Епифанов // Нижегородское образование. — 2019. — № 4. — С. 4—11.

18. Andrade, M. S. A model for self-regulated distance language Learning / M. S. Andrade, E. L. Bunker. — DOI: 10.1080/01587910902845956 // Distance Education. — 2009. — Volume 30 (1). — P. 47—61.

19. Harper, C. H. Distance learning, virtual classrooms, and teaching pedagogy in the Internet environment / C. H. Harper, K. Chen, D. C. Yen. — DOI: 10.1016/j.techsoc.2004.08.002 // Technology in Society. — 2004. — Volume 26. — P. 585—598.

20. Zimmerman, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview / B. J. Zimmerman. — DOI: 10.1207/s15430421tip4102\_2 // Theory into Practice. — 2002. — Volume 41 (2). — P. 64—70.

## РАЗВИТИЕ ЦИФРОВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «УПРАВЛЕНИЕ ПРОЕКТАМИ»



Д. В. СЕДЫХ,  
аспирант НГПУ им. К. Минина  
[kett@list.ru](mailto:kett@list.ru)



М. П. ПРОХОРОВА,  
кандидат педагогических наук, доцент  
кафедры инновационных технологий  
менеджмента НГПУ им. К. Минина  
[masha.proh@mail.ru](mailto:masha.proh@mail.ru)

Статья посвящена анализу особенностей проектирования дисциплины «Управления проектами» для формирования ключевых цифровых компетенций студентов — будущих менеджеров. Специалисты в сфере менеджмента должны владеть цифровыми компетенциями, связанными с применением как специализированного программного обеспечения в области проектного управления, так и неспециализированных цифровых ресурсов и сервисов, автоматизирующих основные функции проектного управления. В статье рассматриваются изменения в программе учебной дисциплины, обусловленные внедрением цифровых технологий и касающиеся требований к результатам обучения, содержания лекционных и практических занятий, используемых для обучения технологий, критериев оценки результата. Особое внимание уделено описанию цифровых ресурсов, позволяющих повысить учебную мотивацию обучающихся.

The article is concerned with the analysis of peculiarities of designing the course «Project Management» to form key digital competencies of students — future managers. Management professionals are required to have digital competencies related to the use of both specialized software in the field of project management, and non-specialized digital resources and services that automate basic functions of project management. The article deals with the changes in the curriculum of the course, caused by the introduction of digital technologies and concerning the requirements for learning outcomes, content of lectures and tutorials, technologies used for teaching, criteria for evaluating the result. Special emphasis is placed on the description of digital resources to enhance students' learning motivation.

**Ключевые слова:** *цифровые компетенции, менеджер, управление проектами*

**Key words:** *digital competencies, manager, project management*

**В** условиях цифровизации всех отраслей экономики и развития четвертой промышленной революции — так называемой «Индустрии 4.0» — происходят стремительные изменения в производственных и бизнес-процессах организаций, что непосредственно обуславливает большую потребность в кадрах, обладающих развитыми цифровыми компетенциями. Для будущих менеджеров, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, владение «сквозными» и отраслевыми цифровыми технологиями является обязательным условием эффективной профессиональной деятельности, поскольку не только крупные компании, но и предприятия небольшого масштаба активно внедряют цифровые технологии для автоматизации своих процессов, реализуют стратегии цифровой трансформации [1].

Ключевые компетенции цифровой экономики представляют собой специфические компетенции, обязательные для реализации профессиональных функций и

решения поставленных задач с использованием разнообразных цифровых инструментов и технологий [4; 11]. Необходимость формирования и развития цифровых компетенций будущих менеджеров зафиксирована в образовательном стандарте по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент, в котором требования к цифровым компетенциям выпускника указаны в общепрофессиональной компетенции ОПК-5: способность использовать при решении профессиональных задач современные информационные технологии и программные средства, включая управление крупными массивами данных и их интеллектуальный анализ [15].

Более конкретное представление цифровых компетенций выпускника для нужд формирующейся в стране цифровой экономики предложено в федеральном проекте «Кадры для цифровой экономики», который реализуется в рамках Национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации». Согласно этому

документу, к ключевым компетенциям для цифровой экономики относятся:

✓ способность к коммуникации и кооперации в цифровой среде, которая означает умение специалиста использовать разнообразные цифровые средства, выстраивать эффективное взаимодействие с другими людьми для достижения поставленных целей в цифровой среде;

✓ способность к саморазвитию в условиях неопределенности, то есть готовность специалиста к постановке образовательных целей в конкретных жизненных ситуациях, подбору способов решения проблем и средств развития (в том числе с использованием цифровых средств) прочих требуемых компетенций;

✓ креативное мышление как умение разрабатывать новые идеи для решения задач цифровой экономики, генерировать альтернативные варианты действий для составления наиболее оптимальной стратегии в конкретных условиях;

✓ управление информацией и данными, что подразумевает умение специалиста осуществлять поиск, воспринимать, анализировать, запоминать и передавать требуемую информацию с применением цифровых средств и алгоритмов для оперативного решения задач;

✓ критическое мышление как готовность эффективно работать с информацией, оценивать ее достоверность, релевантность, строить логические умозаключения на основании имеющихся данных [12].

Для формирования у будущих менеджеров ключевых цифровых компетенций требуется, чтобы они овладели так называемыми «сквозными» цифровыми технологиями, которые в настоящее время получили широкое распространение практически во всех сферах и областях экономики. В состав «сквозных» цифровых технологий чаще

входят телекоммуникационные технологии для обеспечения связи на основе сетей нового поколения, технологии больших данных (Big Data), технологии искусственного интеллекта, технологии виртуальной и дополненной реальности, облачные технологии, Интернет вещей (Internet of Things, IoT), технологии распределенного реестра (в том числе блокчейн) и пр. [2; 13]. Большинство из перечисленных технологий уже внедрены в повседневную жизнь и их освоение будущими специалистами не представляет существенной проблемы, однако для развития готовности выпускников применять данные технологии в профессиональной деятельности требуется обновление образовательных программ в сторону актуализации не только изучаемого материала, но и используемых педагогических методов и средств организации образовательного процесса.

По мнению многих исследователей, сегодня назрела насущная необходимость внедрения в образовательный процесс цифровых решений и средств для обогащения за счет них традиционных педагогических подходов, разработки новых методик и технологий преподавания [3; 8; 9]. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс приводит к существенным трансформациям образовательной системы в целом — от изменения целей и содержания образовательных программ до персонализации всего образовательного процесса [10].

Педагогическая работа по развитию цифровых компетенций будущих менеджеров осуществлялась нами в рамках дисциплины «Управление проектами». Данная дисциплина обеспечивает развитие ключевых цифровых компетенций наряду с формированием базовых навыков проектной работы, среди которых генерация креативных идей для проектов, критический анализ информации и данных, коммуникация и кооперация при реализации проектов в цифровой среде, анализ и оценка процесса и результата проектной работы [6]. Разви-

Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс приводит к существенным трансформациям образовательной системы в целом — от изменения целей и содержания образовательных программ до персонализации всего образовательного процесса.

тие цифровых компетенций студентов в рамках данной дисциплины возможно как за счет овладения специализированным отраслевым программным обеспечением, используемым для проектного управления, так и за счет широкого применения неспециализированных общедоступных цифровых технологий и сервисов при организации образовательного процесса.

При проектировании дисциплины «Управление проектами» с использованием цифровых технологий в основу были положены следующие идеи:

✓ обучающиеся уже владеют некоторыми наиболее распространенными цифровыми технологиями, поэтому задачей становится применение этих технологий в образовательных целях;

✓ обучающимся требуется систематизация и углубление знаний о цифровых сервисах и инструментах, которые могут быть использованы при разработке проектов;

✓ обучение должно быть ориентировано на формирование у обучающихся универсальных навыков, позволяющих в дальнейшем самостоятельно осваивать цифровые технологии [14].

Актуализация учебной дисциплины «Управление проектами» для развития цифровых навыков будущих менеджеров осуществлялась в несколько этапов. Сначала *корректировались планируемые результаты освоения дисциплины*: были добавлены требования к ключевым цифровым компетенциям. В итоге обучающийся должен *знать*:

✓ основные «сквозные» цифровые технологии, используемые в проектном управлении — BigData, искусственный интеллект и Business Intelligence, IoT;

✓ функционал прикладного программного обеспечения для управления проектом — MS Project, Битрикс24, Advanta и пр.;

✓ требования информационной безопасности, предъявляемые к информационным ресурсам и технологиям для проектного управления;

✓ основные интернет-ресурсы в области проектного управления (COBHET, pmi.org, Консультант-плюс, Гарант и пр.).

Обучающийся должен *уметь*:

✓ искать, структурировать информацию, оперировать информацией, полученной из интернет-источников, для разработки проекта (использовать пакет программ MS Office, работать в Google — документах, интерактивных досках и пр.);

✓ применять неспецифические цифровые технологии для решения задач проектирования (облачное хранение, конференц-связь, совместная работа и пр.);

✓ использовать прикладное программное обеспечение для управления проектом — MS Project.

Обучающийся должен *владеть*:

✓ базовыми цифровыми технологиями, позволяющими осуществлять совместную разработку проекта;

✓ основными средствами коммуникаций в современной организации для решения проектных задач (создавать конференции Яндекс.Телемост, каналы в Telegram, использовать интерактивные доски Getlocus и т. д.);

✓ навыками самообразования с применением цифровых технологий и ресурсов.

На следующем этапе было *обновлено содержание дисциплины*: добавлены темы и вопросы, раскрывающие сущность цифровизации управленческой деятельности, влияния цифровых технологий на проектное управление, функционал прикладного программного обеспечения проектной работы. Особое внимание уделялось обогащению лекционного материала примерами реальных кейсов по цифровой трансформации российских компаний (Сбербанк, Сибур, РЖД и пр.).

Затем было осуществлено *проектирование практических занятий с использованием общедоступных цифровых*

Особое внимание уделялось обогащению лекционного материала примерами реальных кейсов по цифровой трансформации российских компаний (Сбербанк, Сибур, РЖД и пр.)

решений и инструментов, позволяющих обучающимся выполнить учебный проект. Представленные практические занятия предполагают совместную работу студентов над выполнением проекта управленческой направленности, в том числе в дистанционном формате. Следует отметить, что обучающиеся работают в микрогруппах, тему проекта формулируют самостоятельно. В качестве примера можем предложить несколько тем проектов:

- ✓ по совершенствованию товаров и услуг организации (например, проект разработки новой услуги);

- ✓ связанные с модернизацией функциональных направлений деятельности компании (например, по совершенствованию системы мотивации; по внедрению нового информационного обеспечения; по совершенствованию социально-психоло-

гического климата в коллективе отдельно взятого подразделения и пр.);

- ✓ связанные с проведением исследований в рамках компаний (например, проект изучения удовлетворенности сотрудников компании условиями труда и пр.);

- ✓ по внедрению современных цифровых технологий в деятельность компаний (например, цифровые сервисы для работы с клиентами, поддержки принятия решений, работы с большими данными и пр.);

- ✓ связанные с проведением мероприятий (например, проект конференции, фестиваля, концерта и пр.);

- ✓ направленные на осуществление ремонтных работ (например, проект ремонта актового зала компании) и пр.

Тематика практических работ с указанием конкретных цифровых ресурсов и сервисов представлены в таблице.

## Практические занятия и используемые цифровые ресурсы по дисциплине «Управление проектами»

Тема занятия	Цифровые ресурсы и сервисы	Формируемые цифровые компетенции
Практическая работа 1. Формулировка идеи проекта. Анализ аналогичных проектов в выбранной области. Формирование Паспорта проекта	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Цифровые решения для видео-конференц-связи (ЯндексТелемост, MS Teams, Zoom и пр.);</li> <li>✓ сбор и систематизация информации (Google Sheets, ЯндексДокументы и пр.);</li> <li>✓ интерактивные доски (Padlet, Scrumlr, Getlocus.io и пр.);</li> <li>✓ интеллект-карты (MindMeister, Xmind и пр.)</li> </ul>	Коммуникация и кооперация в цифровой среде. Управление информацией и данными. Критическое мышление
Практическая работа 2. Команда проекта. Функционал. Организационная структура проекта. Проектный офис	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Цифровые решения для видео-конференц-связи (ЯндексТелемост, MS Teams, Zoom и пр.);</li> <li>✓ интерактивные доски (Padlet, Jamboard, Getlocus.io и пр.);</li> <li>✓ визуализация (Canva, Piktochart, Easel.ly)</li> </ul>	Коммуникация и кооперация в цифровой среде
Практическая работа 3. Фазы и работы проекта. Вехи проекта. Диаграмма Ганта. Сетевые графики. Оптимизация сроков проекта	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Цифровые решения для видео-конференц-связи (ЯндексТелемост, MS Teams, Zoom и пр.);</li> <li>✓ сбор и систематизация информации (Google Sheets, ЯндексДокументы и пр.);</li> <li>✓ интерактивные доски (Padlet, Jamboard, Getlocus.io и пр.);</li> <li>✓ интеллект-карты (MindMeister, Xmind)</li> </ul>	Коммуникация и кооперация в цифровой среде. Управление информацией и данными
Практическая работа 4. Разработка ресурсов проекта. Материальные, трудовые, финансовые ресурсы. План поставок. Бюджет проекта	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Сбор и систематизация информации (Google Sheets, ЯндексДокументы и пр.);</li> <li>✓ интерактивные доски (Padlet, Jamboard, Getlocus.io и пр.);</li> <li>✓ онлайн-калькуляторы;</li> <li>✓ базы данных в открытом доступе о стоимости ресурсов;</li> <li>✓ решения для аналитики проекта — Яндекс.Метрика, Roistat</li> </ul>	Управление информацией и данными. Критическое мышление

Окончание табл.

Тема занятия	Цифровые ресурсы и сервисы	Формируемые цифровые компетенции
Практическая работа 5. Риски проекта. Оценка величины риска. План работы с рисками	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Сбор и систематизация информации (Google Sheets, ЯндексДокументы и пр.);</li> <li>✓ интерактивные доски с возможностью голосования (Getlocus.io и пр.);</li> <li>✓ онлайн-калькуляторы</li> </ul>	Коммуникация и кооперация в цифровой среде. Креативное мышление. Управление информацией и данными. Критическое мышление
Практическая работа 6. Функционал MS Project. Загрузка проекта. Оптимизация проекта. Презентация проекта	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Сбор и систематизация информации (Google Sheets, ЯндексДокументы и пр.);</li> <li>✓ MS Project;</li> <li>✓ визуализация результатов (Canva, Piktochart, Easel.ly);</li> <li>✓ презентации (Google Slides, MS Power Point, ЯндексДокументы);</li> <li>✓ запись видео (Animoto, Moovly и пр.)</li> </ul>	Управление информацией и данными. Критическое мышление

Результатом освоения дисциплины «Управление проектами» выступает выполненный проект и презентация его результатов микрогруппами обучающихся. Для оценки учебного проекта традиционные критерии оценивания такого типа работ должны быть расширены за счет критериев, определяющих интенсивность и уместность использования цифровых технологий в ходе проектной деятельности, в качестве которых могут быть предложены:

- ✓ регулярное применение цифровых ресурсов для видео-конференц-связи в ходе выполнения проекта (не менее трех сеансов за период работы над проектом);

- ✓ проектная документация разработана и размещена на цифровом сервисе для совместного доступа;

- ✓ выполненный проект содержит аналитическое обоснование, структурированное по требованию практических заданий;

- ✓ описание плана проекта выполнено с использованием цифрового сервиса;

- ✓ расчет бюджета проекта выполнен с использованием цифрового сервиса;

- ✓ описание рисков проекта выполнено с использованием цифрового сервиса;

- ✓ результаты проекта обработаны в MS Project, проведена оптимизация проекта с использованием возможностей данного программного обеспечения;

- ✓ результаты проекта представлены в презентации на основе цифрового сервиса [5; 7].

В заключение необходимо отметить, что происходящая цифровая трансформация образования неизбежно приводит к необходимости актуализации всех учебных дисциплин и курсов. Представленные в данной работе цифровые ресурсы и сервисы позволяют не только обновить имеющееся содержание учебной дисциплины, но и достичь других значимых педагогических результатов, например, эффективно организовать совместную работу, сформировать представление студентов о возможностях автоматизации отдельных функций и задач профессиональной деятельности, повысить интерес к дисциплине и учебную мотивацию обучающихся. Можно утверждать, что большое разнообразие и широкие возможности цифровых технологий делают их перспективным направлением для научного и педагогического поиска.

ЛИТЕРАТУРА

---

1. *Александрова, Т. В.* Цифровизация как современный тренд развития производственных организаций / Т. В. Александрова. — DOI: 10.14529/em190313 // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Экономика и менеджмент. — 2019. — Том 13. — № 3. — С. 137—144.

2. *Боровских, Н. В.* Цифровые компетенции административно-управленческого персонала: проблемы идентификации и перспективы формирования в условиях цифровизации экономики / Н. В. Боровских, Е. А. Кипервар. — DOI: 10.18334/се.13.10.41193 // Креативная экономика. — 2019. — Том 13. — № 10. — С. 1943—1956.

3. *Брыксина, О. Ф.* Информационно-коммуникационные технологии в образовании : учебник / О. Ф. Брыксина, Е. А. Пономарева, М. Н. Сони́на. — Москва : ИНФРА-М, 2018. — 549 с. — ISBN 978-5-16-012818-4.

4. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко, В. И. Блинов, М. В. Дулинов [и др.] ; под научной редакцией В. И. Блинова. — Москва : Перо, 2019. — 98 с. — ISBN 978-5-00150-679-9.

5. *Канянина, Т. И.* Дидактические возможности сетевых сервисов для формирования универсальных учебных действий / Т. И. Канянина, Е. П. Круподерова, К. Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-4. — С. 232—236.

6. *Корнеева, О. Д.* Цифровые навыки как важная компонента управленческой компетентности будущего менеджера / О. Д. Корнеева. — DOI: 10.18384/2310-7219-2021-3-117-124 // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. — 2021. — № 3. — С. 117—128.

7. *Круподерова, Е. П.* ИКТ-инструменты как технологическая основа реализации инновационных образовательных моделей / Е. П. Круподерова, Т. А. Белова // Проблемы современного педагогического образования. — 2018. — № 60-4. — С. 229—232.

8. *Кузнецова, Н. В.* Профессиональная подготовка управленческих кадров в условиях цифровой экономики / Н. В. Кузнецова // Экономика и политика. — 2019. — № 1 (13). — С. 25—29.

9. *Минина, В. Н.* Цифровизация высшего образования и ее социальные результаты / В. Н. Минина. — DOI: 10.21638/spbu12.2020.106 // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. — 2020. — Том 13. — № 1. — С. 84—101.

10. *Налетова, И. В.* Изменения системы образования под влиянием онлайн-технологий / И. В. Налетова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». — 2015. — № 2 (26). — С. 9—13.

11. Национальная программа «Цифровая экономика Российской Федерации» от 28.07.2017 г. № 1632-р // Сайт Правительства РФ. — URL: <http://government.ru/rugovclassifier/614/events/> (дата обращения: 19.04.2022).

12. Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта «Кадры для цифровой экономики» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» : приказ Министерства экономического развития Российской Федерации от 24.01.2020 №41 // Консультант.ру : информационно-правовой портал. — URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_344498/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_344498/) (дата обращения: 19.04.2022).

13. *Серкина, Я. И.* Цифровизация экономики и высшего образования: новые вызовы и угрозы / Я. И. Серкина // Цифровизация как драйвер роста науки и образования : монография. — Петрозаводск : Новая наука, 2020. — С. 20—32.

14. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования : монография / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая [и др.] ; под редакцией А. Ю. Уварова, И. Д. Фру-



мина ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. — Москва : НИУ ВШЭ, 2019. — 344 с. — ISBN 978-5-7598-1990-5. — DOI:10.17323/978-5-7598-1990-5.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент : утвержден приказом Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. № 970 // ФГОС ВО : информационно-правовой портал. — URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302B\\_3\\_31082020.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/380302B_3_31082020.pdf) (дата обращения: 19.04.2022).

## КОМПОНЕНТЫ ПОЛИЛИНГВАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ



Е. Д. КОРАБЛЕВА,  
аспирант НГЛУ им. Н. А. Добролюбова,  
преподаватель кафедры иноязычной  
профессиональной коммуникации  
НГПУ им. К. Минина.  
[e.d.korableva@mail.ru](mailto:e.d.korableva@mail.ru)



Е. П. ГЛУМОВА,  
кандидат педагогических наук, доцент,  
начальник научно-исследовательской  
лаборатории инновационной  
лингводидактики  
НГЛУ им. Н. А. Добролюбова  
[el.glumova2010@yandex.ru](mailto:el.glumova2010@yandex.ru)

Статья посвящена анализу требований к результатам обучения в отношении профессионально ориентированной многоязычной подготовки студентов в высшей школе. На основании приведенных положений и с учетом специфики лингвистического профиля подготовки делается вывод о целесообразности создания многокомпонентной структуры полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков для повышения эффективности полилингвального образования.

The article deals with the analysis of the requirements for learning outcomes in relation to professionally oriented multilingual training of students in higher education. Based on the provided concepts and considering the specifics of the linguistic profile of training, the conclusion is drawn that to increase

the effectiveness of multilingual education it is advisable to create a multicomponent structure of the polylingual competence of a future foreign language teacher.

**Ключевые слова:** *иностраннные языки, многоязычие, полилингвальное образование, полилингвальная личность, полилингвальная компетенция учителя*

**Key words:** *foreign languages, multilingualism, polylingual education, polylingual personality, teacher's polylingual competence*

Современный этап развития общества, обусловленный всеобъемлющей цифровизацией и интенсификацией межкультурных контактов [5], определяет тенденцию владения несколькими иностранными языками, в связи с чем направления исследований в методике обучения иностранным языкам смещаются в сторону мультилингводидактики. В методической литературе для описания процессов, требующих владения несколькими языками, существуют синонимичные термины: «мультилингвальность», «многоязычие», «полилингвальность». Л. П. Халяпина справедливо отмечает, что при трактовке понятия «полилингвальное обучение» не предъявляется требований к одинаковому уровню владения языками [14], поэтому в нашем исследовании в качестве ведущего мы используем термин «полилингвальность».

В методической литературе для описания процессов, требующих владения несколькими языками, существуют синонимичные термины: «мультилингвальность», «многоязычие», «полилингвальность».

Сегодня владение несколькими иностранными языками стало одним из условий достижения целей как в бытовой, так и в образовательной и профессиональной сферах, поскольку дает возможность общаться с представителями других стран, читать специальную литературу, участвовать в международных практических и научных конференциях и т. д.

Учитель иностранных языков в условиях быстро меняющегося мира испытывает необходимость в повышении уровня знаний, чему способствуют участие в профес-

сиональных конференциях, прохождение стажировок, при этом многоязычие расширяет возможности индивида в повышении педагогического мастерства и трансляции своего опыта обучающимся, для которых владение двумя и более иностранными языками имеет особую ценность.

В атласе новых профессий XXI века в отношении педагога появляются следующие требования:

✓ понимание зарубежных культур и осознание особенностей избранной профессиональной сферы в других странах, переход от формирования вторичной языковой личности [13] к целостному восприятию множества языков и культур [15] — поликультурность (мультикультурность);

✓ свободное владение английским и знание второго иностранного языка — полилингвизм (мультиязычность).

Федеральные государственные образовательные стандарты общего и высшего образования предусматривают возможность владения родными, а также несколькими иностранными языками, так как качественная лингвистическая подготовка обучающихся потенциально способствует повышению конкурентоспособности специалистов из России на международной арене и привлекательности отечественных образовательных программ для иностранных студентов.

Системное представление об обучении второму иностранному языку (ИЯ2) на основе первого иностранного языка (ИЯ1) в школе появилось благодаря концепции И. Л. Бим, где были затронуты некоторые аспекты подготовки учителя иностранного

языка [4]. Автором подчеркивался высокий уровень автономности обучающихся при сопоставлении явлений языков, от учителей не требовалось владеть двумя иностранными языками и координировать педагогическую деятельность, что означает самостоятельную работу учителей ИЯ1 и ИЯ2.

Однако сегодня — в условиях повышенных требований к педагогу, необходимости оперативной обработки информации — стоит обратить внимание на возможность взаимосвязанного преподавания языков для достижения эффекта синергии, более быстрого освоения двух языков за счет их сопоставительного анализа для нейтрализации отрицательного переноса явлений из изучаемых языков и увеличения трансференции (положительного переноса).

В высшей школе лингвистический образовательный блок, результатом изучения которого является формирование компетенции в области интеграции в сознании индивида нескольких иностранных языков, исследуется в трудах Н. В. Барышникова, посвященных субординативному многоязычию лингвистов [1; 2; 3]; Н. В. Евдокимовой, в диссертационном исследовании которой определена многоязычная компетенция студентов неязыковых специальностей [7]; А. А. Прохоровой, где уделяется внимание развитию мультилингвальной коммуникативной компетенции будущих инженеров [11]; Е. В. Шостак, рассматривающей многоязычную компетенцию при подготовке студентов многопрофильного вуза [17].

В таблице 1 представлены базисные компоненты полилингвальной компетенции.

Таблица 1

**Элементы, составляющие компетенцию студентов вузов в области нескольких иностранных языков**

Автор	Применяемый термин	Описание компонентов
Н. В. Барышников	Многоязычная коммуникативная компетенция	Опора на лингвистический и учебный опыт студентов, усиление познавательного потенциала, ознакомление с манерами общения в различных культурах, спонтанная речь с переходом на различные языки
Н. В. Евдокимова	Многоязычная компетенция	Общие компетенции (знания, умения, познавательная способность), коммуникативная языковая компетенция с выделением в ней полилингвистической, поликультурной и прагматической компетенций
А. А. Прохорова	Мультилингвальная коммуникативная компетенция	Лингвистический, социальный, межкультурный, когнитивный, речевой, информационный, компенсаторный компоненты
Е. В. Шостак	Многоязычная компетенция	Профессионально ориентированная речевая компетенция (первый иностранный язык), общая речевая компетенция (второй иностранный язык), интегративная компетенция (переключение языкового кода, учебные стратегии)

В результате экспериментальных апробаций теоретических положений полилингвального обучения была подтверждена целесообразность включения в состав компетенции четырех значимых аспектов, таких как:

- ✓ коммуникативная направленность обучения с применением всего языкового репертуара студентов [10];

- ✓ когнитивная направленность, то есть повышение значимости осознанного обучения, задействование алгоритмов, облегчающих запоминание материала [8];

- ✓ усиление роли межкультурного (социокультурного) компонента, формирование общей картины мира [9; 12; 16];

- ✓ профессионально ориентированный компонент, позволяющий формировать

необходимые навыки, умения, компетенции студентов по выбранной специальности.

Структура полилингвальной компетенции с обозначенными аспектами будет справедлива в отношении студентов бакалавриата, обучающихся на педагогическом профиле «Иностранный язык (английский) и Иностранный язык (немецкий)», однако требует укрупнения блока, связанного с когнитивной направленностью обучения, а также конкретизации профессионального компонента.

В составе полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков мы предлагаем рассмотреть:

- ✓ коммуникативный компонент;
- ✓ общекультурный компонент;
- ✓ психологический компонент, включающий аффективную и когнитивную составляющие;
- ✓ профессионально-педагогический компонент, объединяющий в себе обще-дидактическую и методическую составляющие.

*Коммуникативный аспект* представляется одним из наиболее значимых в силу естественной потребности в организации общения на занятиях по иностранным языкам: речь учителя становится эталоном для учащихся, которые начинают осваивать языки, в связи с чем профессорско-пре-

подавательский состав в высшей школе уделяет большое внимание повышению языковой и речевой грамотности при подготовке будущих педагогов. При организации взаимосвязанного обучения нескольким языкам целесообразно использовать контра-

стивные упражнения, направленные на сравнение явлений в языках, что поможет снизить количество представленных ниже ошибок в устной и письменной речи:

- ✓ фонетический вид интерференции (слово «лето» — *der Sommer* (нем.) — про-

износится с использованием фонетической нормы английского языка, где первая буква читается как «s», а не «z»);

- ✓ орфографический вид интерференции (слово «лимон» — *lemon* (англ.) — начинают писать с буквой «i» по аналогии с немецким вариантом *die Limone*);

✓ грамматический вид интерференции: в русском языке отсутствует глагол-связка в форме настоящего времени, отсюда возникает упущение при построении предложений в английском и немецком (*Мы врачи / Wir Ärzte / We doctors вместо Wir sind Ärzte / We are doctors*), где форма глагола «быть» присутствует;

- ✓ лексический вид интерференции (неверное толкование слова *intelligent* как «интеллигентный человек» вместо правильного — «умный человек»).

Под *общекультурным компонентом* мы понимаем способность личности к принятию культурного разнообразия, возможности эффективно выстроить коммуникацию в условиях полилога культур, с уважением воспринимая традиции и обычаи различных стран и регионов, а также представляя культуру своего народа. Безусловно, в связи с освоением большего количества языков и культурных контекстов лингвострановедческая осведомленность у студентов, изучающих два иностранных языка, гораздо шире.

В *профессионально-педагогическом компоненте* рассматривается совокупность знаний, которыми овладевает будущий преподаватель иностранных языков для использования их при осуществлении самостоятельной педагогической деятельности. Определяющие роли в становлении специалиста следует отводить *дидактическому блоку*, где обучающийся получает общее представление о педагогике, и *методическому блоку*, который обозначает специфику выбранной предметной области и особенности организации образовательной деятельности в зависимости от конкретного языкового репертуара. При полилингвальном обучении уточняется ме-

При организации взаимосвязанного обучения нескольким языкам целесообразно использовать контрастные упражнения, направленные на сравнение явлений в языках, что поможет снизить количество представленных ниже ошибок в устной и письменной речи.

тодический блок, так как концептуальные основы взаимосвязанного преподавания языков учитываются только в рамках предметов «Иностранный язык» и «Второй иностранный язык».

*Психологическая составляющая* полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков является сложным по своей внутренней структуре новообразованием и подразделяется:

- ✓ на аффективный блок (мотивы изучения языков, интерес в познании культур, прагматические установки, убеждения) [6];
- ✓ когнитивный блок (процессы памяти, мышления, переключение языкового кода в сознании индивида).

Если эмоциональная составляющая носит личностный характер и не проявляется напрямую во время полилингвального образовательного процесса, то трудности когнитивного плана должны быть предметом более тщательного анализа, поскольку от этого зависит качество усвоения материала (неспособность/способность освоить определенное количество лексических единиц и грамматических явлений) и продукции речи. Основная сложность последнего параметра состоит в разрешении

противоречия посредством системы упражнений: владение языками как системами в совокупности необходимо при выполнении сравнительно-сопоставительных заданий, однако для коммуникативных заданий важным критерием становится автономность языков во избежание добавления слов из другого изучаемого языка.

Анализ ФГОС позволяет выявить корреляцию между действующими федеральными стандартами и компонентами, составляющими полилингвальную компетенцию учителя иностранных языков (таблица 2). Однако заложенные во ФГОС ВО универсальные и общепрофессиональные компетенции представляют собой обобщенные требования к результатам освоения программы, поэтому они нуждаются в уточнении образовательной организацией. Таким образом, для студентов бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), осваивающих программу по двум иностранным языкам, необходимо внести дополнения в имеющиеся программы с целью планирования оптимальных результатов обучения в области полилингвизма.

Таблица 2

**Соотнесение компонентов полилингвальной компетенции с ФГОС ВО и конкретизация компетенций учителя иностранных языков**

Субкомпетенция в составе полилингвальной компетенции	Код и наименование компетенций по ФГОС	Описание компетенций применительно к полилингвальному обучению
Психологический компонент	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач	ПК-1. Способен организовать педагогическую деятельность с применением сравнительно-сопоставительного подхода в отношении к иностранным языкам, преподаваемым обучающимся
Коммуникативный компонент	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)	УК-4.1. Способен осуществлять грамотную деловую коммуникацию в устной и письменной формах с учетом всего языкового репертуара — на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)

Субкомпетенция в составе полилингвальной компетенции	Код и наименование компетенций по ФГОС	Описание компетенций применительно к полилингвальному обучению
Общекультурный компонент	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах	УК-5.1. Способен выстраивать эффективное взаимодействие с людьми на основе взаимного уважения для выполнения профессиональных задач с учетом социокультурных особенностей
Профессионально-педагогический компонент	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты. ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся. ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	ПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ на нескольких иностранных языках, разрабатывать отдельные их компоненты. ПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся в рамках обучения нескольким иностранным языкам. ПК-4. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе научных знаний в области владения и овладения несколькими иностранными языками

Экспериментальная часть исследования включает наблюдение за образовательным процессом студентов, изучающих два иностранных языка, и их последующий опрос. Представленные в статье примеры интерференции фигурировали на занятиях по иностранным языкам (английский, немецкий).

В ходе наблюдения было выявлено, что при освоении нескольких языков студенты педагогического вуза нуждались в усилении когнитивной составляющей обучения, поскольку:

- ✓ сравнительно-сопоставительный подход применяли не систематично, интуитивно;
- ✓ не рассматривали возможность многоязычной коммуникации (упоминание слова из другой языковой системы в устном или письменном тексте вводило их в заблуждение);
- ✓ испытывали сложности при выявлении фоновой и безэквивалентной лексики, поскольку не могли обобщить знания обо всех имеющихся в языковом репертуаре языках.

Обнаруженные затруднения позволи-

ли нам сделать вывод о необходимости использования предложенной выше структуры полилингвальной компетенции.

В НГПУ им. К. Минина был проведен опрос студентов бакалавриата профиля «Иностранный язык и Иностранный язык» среди трех групп 3-го курса и двух групп 5-го курса (в общей сложности в опросе приняли участие 67 студентов). На вопрос о трудностях в освоении языков и возможности их взаимосвязанного изучения подавляющее большинство респондентов (88 %, 59 опрошенных) отмечали:

- ✓ сложности в коммуникации на нескольких языках;
- ✓ недостаточный уровень культурной осведомленности;
- ✓ психологические трудности;
- ✓ отсутствие знаний о методике взаимосвязанного изучения и обучения иностранным языкам;
- ✓ своевременность исследования теории и практики многоязычия при введении второго иностранного языка на усмотрение администрации школы и родителей.

Полученные данные позволяют утверждать, что компоненты полилингвальной

компетенции являются весьма значимыми для подготовки высокопрофессиональных учителей, соотносятся с трудностями, возникающими у обучающихся при овладении двумя иностранными языками и выявленными нами путем наблюдения и опроса самих обучающихся. Снятие указанных категорий трудностей позволит повысить эффективность обучения нескольким иностранным языкам.

В заключение стоит отметить, что обучение многоязычию становится повесткой дня современного образования. Научные школы страны, представленные вузами с многоязычными профилями подготовки (НГЛУ им. Н. А. Добролюбова (Нижний Новгород), ПГУ (Пятигорск), УдГУ (Ижевск) и др.), ведут работу по формированию полилингвальных личностей и теоретическому осмыслению опыта профессионально ориентированных полилингвальных и поликультурных программ для студентов.

Важный вклад в развитие идей обуче-

ния второму иностранному языку вносят организации дополнительного профессионального образования (Нижегородский институт развития образования), что позволяет работникам сферы образования за счет реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации учителей совершенствовать имеющиеся компетенции и приобретать новые, осуществляя на практике принцип преемственности образования — обучение в течение всей жизни.

Представленное исследование является предварительной оценкой целесообразности предложенной структуры полилингвальной компетенции, подтвержденной результатами экспериментальной части.

Дальнейшее направление деятельности включает в себя раскрытие методической модели формирования полилингвальной компетенции будущего учителя иностранных языков.

### ЛИТЕРАТУРА

---

1. Барышников, Н. В. Английский как доминантный в обучении многоязычию / Н. В. Барышников, М. А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. — 2007. — № 5. — С. 29—33.
2. Барышников, Н. В. Дидактика многоязычия: теория и факты / Н. В. Барышников, М. А. Бодоньи // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 2. — С. 22—24.
3. Барышников, Н. В. Мультилингводидактика / Н. В. Барышников // Иностранные языки в школе. — 2004. — № 5. — С. 19—27.
4. Бим, И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) : учебное пособие / И. Л. Бим. — Обнинск : Титул, 2001. — 48 с. — ISBN 5-86866-165-6.
5. Глумова, Е. П. Гуманистическая основа современных процессов межкультурной коммуникации / Е. П. Глумова // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — 2013. — № 21. — С. 146—154.
6. Глумова, Е. П. К вопросу о готовности студентов педагогического профиля подготовки преподавать два иностранных языка / Е. П. Глумова, Е. Д. Кораблева // Обучение, тестирование и оценка : сборник материалов Международной конференции (Нижний Новгород, 28—9 октября 2020 г.). — Нижний Новгород : НГЛУ, 2021. — С. 41—44.
7. Евдокимова, Н. В. Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Н. В. Евдокимова. — Ставрополь, 2009. — 43 с.
8. Мильруд, Р. П. Когнитивная модель грамматической компетенции учащихся / Р. П. Мильруд, И. Р. Максимова // Язык и культура. — 2014. — № 2 (26). — С. 134—145.
9. Оберемко, О. Г. Осуществление межкультурного диалога как фактор успешного иноязычного профессионального общения / О. Г. Оберемко // Новые подходы в лингвистике и педагогическом

образовании : коллективная монография / ответственный редактор Р. М. Шамилов. — Нижний Новгород : НГЛУ, 2020. — С. 129—143.

10. *Пассов, Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. — Москва : Просвещение, 1991. — 222 с. — ISBN 5-09-000707-1.

11. *Прохорова, А. А.* Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / А. А. Прохорова. — Нижний Новгород, 2020. — 512 с.

12. *Сысоев, П. В.* Языковое поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев // Язык и культура. — 2009. — № 2 (6). — С. 96—110.

13. *Халеева, И. И.* Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста / И. И. Халеева // Язык — система. Язык — текст. Язык — способность: к 60-летию члена-корреспондента РАН Ю. Н. Караулова : сборник статей / редакторы : Ю. С. Степанов, Е. А. Земская, А. М. Молдован. — Москва : Институт русского языка РАН, 1995. — С. 277—285.

14. *Халяпина, Л. П.* Концепции поли-/мульти- и плюрилингвального обучения в отечественной и зарубежной языковой политике / Л. П. Халяпина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — 2018. — № 43. — С. 141—151.

15. *Чичерина, Ю. В.* Формирование и развитие поликультурной личности как цель обучения иностранным языкам / Ю. В. Чичерина // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. — 2016. — № 33. — С. 185—191.

16. *Шимичев, А. С.* Реализация идей поликультурного образования в обучении иноязычной грамматике будущих учителей иностранного языка / А. С. Шимичев // Проблемы современного образования. — 2017. — № 6. — С. 187—194.

17. *Шостак, Е. В.* Методика формирования многоязычной компетенции у студентов многопрофильного вуза : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Е. В. Шостак. — Москва, 2021. — 22 с.

**В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышло в свет издание:**

**К 350-летию со дня рождения Петра I: секулярный мир и религиозность: Доклады и сообщения XVI Нижегородских Рождественских образовательных чтений.** Нижний Новгород, 16 декабря 2021 года / отв. ред. В. К. Романовский. 290 с.

В сборнике представлены материалы XVI Нижегородских Рождественских образовательных чтений, в которых обобщается опыт педагогов образовательных организаций Нижегородской области по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному развитию и воспитанию подрастающего поколения Российской Федерации.

Издание адресовано руководителям образовательных организаций, школьным учителям, педагогам системы дополнительного образования, работникам муниципальных методических служб, организаторам волонтерских движений и школьных музеев, всем, кто занимается вопросами образования и воспитания учащихся.



---

## INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

**Combatting destructive influence of networks in the process of educating young people** (*A. V. Dolmatov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor at the Department of Management and Professional Education, Leningrad Regional Institute for Educational Development, St. Petersburg; *D. A. Dolmatov*, Specialist in Testing of Computer Systems, Vega Branch of Radio Concern, St. Petersburg)

**Educational work in a modern pedagogical university: priority paths** (*A. M. Korotkov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Corresponding Member of RAO; *I. A. Makarova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Pedagogy Department of Volgograd State Socio-Pedagogical University)

**Development of user requirements for software for students' team project activities in higher education** (*N. I. Turyanskaya*, Candidate of Technical Sciences, Associate Professor at the Department of Management and Informatics of Novochoerkassk Engineering and Reclamation Institute — Branch of Don State Agrarian University, Novochoerkassk)

**Specifics of value orientations and professional burnout in women working in the education sphere** (*A. A. Nikitina*, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Practical Psychology of Minin University; *K. E. Rytova*, Master of Psychology)

**Features of students' aggressive manifestations at different stages of study at university** (*N. V. Shutova*, Doctor of Psychological Sciences, Professor at the Department of General and Social Psychology of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod; *Yu. F. Kurzyukova*, 5th-year student of the specialty 'Psychology of Professional Activity' of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod)

**Methodological support of an additional education teacher's activity with the use of interactive pedagogical technologies** (*T. N. Dobrynina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, at the Department of Pedagogy and Psychology of the Institute of Physical, Mathematical, Information and Technological Education of Novosibirsk State Pedagogical University; *N. V. Koshman*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Theory and Methodology of Educational Systems of Novosibirsk State Pedagogical University)

**Principles of creating a foreign language textbook for students of linguistic specialties** (*Yu. N. Fatueva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Foreign Linguistics of Loba-chevsky State University of Nizhny Novgorod)

**Machine translation in the practice of foreign language teaching under convergent approach** (*M. V. Fominykh*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of English Philology and Professional Communication in Foreign Languages of Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg)

**Modelling the system of development of digital competencies of teachers of higher education** (*M. P. Prokhorova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Innovative Management Technologies of Minin University)

**Faculty development program and monitoring of student satisfaction as management tools for the development of additional professional education in a pedagogical university** (*L. P. Shustova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Advanced Research and Projects of Ilya Ulyanov State Pedagogical University,

---

Ulianovsk; *S. V. Danilov*, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Center for Educational Perspectives and Innovations of Ilya Ulyanov State Pedagogical University, Ulianovsk; *V. V. Zarubina*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Educational Technologies and Continuing Education of Ilya Ulyanov State Pedagogical University, Ulianovsk)

**Developing a teacher's reflective competence as a psychological and pedagogical task in the phase of professional training**

(*N. F. Ilyina*, Doctor of Pedagogical Sciences, Vice-Rector of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training and Professional Retraining of Educators, Professor at the Department of Pedagogy of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk; *T. F. Usheva*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, at the Department of Social Pedagogy and Psychology of Irkutsk State University)

**Digitalisation of vocational training for future chemical technologists in higher education** (*A. M. Petrovsky*, postgraduate at Minin University, Director of Dzerzhinsk Polytechnic Institute — Branch of Nizhny Novgorod State Technical University)

**First-year students' motivational readi-**

**ness for learning with the use of the electronic information and educational environment of agricultural higher education institution** (*M. V. Filimonov*, postgraduate at Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy; *E. M. Baranova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education of Russian State Agrarian University — Moscow Timiryazev Agricultural Academy, Moscow)

**Development of future managers' digital competences within the course «Project Management»** (*D. V. Sedykh*, postgraduate at Minin University; *M. P. Prokhorova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Innovative Management Technologies of Minin University)

**Components of a foreign language teacher's polylingual competence** (*E. D. Korableva*, postgraduate at Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University, teacher at the Department of Foreign Language Professional Communication of Minin University; *E. P. Glumova*, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Research Laboratory of Innovative Linguodidactics of Nizhny Novgorod Dobrolyubov State Linguistic University)

В 2022 году в издательском центре учебной и учебно-методической литературы  
Нижегородского института развития образования  
вышло в свет издание:

**Дистанционное обучение и электронные ресурсы в реализации дополнительных общеобразовательных программ: опыт, вопросы, перспективы: Сборник методических материалов для специалистов сферы воспитания и дополнительного образования / Сост.: М. Г. Ямбаева, Е. В. Боровская. 277 с.**

Сборник методических материалов предназначен для специалистов сферы воспитания и дополнительного образования обучающихся в детских объединениях различной направленности. В нем представлены административные, информационные и практические материалы по организации образовательной деятельности педагогов в условиях применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий.

Сборник может быть использован в работе специалистов системы дополнительного образования детей и системы повышения квалификации управленческих, методических и педагогических работников.

Все права защищены. Использование и перепечатка материалов,  
опубликованных в журнале, допускаются только с разрешения редакции,  
ссылка на «Нижегородское образование» обязательна.

Точка зрения автора может не совпадать с позицией редакции.

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2022

Оригинал-макет подписан в печать 15.11.2022. Формат 84×108  $\frac{1}{16}$ .  
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная. Усл.-печ. л. 13,44.  
Тираж 400 экз. Заказ 2776.

Отпечатано в издательском центре  
учебной и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.

Дата выхода в свет 28.12.2022

Цена 275 руб.



Для заметок